



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Direito

Fernanda Cohen

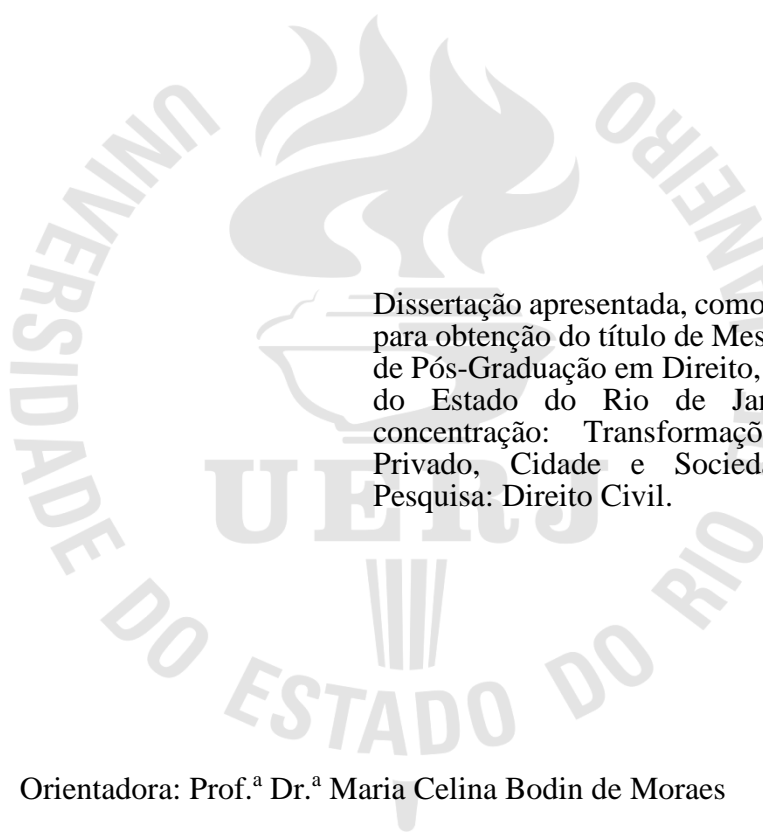
Agressões à pessoa em desenvolvimento: o problema do *bullying* escolar

Rio de Janeiro

2017

Fernanda Cohen

Agressões à pessoa em desenvolvimento: o problema do *bullying* escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Transformações do Direito Privado, Cidade e Sociedade. Linha de Pesquisa: Direito Civil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Celina Bodin de Moraes

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/C

C678 Cohen, Fernanda.
Agressões à pessoa em desenvolvimento: o problema do bullying
escolar / Fernanda Cohen - 2017.

214 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Celina Bodin de Moraes.

Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Direito.

1. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)] - Teses. 2. *Bullying* - Teses.
3. Responsabilidade civil - Teses. I. Moraes, Maria Celina Bodin de
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Direito. III. Título.

CDU 343.121.5

Bibliotecária: Angélica Ribeiro CRB7/6121

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda Cohen

Agressões à pessoa em desenvolvimento: o problema do *bullying* escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Transformações do Direito Privado, Cidade e Sociedade. Linha de Pesquisa: Direito Civil.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Celina Bodin de Moraes (Orientadora)

Faculdade de Direito - UERJ

Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Barboza

Faculdade de Direito - UERJ

Prof.^a Dr.^a Renata Vilela Multedo

Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

Ao final deste trabalho, eu percebo mais que nunca que ninguém realiza absolutamente nada sozinho. Tudo, todas as escolhas que fazemos, todas as possibilidades que nos são dadas, todos os erros e todos os acertos dependem, não só de nós mesmos, mas de todos aqueles que escolhem nos rodear.

É precisamente por esse motivo que nossas conquistas devem ser divididas com as pessoas que nos ofereceram os instrumentos para sua concretização. E é também por essa razão que, no caminho para esses objetivos, muitas vezes não podemos ser para os outros tudo aquilo que eles merecem, tudo aquilo que foram e são para nós. Que eles nos perdoem por isso.

A realização deste trabalho dependeu de tantas pessoas, de toda sua solidariedade, carinho, cuidado, compreensão e amizade, que seria omissos deixar de atribuir a elas o reconhecimento que merecem. A melhor parte é, no entanto, que nenhuma delas exige qualquer tipo de agradecimento ou retribuição, o que faz delas ainda mais merecedoras destes. E é por isso que são tão especiais. Porque dão, deram, fazem e fizeram tudo pela simples vontade de me ajudar, de me incentivar nesta tarefa que foi tão difícil, mas ao mesmo tempo, tão facilitada graças à sua presença.

Em primeiro lugar, devo agradecer aos meus pais, Rafael e Luciane, duas pessoas que nunca mediram esforços para me proporcionar as chances das quais eu preciso para ser e fazer. A minha ausência, necessária para a realização deste trabalho, nunca foi motivo de ressentimento. Pelo contrário, o seu apoio, sua presença, seus ouvidos e, por vezes seus ombros, nunca me faltaram, embora eu tenha consciência de que eu lhes tenha faltado. A eles eu agradeço por muito mais do que uma folha de papel pode comportar.

Aos meus irmãos, Felix e Gabriela, meus companheiros de vida, eu também devo o mais profundo agradecimento. Vê-los crescerem, se desenvolverem como pessoas maravilhosas, sempre prontas para fazer o bem, com ideias incrivelmente justas de certo e errado, mesmo apesar da idade, é um dos meus grandes orgulhos. Mais do que meu agradecimento, eles têm a minha admiração e todo o meu carinho.

À minha avó Rachel, devo por ser um grande exemplo de determinação e perseverança. Ao meu avô Waldemar, devo pelas demonstrações de alegria de viver e de senso de humor. Tudo é bom e tudo tem lá sua graça. Até mesmo a mesma história, mesmo que contada várias vezes. À minha avó Celia, realmente não há o que dizer. Se é que existem almas gêmeas, eu dei a sorte de encontrar a minha desde o dia em que eu nasci. Só não digo que somos iguais porque

ela é o maior exemplo de solidariedade que pode existir. Se todos fossem como ela, o mundo seria um lugar muito melhor.

Agradeço à minha bisavó Regina, ou Bisa, levando em conta que eu descobri seu nome depois de grande, por se transmutar em seu papel de vó digna de filmes e livros. Aos meus tios e primos pela presença e pela companhia. Pelas brincadeiras e, ao mesmo tempo, nem tanto pelas mesmas brincadeiras. É possível dizer, de certo modo, que eles inspiraram este trabalho.

À Ana Maria de Almeida Sampaio por ser, de maneira tão altruísta, o maior apoio e por ser a revisora das minhas teses (por sorte, com profunda sinceridade). À Laiz Batista da Costa Tellefsen pela presença distante e pelas pesquisas essenciais na biblioteca da Universidade de Oslo. À Jana Fraccaroli por mostrar que opostos se atraem e à Patricia Dutra por mostrar que iguais também. À Julia Landau por representar novas perspectivas de mundo. Ao João Paulo Yamagata, por decorar, apesar de cansado.

Às amigas Amanda Sender, Regina Bakman, Camila Jarlicht, Layla Feldman, Letícia Hanower, Karen Sussmann, Alice Spitz, Daphne Szpiro, Bianca Najar, Diana Adesse, Camila Rechtman e Paula Weisz por estarem comigo desde o início e por funcionarem como meu grupo de pesquisas e opiniões.

Agradeço também aos amigos do “meio do caminho”, Leticia Manela, Luiza Rocha, Tatiana Freire, Marcella Cohen, Larissa Rosa, Camila Cunha, Marcela Santos, Roberta Machado, Renata Bulhões, Alexandre Medrado, Isabelle Lavigne, Iris Queiroz, Hanna Baranes, Caroline Grondin, Rafael Lisboa, Felipe Figueiredo, Carolina Pereira, Yuri Pereira, Ana Amélia Cury, Anna Beatriz Assis, Beatriz Maluf, Mariana Calmon, Flavia Bandeira, Luísa Firmo, Thiago Honaiser, Karen Mentzingen, José Eduardo Pieri e Gabriel Bürgel, por embarcarem neste trem em movimento e nunca mais largarem dele.

Àquelas que deram comigo os primeiros passos na educação jurídica, e acabaram dando muitos outros, Ana Cecilia Lima, Bianca Villela, Malú Junqueira, Natassia Silveira e Veronica Lopes. À Mariana Siqueira por ser originalmente minha “mentora” nesses assuntos e atualmente em todos os outros.

A todos do time do Licks Advogados, por me acolherem com tanto carinho em um momento difícil e por serem tão compreensivos. Não há palavras que definam o meu orgulho em fazer parte desta equipe que insiste em ser vitoriosa. Agradeço, em especial, a Douglas Leite e Isaura Silva pelo companheirismo e pelo crescimento profissional que me proporcionam, a Rodrigo Maior pelas lições sobre jabutis e macacos, a Suzana Garcez e Thaís Siqueira pela formação de uma unidade e a Camila Bouza, Tatiana Salles, Viviane Trojan, Sergio Ricardo Sá, Diogo Coimbra, Thayssa Bohadana, Sérgio Barbosa, Rhafael Kiss e Caroline Nunes.

Um agradecimento especial se impõe às pessoas que fizeram do mestrado uma época inesquecível. Nossa, carinhosamente considerada, Gang, foi essencial à realização deste trabalho e à minha própria realização pessoal. Aos queridos Amanda Guimarães, Bruna Lima, Camila Aguilera, Rodrigo Gomes, Larissa Vargas, Nathália Canuto, Rachel Maçalam e Rafael Cândido, amigos – muito mais que simples colegas – eu agradeço pela companhia virtual, madrugada adentro, e presencial, também madrugada adentro. Na verdade, este agradecimento específico só poderá ser feito ao vivo.

Agradeço também, como não poderia deixar de fazer, aos professores do Mestrado em Direito Civil na UERJ, por todo o estímulo ao pensamento crítico e pelas lições inesquecíveis de comprometimento, devo muito aos Professores Carlos Edison do Rêgo Monteiro, Gustavo Tepedino, Milena Oliva e Anderson Schreiber. À Professora Heloisa Helena Barboza, com quem eu fiz três matérias e teria feito mais se possível, por ensinar uma visão multidisciplinar do Direito. À Professora Renata Vilela Multedo que, na qualidade de professora assistente, me ensinou tanto quanto se fosse titular.

Por fim, nunca a frase *last but not least* foi utilizada de modo tão preciso quanto agora, agradeço à Professora Maria Celina Bodin de Moraes por ser a minha primeira referência em direito civil na graduação e por continuar como minha maior referência até hoje. Foi um privilégio poder ser orientada por ela, que extrapola suas obrigações e orienta para a vida no sentido da independência. Certa vez a Professora disse que gostaria de ser, citando Robert Frost, *not a teacher, but an awakener*. Eu certamente me sinto acordada.

Os adultos se acostumaram a todos os fenômenos. Não sabem mais que um dia foram crianças. Eles se embebedaram de realidade. Cambaleiam a esmo pela terra, cegos, indiferentes e sem consciência de si mesmos. Foram mimados pela vida, estão anestesiados por tudo o que os sentidos lhes contam. Não percebem que a realidade é uma aventura. Esqueceram o que de qualquer forma apenas pressentiam quando ainda não podiam perceber a si mesmos.

(Jostein Gaarder)

RESUMO

COHEN, Fernanda. *Agressões à pessoa em desenvolvimento: o problema do bullying escolar*. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Direito Civil) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O tema desta dissertação é o fenômeno do *bullying* escolar e suas implicações na sociedade sob a ótica do direito civil. Para tanto, foi necessário contextualizar o problema, trazendo elementos multidisciplinares da psicologia, pedagogia e sociologia a fim de proporcionar uma visão macro da questão que assola as vidas de inúmeras crianças e adolescentes nas escolas do Brasil e do mundo. O objetivo central do trabalho foi, portanto, identificar os aspectos que requerem a atenção do Direito e oferecer alternativas e interpretações que sejam consentâneas com a elevação da dignidade da pessoa humana ao nível máximo de proteção pelo ordenamento jurídico e que realizem os preceitos protetivos das normas sobre crianças e adolescentes em decorrência de seu especial estágio de desenvolvimento. Para tanto, foi necessário ressaltar a responsabilidade social das famílias, do Estado e da sociedade, representada em forte grau pela escola, na prevenção e repressão do problema. Também se objetivou analisar os conceitos disponíveis para o *bullying*, salientando os pontos de contato de especial relevância entre eles, e identificar as espécies de personagens que participam do fenômeno, evidenciando a importância de evitar a estigmatização de crianças como agressoras definitivas ou vítimas insocorríveis. Também foi necessário atentar-se à Lei n.º 13.185, de 6 de novembro 2015, denominada Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), primeiro esforço do legislador federal em reconhecer e tomar medidas sobre o problema, dissecando os conceitos trazidos e apontando alternativas de possível melhora e complementação da norma, que se demonstra um avanço, porém, que igualmente, é insuficiente para garantir medidas concretas de combate e prevenção ao *bullying*. Em seguida levantou-se alguns pontos sobre o que não deve ser considerado parte do fenômeno sob pena de sua degenerescência em banalidade, o que certamente não é desejável, uma vez que seus efeitos são sentidos em toda a sociedade. Em seguida, atentou-se para a injustiça dos danos causados pela prática de *bullying* e para a questão da responsabilização civil, apontando a incidência de duas naturezas dos danos a serem reparados, e, logo, duas sistemáticas próprias. Por fim, tentou-se apontar para como o Direito, em verdadeiro esforço promocional, pode contribuir com o desenvolvimento e a efetivação de políticas públicas aptas a gerar uma diminuição na incidência de um dos fenômenos que mais diretamente afeta crianças e adolescentes em idade escolar em nosso tempo.

Palavras-chave: *Bullying*. Intimidação sistemática. Estatuto da Criança e do Adolescente.

Responsabilidade civil.

ABSTRACT

COHEN, Fernanda. *Agressions against the person in developmental stages: the issue of school bullying*. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Direito Civil) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The scope of this dissertation is the phenomenon of bullying in school and its implications in society from a private law perspective. In order to do so, we needed to contextualize the problem, based on a multidisciplinary take that accounts for elements of psychology, pedagogy and sociology to provide a broad view of the issue that smites the lives of countless children and adolescents in schools in Brazil and around the world. The main goal of this work was to identify issues that require legal attention and to offer alternatives and interpretations that are consistent with the rise of human dignity to the highest level of protection by the legal system as to safeguard the principles determined in children and adolescents' legislation due to their special stage of development. Thus, we wanted to emphasize the social responsibility ascribed to the families, the State and the society, namely by the school, in the prevention and repression of the problem. We also attempted to analyze the available definitions of bullying, highlighting the points of contact of special relevance amongst them, and to identify the types of characters that take part in the phenomenon, exposing the importance of avoiding the stigmatization of children as definitive aggressors or helpless victims. We also assessed law n.º 13,185, of November 6, 2015, known as the Law for Fighting Systematic Intimidation (Bullying), the first effort by the federal legislature to recognize and take measures with respect to the problem, dissecting the existing definitions and pointing towards alternatives for the improvement of the law, which represents a step forward, but is insufficient for the concrete assurance of measures that actually prevent and fight bullying. Further, a few points were analyzed on what should not be considered part of the phenomenon as to avoid its decay to banality, which is certainly undesirable, since its effects permeate throughout society. Then, we looked at the injustice of the damages caused by bullying and the issue of civil liability, pointing towards the presence of two types of damages to be repaired, and therefore, two different systems. Finally, we tried to point out how the law, can, in a real promotional effort, contribute to the development and implementation of public policies capable of generating a decrease in the occurrence of one of the phenomena that most directly affects children and adolescents of school age in our time.

Keywords: *Bullying*. Systematic intimidation. Brazilian Children's and Adolescent's Act. Tort law.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	16
1.1	O fenômeno do <i>bullying</i> escolar	16
1.2	A proteção da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro	309
1.2.1	<u>O papel da família, do Estado e da sociedade</u>	42
2	A DELIMITAÇÃO DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR	57
2.1	Elementos caracterizadores do fenômeno	58
2.2	O valentão, a vítima e os espectadores	71
2.3	A Lei de Combate à Intimidação Sistemática (<i>Bullying</i>)	85
2.3.1	<u>Os objetivos e o conceito previstos na Lei n.º 13.185/2015</u>	91
2.4	Impedindo a degenerescência do <i>bullying</i>	106
3	POSSÍVEIS RESPOSTAS JURÍDICAS PARA O FENÔMENO	115
3.1	<i>Bullying</i> e reconhecimento	115
3.2	Responsabilidade civil: o <i>bullying</i> como dano injusto	125
3.2.1	<u>Dois danos, duas medidas</u>	136
3.3	Considerações a partir de perspectivas jurídicas	152
	CONCLUSÃO	162
	REFERÊNCIAS	183

INTRODUÇÃO

Definir exatamente o *bullying* é tarefa árdua. Alguns consideram que seria quase impossível fazê-lo de maneira totalmente compreensiva porque certas modalidades são praticamente indetectáveis.¹ Diversas definições serão explicitadas ao longo deste trabalho, que apontará para denominadores comuns entre as condutas.

Ocorre que o *bullying*, ou a intimidação sistemática, como o legislador brasileiro optou por denominá-lo², é um fenômeno multifacetado de implicações profundas na sociedade atual e pode ser observado por inúmeros prismas e ângulos. Por esse mesmo motivo, admite-se prontamente que o Direito é incapaz de resolver o problema sem o auxílio de outras áreas do conhecimento.

Essa é uma das particularidades desse tema: sua multidisciplinariedade por essência.³ É preciso adquirir uma compreensão maior da questão para que se comece a identificar possíveis saídas adequadas e úteis. A atenção às outras áreas do conhecimento é essencial sob pena de se adquirir uma compreensão meramente parcial e incompleta do fenômeno, acabando por subestimá-lo ou distorcê-lo.

¹ “Tentativas de definir o *bullying* provavelmente falharão, já que ele veste roupagens diferentes dependendo do contexto. Por exemplo, enquanto uma parte do *bullying* é público, no sentido de que não só o agressor e sua vítima, mas todas as outras pessoas podem ver o que está acontecendo, outra parte é invisível a todos, exceto as pessoas envolvidas, que experimentam a satisfação que ele oferece, ou a tristeza que traz. Parte do *bullying*, apesar de visível nas cicatrizes físicas ou mentais das vítimas, é difícil de detectar – às vezes porque é deliberadamente escondido pelos agressores, mas as vezes, como acontece tanto em casos de violência doméstica, porque é escondido por quem está sendo vitimizado”. No original: “*Attempts to define bullying are likely to fail, as it wears different clothes depending on the context. For example, while some bullying is public, in the sense that everyone, including not only the bully and his or her victim but everyone else, can see what is happening, some is invisible to all but those who are personally involved, who experience the satisfaction it offers, or the misery it brings. Some bullying, though visible in the physical and psychological scars of the victims, is difficult to detect - sometimes because it is deliberately hidden by the bullies, but sometimes, as so often happens in domestic abuse, because it is hidden by those who are being bullied*”. (VANHOUTTE, Kristof K. P.; FAIRBAIRN, Gavin; LANG, Melanie. Introduction. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.viii).

² No dia 6 de novembro de 2015, foi promulgada a Lei n.º 13.185/2015 que instituiu o combate à intimidação sistemática (*bullying*). É o primeiro reconhecimento do problema por parte do legislador federal, embora já houvesse alguns diplomas municipais e estaduais sobre o assunto em determinados locais.

³ ESPELAGE, Dorothy L; NAPOLITANO, Susan M. Swearer. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *Education Psychology Papers and Publications*. Paper 154. Lincoln, 2013. p.379.

Assim, é preciso, em primeiro lugar compreender as circunstâncias que fomentam o *bullying* e, em segundo lugar, refletir sobre atitudes verdadeiramente aptas a reduzir sua incidência. Por fim, embora não menos desafiadora, é a implementação das políticas selecionadas e sua constante revisão e autocrítica com base nos resultados obtidos.

A intimidação sistemática é um fenômeno social e cultural que se alimenta de questões tratadas como invisíveis e marca seus envolvidos de formas que são muitas vezes irreversíveis. O *bullying* se aproveita de forma parasitária dos padrões institucionalizados, desigualdades e preconceitos somados a falhas no sistema educacional para propagar-se pelos mais variados âmbitos da sociedade. De fato, é amplamente reconhecido que o fenômeno é um problema “mundial, sistêmico e epidêmico”.⁴

Ressalte-se que as crianças que atualmente se sujeitam a esse comportamento na qualidade de agressoras, vítimas e espectadoras integrarão ativamente a sociedade do futuro. Essas pessoas em plena fase de desenvolvimento chegarão à vida adulta com uma tolerância alta a injustiças, imersas em uma banalização da violência e da falta de solidariedade, transmitindo, por sua vez, esses mesmos valores para suas crianças futuras e tornando a situação um odioso ciclo de difícil superação.

Neste trabalho, pretende-se discutir a modalidade mais conhecida do fenômeno, o *bullying* escolar. Digno de nota, porém, que o fenômeno não está adstrito a crianças e adolescentes. Outras formas comuns de *bullying* são os chamados *cyberbullying*⁵, *workplace*

⁴ CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011. p.109.

⁵ Evolução aprimorada do *bullying* realizada através do uso da tecnologia eletrônica. Uma de suas características é a possibilidade de anonimato do agressor (pelo menos em um primeiro momento), que se sente protegido através da tela do computador. É também utilizado como forma de agravar o *bullying* escolar, com o fácil acesso e disseminação de informações nas redes sociais entre jovens. Mais sobre o tema em OLWEUS, Dan. Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, v.9, n.5, p.520-538, 2012.

*bullying*⁶, *bullying* militar⁷ e *bullying* prisional.⁸ No escopo deste trabalho, contudo, quando se utilizar simplesmente o termo *bullying*, se está referindo à sua modalidade escolar.

O recorte temático deste trabalho permitiu a escolha de apenas uma espécie de *bullying*, e acabou por delimitar, conseqüentemente, um grupamento de envolvidos: as pessoas em desenvolvimento. Estas, as crianças e adolescentes, são submetidas dia após dia a situações de agressividade no contexto escolar.

Essa circunstância é mais gravosa porque essas pessoas vivem uma situação de vulnerabilidade que as peculiariza, tendo em vista que ainda estão absorvendo os conhecimentos e a maturidade necessários para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade. Não se trata aqui, no entanto, da vulnerabilidade inerente a todas as pessoas, cuja única certeza é a de sua própria falibilidade, mas em uma vulnerabilidade qualificada, “potencializada” por circunstâncias concretas que agravam a sua situação, tornando-lhes especialmente suscetíveis a agressões externas.⁹

Note-se que há no combate ao *bullying* verdadeira função socializante de criar adultos mentalmente sadios, cidadãos conscientes e seres humanos solidários.¹⁰ Em outras palavras, o fim

⁶ Também conhecido como assédio moral, o *bullying* no ambiente de trabalho “significa o comportamento reiterado e abusivo, destinado a constranger o empregado para usá-lo ou, simplesmente desestabilizá-lo para fragilizá-lo emocionalmente. É a exposição do empregado a situações incômodas, atentatórias à sua dignidade, com o intuito de se servir do trabalhador ou simplesmente fragilizá-lo”. BELMONTE, Alexandre Agra. *Instituições civis no direito do trabalho* – 3ª ed. atual. – Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 498. Para outras reflexões sobre o assunto, ver SOARES, Evanna. Assédio moral no ambiente de trabalho: aspectos jurídicos contemporâneos, In: SÉGUIN, Elida. et.al. *Temas de discriminação e inclusão*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2014.

⁷ “O meio militar ainda reproduz práticas de *bullying* com muita frequência, notadamente, contra ‘novatos’, recrutas, conscritos, alunos de cursos especiais, cadetes, entre outros. São práticas muito antigas, talvez seculares e não apenas brasileiras. Não serão abolidas de um dia para o outro, mas devem ser combatidas até sua extinção”. CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: O que você precisa saber*: Identificação, prevenção e repressão – 3ª ed. rev. e atual. – Niterói: Editora Impetus, 2011. p. 111.

⁸ “O *novato*, principalmente o indivíduo que nunca foi preso, chega ao sistema penitenciário totalmente sem conhecimento da realidade cruel do sistema e, da forma mais dura possível, aprende essas normas, em muitos casos, com agressões físicas, sexuais e morais.” (Ibid., p.118).

⁹ BARBOZA, Heloisa Helena. Vulnerabilidade e cuidado: aspectos jurídicos. In: PEREIRA, Tania da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de (Coords.). *Cuidado e vulnerabilidade*. São Paulo: Atlas, 2009. p.110.

¹⁰ Não se trata de direcionar a educação das crianças no sentido da formação de “adultos ideais”, mas de proporcionar meios para que se desenvolvam apropriadamente, respeitada a sua etapa de desenvolvimento. Deve-se atentar, por outro lado, para que no anseio por formar bons cidadãos, não se acabe por minimizar as potencialidades da infância e da adolescência, o que não é admissível, já que a proteção à infância é um direito social, atribuído pelo art. 6.º da Constituição Federal. “Essa educação para a infância e a adolescência deve ocorrer se tempo e espaço se encontrarem no âmbito dessas fases e não se distanciarem como acirramento da ausência de presente

desse tipo de violência nas escolas é instrumental ao atingimento de uma sociedade livre, justa e solidária¹¹, como preconiza o texto constitucional.¹²

É oportuno mencionar que se adota neste trabalho a metodologia do direito civil constitucional, que reconhece efeito normativo direto ao texto constitucional. Esse reconhecimento impacta diretamente nas relações privadas¹³, superada a ideia de uma *summa divisio* entre direito público e direito privado.¹⁴ Fato é que a incidência das normas públicas sobre o ordenamento privado significa um necessário “revigoramento dos institutos do direito civil” de modo a torná-los compatíveis com a atualidade.¹⁵

O princípio da dignidade humana, elevado à máxima potência pela Constituição Federal, busca garantir, não apenas tratamento humano e não degradante às pessoas, ou a proteção à sua integridade física. Para além disso, devido ao referido caráter normativo atribuído aos princípios constitucionais, “princípios que contêm os valores ético-jurídicos fornecidos pela democracia”, imprescindível uma repaginação completa do direito civil. Superado, portanto, o fundamento axiológico de tutela de valores individualistas, reconhece-se a passagem a um “renovado humanismo”, protetor das vulnerabilidades do ser humano.¹⁶

e presença de futuro”. (FURINI, Luciano Antonio. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?* São Paulo: Editora Unesp, 2011. p.97).

- ¹¹ “O projeto de uma sociedade livre, justa e solidária contraria a lógica da competição desmedida e do lucro desenfreado, presentes em situações jurídicas subjetivas de cunho patrimonial (o ambiente do ter) – situações próprias, aliás, de um sistema capitalista sem qualquer moderação, sem valores sociais a proteger, onde vigora a máxima proveniente de conhecida expressão popular, de que é “cada um por si e Deus por todos”. Esta lógica foi, por determinação constitucional, substituída pela perspectiva solidarista, em que a cooperação, a igualdade substancial e a justiça social se tornam valores precípuos do ordenamento, que está contida na cláusula de titela da dignidade da pessoa humana”. (BODIN DE MORAES, Maria Celina. O princípio da solidariedade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da constituição de 1988*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.175).
- ¹² Constituição Federal: “Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária”;
- ¹³ BODIN DE MORAES, Maria Celina. A constitucionalização do direito civil e seus efeitos sobre a responsabilidade civil. In: BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Na medida da pessoa humana: estudos de direito civil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010. p.318.
- ¹⁴ Cf. Id. A caminho de um direito civil constitucional. *Direito, Estado e Sociedade: Revista do Departamento de Direito da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n.1, p.59-73, jul./dez. 1991.
- ¹⁵ TEPEDINO, Gustavo. Premissas metodológicas para a constitucionalização do direito civil. In: *Temas de Direito Civil*. 4 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.21.
- ¹⁶ BODIN DE MORAES. O Princípio da dignidade humana. In: *Princípios do Direito Civil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.15.

Falar na consagração da dignidade da pessoa humana como valor de importância única, significa vedar a instrumentalização dos indivíduos, mesmo em prol de interesses das maiorias. É incompatível com o sistema jurídico, dessa maneira, que se vislumbre “compreensões desigualitárias das relações sociais”, e seria assistemático tratar a pessoa como meio para realizar “fins que lhe são alheios”. É, então, essencial ao respeito da dignidade, que a pessoa seja tratada como “fim em si mesm[a]”.¹⁷

Releva também mencionar o princípio da solidariedade social, que se funda em dever de respeito ao próximo, no reconhecimento das suas diferenças e na importância da alteridade. As pessoas são interdependentes entre si e esse princípio traduz tal realidade.¹⁸ É, por conseguinte, um fato social, já que o homem faz parte de “tecido social mais ou menos coeso em que a interdependência é a regra e, portanto, a abertura em direção ao outro, uma necessidade”.¹⁹

Perceba-se que a solidariedade enquanto dever jurídico é mais que o sentimento fraternal, este efetivamente inexigível. O respeito à diferença e a tolerância a modos de vida distintos é uma obrigação entre pessoas de igual dignidade. Assim, a, solidariedade não é dever moral; é demandável já que encontra suporte no projeto do legislador constituinte. O que é admitidamente inexigível é o sentimento, de solidariedade, de empatia, de altruísmo com relação ao próximo, mas as atitudes solidárias e a interpretação dos institutos jurídicos de maneira a que as consagrem é, não uma faculdade, mas uma imposição com o fito de tutelar a dignidade de todas as pessoas humanas em igual medida.²⁰

Pode-se perceber, mesmo em primeiro olhar, que o *bullying* atenta contra a principiologia constitucional, porque deixa de reconhecer o outro como um semelhante, para torná-lo alvo de humilhações, desrespeito e descaso. É esse um dos motivos pelos quais é interessante o estudo deste tema dentro desta metodologia.

Formalmente, este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles tem como

¹⁷ SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016. p.132.

¹⁸ BODIN DE MORAES, Maria Celina. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v. 854, p.13, dez. 2006.

¹⁹ Id. O princípio da solidariedade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da constituição de 1988*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.162.

²⁰ Ibid.,163-166.

objetivo a contextualização da questão do *bullying* escolar. Primeiramente, explicita-se as características fenomenológicas do problema, apontando para as causas e motivações que permitem a proliferação dessa forma de agressividade entre pares. Em seguida, trata-se das particularidades das pessoas envolvidas no *bullying* escolar, ou seja, as crianças e os adolescentes. É necessário passar por uma breve trajetória até o atingimento da doutrina da proteção integral, que visa a tutela prioritária das pessoas em desenvolvimento por causa da etapa especial de formação em que elas se encontram. A garantia dos direitos privilegiados das crianças e dos adolescentes é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, sendo nesse sentido as considerações finais do primeiro capítulo.

Em seguida, o segundo capítulo versa sobre a qualificação do fenômeno. Debruça-se um pouco mais sobre os elementos que particularizam o *bullying* das demais formas de agressão, apontando para seus principais elementos caracterizadores. Posteriormente, impõe-se uma análise dos participantes do fenômeno, quais sejam, o “valentão”, a vítima e o espectador e o que faz com que cada um coloque-se em determinada posição. Compreendido o dinamismo presente nos papéis dos personagens, passa-se, então, a analisar a Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), fazendo juízo de valor sobre as opções legislativas e oferecendo parâmetros interpretativos. Ainda no segundo capítulo, parte especialmente relevante é a que trata das fronteiras do *bullying*. Qual o limite das condutas que formam ou deixam de formar o *bullying* escolar?

O último capítulo avalia alguns aspectos das teorias da justiça para demonstrar que o *bullying* é um problema que nega reconhecimento a certas pessoas, impedindo que participem paritariamente da sociedade e afigurando-se objetivamente injusto. Em seguida analisa-se o problema individualizado pela perspectiva da responsabilidade civil apontando-se para a incidência de dois danos decorrentes dessas condutas e, de dois grupos de pessoas por eles responsáveis. Por fim, oferecem-se algumas reflexões sobre temas variados relacionados ao problema.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

1.1 O fenômeno do *bullying* escolar

No dia 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, rapaz de 23 anos, dirigiu-se à escola municipal Tasso da Silveira no bairro de Realengo, onde havia estudado. Informou na portaria que daria uma palestra aos alunos, invadiu uma sala de aula, retirou duas pistolas da roupa e abriu fogo. Após matar doze pessoas, Wellington foi atingido por um policial e se suicidou.²¹ O caso que passou a ser conhecido como o “massacre de realengo” trouxe para a realidade brasileira uma questão que já vem sendo debatida em outros países há algum tempo.

O *bullying* é um fenômeno social que impacta o dia-a-dia de milhares de crianças e adolescentes diariamente. Suas causas e suas consequências são incrivelmente diversificadas e o assunto é tratado cada vez com mais urgência e seriedade por uma parte das pessoas. Outras desqualificam a questão ao considerarem-na simples comportamento normal entre crianças. A verdade é que as engrenagens sociais que permitem a proliferação do fenômeno são tão perfeitamente encaixadas que, por vezes, assumem feições de normalidade.

É certo que cada cultura possui um número de discursos e crenças subjacentes que organizam e orientam os pensamentos, sentimentos e ações das pessoas.²² Segundo as autoras Marie-Nathalie Beaudoin e Maureen Taylor, os países ocidentais da atualidade encontram como alguns de seus padrões perversos o adultismo, o individualismo, a intolerância em relação às diferenças, o capitalismo e o patriarcado.^{23,24}

²¹ VEJA.COM. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²² Inclusive, segundo Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1970. p.44).

²³ BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.213-221.

²⁴ Ainda, “observamos que a criança e o adolescente, como reféns etários dos adultos, são *encarcerados* no controle social, ocorrendo assim perdas importantes para aqueles que ainda não se tornaram adultos”. (FURINI, Luciano Antonio. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?* São Paulo: Editora Unesp, 2011. p.106).

O adultismo é o “mau uso que os adultos fazem de seu poder com relação às crianças”, que gera a noção de que elas devem ser contidas, de que suas opiniões têm menos valor e de que, por terem menos poder, devem sujeitar-se sempre às decisões dos adultos.²⁵

O estudioso da educação na infância, Peter Moss, traz uma distinção entre a criança “pobre” e a criança “rica”. Os conceitos nada têm a ver com o escopo sócio-econômico, como os nomes poderiam indicar em primeiro momento. Em sentido diverso, a criança “pobre” é aquela tratada como uma tábula rasa, um recipiente vazio esperando para ser preenchido. É tratada como frágil, vulnerável e vítima em potencial. Já a criança “rica” é aquela vislumbrada como co-construtora, agente, membro do grupo. É uma criança que possui uma voz digna de ser escutada, mantendo-se em mente que “ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas”.²⁶

Não é dizer que as crianças não sejam realmente vulneráveis no sentido de necessitarem de tutela prioritária, mas sim reconhecer que sua contribuição para a sociedade poderia ser muito mais valorizada do que é. O adultismo prolifera a existência de crianças “pobres”, na medida em que não as valoriza enquanto seres capazes de oferecer mais a suas famílias, a suas escolas e à sociedade em que vivem.²⁷

Já o individualismo²⁸ é o sistema de crenças que coloca o indivíduo abstrato como “unidade de foco”, e acaba por considerar que o saudável, ou não, é definido por pessoas que são tendenciosas a crer em sua própria “normalidade”.²⁹ Percebe-se, no entanto, reais tentativas de abandono desse padrão subjacente, uma vez que a Constituição Federal de 1988, por exemplo,

²⁵ BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.213.

²⁶ MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.239-242.

²⁷ Exemplo da importância da relevância da contribuição que as crianças e adolescentes podem dar à sociedade se reconhecida sua voz é o caso da jovem Malala Yousafzai. A menina paquistanesa desafiou as regras do Talibã para poder estudar e tornou-se um dos ícones da defesa dos direitos das mulheres, tendo ganhado o Prêmio Nobel da Paz. Tudo isso antes dos 16 anos.

²⁸ “O século XIX foi, reconhecidamente, o século do triunfo do individualismo, da explosão de confiança e orgulho na potência do indivíduo, em sua criatividade intelectual e em seu esforço particular [...]”. (BODIN DE MORAES, Maria Celina. O princípio da solidariedade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da constituição de 1988*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.157).

²⁹ BEAUDOIN; TAYLOR, op. cit., p.215.

visou à superação do individualismo no sentido do personalismo³⁰, da tutela da pessoa em concreto e não do indivíduo em abstrato.

A intolerância às diferenças refere-se a uma falta de sensibilidade cultural e a crenças discriminatórias interiorizadas que geram a falsa ideia de posse e superioridade de alguns grupos sobre outros, desenvolvendo uma intransigência no tratamento de tudo aquilo que não seja familiar.³¹

Atualmente é fortemente presente a “lógica da exclusão e o alastramento da insensibilidade no ambiente escolar”, local que deveria ser extremamente democrático para propiciar o desenvolvimento dos alunos. Por certo, a escola acaba por reproduzir o contexto no qual está inserida e aquilo que existe em seu entorno.³²

Já o capitalismo imiscui-se nas escolas passando a ideia de que as pessoas devem se concentrar nas concepções majoritárias de sucesso (usualmente o financeiro) e nos passos que levam a elas, dicotomizando crianças e adolescentes entre as pretensas caracterizações de, ou vencedoras, ou perdedoras.^{33,34}

Por fim, o patriarcado é o sistema de crenças que tenta legitimar a superioridade dos homens, desvalorizando as mulheres e predeterminando características desejáveis para cada sexo. Este é um processo que priva ambos os gêneros de uma vasta gama de alternativas legítimas de

³⁰ “O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo, no centro de uma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou rei vindicações; instituições reduzidas a as segurar a instalação d e todos estes egoísmos, ou seu melhor rendimento pelas associações voltadas para o lucro; eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma das mais pobres que a história jamais conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário”. (MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004. p.44-45).

³¹ BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.27.

³² RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito à educação na diversidade: a prática do bullying no ambiente da escola pública e a responsabilidade do Estado. *Revista de Direito Administrativo Contemporâneo*, São Paulo, v.3, n.21, p.157, nov./dez. 2015.

³³ BEAUDOIN; TAYLOR, op. cit., p.27.

³⁴ “Mas a efetivação desta educação na diversidade conduz a conflitos terríveis em razão da intolerância, falta de solidariedade e forte sentimento mercantilista que muitas vezes impera na atual sociedade globalizada”. (RIBEIRO, op. cit., p.148).

ser.³⁵ Realmente, a valorização de uma espécie tradicional de masculinidade tem como um dos eixos a violência. Há também quem aponte para “novas formas de feminilidade” que também instituem a presença de agressividade como instrumento para autoafirmação e reconhecimento da identidade de gênero.³⁶ Fato é que o patriarcado privilegia o tradicionalismo e o *status quo*, enquanto que as minorias clamam por mudanças no sentido da diversidade.

Interiorizando todas essas crenças subjacentes, o *bullying* é uma forma particular de violência entre pares. Nesse sentido, sobre a violência genericamente considerada, explica-se que seu conteúdo é definido de formas distintas por sociedades e culturas diferentes. Por isso, algo que é violento para uma sociedade, pode ser avaliado de outra forma se num contexto cultural diverso. No entanto, é possível identificar um fundo comum sobre o qual os valores éticos são erguidos. Desta forma, universalmente, pratica violência quem obriga alguém por meio da força física ou agressão psíquica a “fazer algo contra si, aos seus interesses, desejos, ao seu corpo, à sua saúde e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros”.³⁷

De fato, de maneira alguma se afirma que a violência é um fenômeno recente, mas suas manifestações têm se multiplicado assustadoramente. A novidade parece ser a diversificação das formas de agressividade na atualidade, que vêm gerando e proliferando uma “cultura da violência”, assim como o envolvimento cada vez maior de pessoas cada vez mais jovens.³⁸

Desse modo, quando determinada sociedade elege o que é mal, define igualmente o que julga ser uma agressão contra indivíduos ou grupos. Os valores positivos surgem, então, justamente para servirem de barreiras contra a violência.³⁹ Esse é um momento em que o direito assume verdadeiro papel transformador.

³⁵ BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.221.

³⁶ ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. *Consulex Revista Jurídica*, n.325, v.14, p.34, 2010.

³⁷ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003. p.308.

³⁸ “Diariamente, os diferentes meios de comunicação colocam diante de nossos olhos, mentes e corações, numerosas cenas onde a violência constitui um componente central, de tal modo que terminamos por naturalizar e banalizar sua realidade e a considerá-la como um mero dado inerente e constitutivo de um mundo competitivo e hostil, onde a lógica das relações sociais, as tensões e os conflitos estão marcados fortemente por sua presença”. (CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, violência e cotidiano escolar*. In: *Reinventar a escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.137).

³⁹ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003. p.308.

Além disso, outro ponto que não deve ser deixado de lado em se tratando de comportamentos violentos é a agressividade humana. O homem, tal qual outros animais, possui um substrato psicológico que, se incitado, suscita sentimentos como a ira, bem como mudanças físicas que preparam o corpo para a luta a partir de estímulos ao hipotálamo.⁴⁰

Há tensões ideológicas entre correntes que acreditam na agressividade como uma característica biológica e correntes que acreditam que há um componente social e circunstancialmente aprendido. O que prevalece na atualidade é um “modelo explicativo, interativo e complexo” que explana a agressividade como fruto de elementos biológicos e de personalidade somados aos circunstanciais e de aprendizado.⁴¹ Pode-se apontar, desta forma, para uma explicação da agressividade humana que aparece como resultado de uma conjunção de processos de natureza afetivo-cognitiva da situação, da qual participam processos intencionais.

É nesse pano de fundo que se consolida a falta de consciência coletiva que acarreta uma pretensa “surdez e cegueira” com relação à dor vivenciada pelos jovens, que, muitas vezes, tornam-se “prisioneiros de sua tristeza e depressão, enxergando poucas possibilidades de mudança e nenhuma saída”.^{42,43} Por todos esses motivos, o *bullying* não se limita a problema escolar, sendo antes um problema social.⁴⁴

Deste modo, o *bullying* tem origem em dinâmicas sociais próprias da atualidade, embora sempre tenha existido em certa medida. É que o mundo social apresenta mecanismos que originam processos sociais, ou seja, alterações substanciais que envolvem a coletividade e que determinam o aparecimento de novos valores e padrões culturais, gerando também conflitos e

⁴⁰ RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo. *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001. p.24.

⁴¹ Ibid., p.25-26.

⁴² MIDDLETON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.19.

⁴³ Não bastasse a injustiça objetiva em gerar propositalmente tristeza nos outros, pessoas tristes são muito menos propensas a ter comportamentos solidários. “Os efeitos da infelicidade são mais complexos. Se envolvidos nos próprios problemas, as pessoas tristes não são muito prestativas. Mas as pessoas infelizes ajudam quando seu humor melhora. (DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001. p.638).

⁴⁴ CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011. p.109.

reações individuais diversificadas. Estes processos, por sua vez, fazem com que eventos isolados tornem-se fenômenos uniformes, atingindo toda uma gama de pessoas.⁴⁵

Outra questão é que o sofrimento de *bullying* afeta cada pessoa de forma diferente.^{46,47} Há aqueles que conseguem superar os traumas e até mesmo utilizá-los como força motriz para atingirem o sucesso em seu campo de escolha. Diversos nomes célebres declaram ter sofrido com o fenômeno na infância e adolescência. É o caso das cantoras Demi Lovato⁴⁸ e Lady

⁴⁵ BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas educacionais frente ao bullying escolar. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.37.

⁴⁶ CARPENTER; FERGUSON, op. cit., p.126.

⁴⁷ O mesmo raciocínio serve para outros tipos de situação adversa. “Nem todos os sujeitos reagem da mesma maneira frente a situações adversas; me atrevera a dizer que inclusive uma mesma pessoa reage de maneira diferente segundo as circunstâncias que a rodeiam”. No original, “*No todos los sujetos reaccionan de la misma manera ante las situaciones adversas; me atrevería a decir que incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean*”. (RAMÍREZ. Fuensanta Cerezo. *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001. p.27).

⁴⁸ A cantora americana Demi Lovato é uma grande figura no movimento contra o *bullying* nos Estados Unidos. Lovato relata que, por ter iniciado a carreira muito cedo, sofria xingamentos e perseguições dos colegas, que destruíam seus CDs e faziam abaixo-assinados contra ela na escola. O *bullying* sofrido contribuiu para o desenvolvimento de distúrbios alimentares e tendências à automutilação por meio do chamado *cutting*, a compulsão por se cortar ou perfurar a própria pele para substituir a dor emocional pela física. Atualmente a cantora conseguiu recuperar-se e tem carreira de sucesso entre jovens do mundo todo, mas jamais deixou de verbalizar os abusos sofridos e suas consequências. Mais sobre o caso em HOGAN, Kate. Demi Lovato is ambassador for new anti-bullying campaign. *People magazine*, 2016. Disponível em: <<http://people.com/celebrity/demi-lovato-reveals-bullying-story-program/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

Gaga⁴⁹, do nadador Michael Phelps⁵⁰, da modelo Gisele Bündchen⁵¹ e, até mesmo, do antigo presidente dos Estados Unidos, Barack Obama.

Em discurso sobre iniciativa anti-*bullying* na Casa Branca, Obama declarou que sofria com implicações dos colegas por causa de seu nome peculiar e de suas orelhas grandes. Identificou, também, que adultos tendem a fingir que não estão vendo o problema, ou a acreditar que é algo comum entre as crianças, e parecem esquecer ou desconsiderar os danos causados em decorrência dele.⁵²

-
- ⁴⁹ Lady Gaga sofria *bullying* na escola por ser diferente. Em entrevista, a cantora afirmou que era acostumada a “ser provocada por ser feia, por ter o nariz grande, por ser irritante [...] ‘Sua risada é engraçada, você é esquisita, por que você canta o tempo todo, gosta tanto de teatro, porque você usa sua maquiagem desse jeito’? Eu costumava ser chamada disso e daquilo. Eu nem queria ir para a escola, às vezes”. No original: “*Being teased for being ugly, having a big nose, being annoying. [...] ‘Your laugh is funny, you’re weird, why do you always sing, why are you so into theater, why do you do your make-up like that?’ ... I used to be called this, be called that, I didn’t even want to go to school sometimes.*” (WEISS, Shari. Lady Gaga in Rolling Stone: I was bullied in high school ‘for being ugly, having a big nose’. *New York Daily News*, 2011. Disponível em: <<http://www.nydailynews.com/entertainment/gossip/lady-gaga-rolling-stone-bullied-high-school-ugly-big-nose-article-1.142854>>. Acesso em: 29 jan. 2017).
- ⁵⁰ O nadador Michael Phelps possui forte transtorno de atenção que tornava a concentração nas aulas difícil. Os colegas o atacavam com provocações sobre suas orelhas de abano, língua presa e braços longos. Os mesmos braços longos garantiram para Phelps diversos recordes mundiais e 28 medalhas olímpicas até a Rio 2016. (HAMILTON, Tom. Profile: How Michael Phelps went from bullied kid with big ears to the world’s most successful Olympian. *Daily Record*, 2008. Disponível em: <<http://www.dailyrecord.co.uk/news/uk-world-news/profile-how-michael-phelps-went-987095>>. Acesso em: 29 jan. 2017).
- ⁵¹ Gisele Bündchen sofreu *bullying* na infância justamente por causa de sua aparência, que hoje lhe rende muitos milhões de dólares por ano. A modelo era apelidada pelos colegas de “Olivia Palito”, girafa ou palito de dente, além de saracura e taquara. Também era sempre “deixada de lado” nas festinhas, e usava duas calças de pijama por baixo da roupa para aparentar pernas mais grossas. Informações em: “Ninguém queria Gisele Bündchen”, revela ex-colega em matéria sobre *bullying* sofrido pela top. (VOGUE BRASIL. Disponível em: <<http://vogue.globo.com/moda/gente/noticia/2016/06/bau-de-memorias-perfil-destaca-obstaculos-da-trajetoria-de-gisele-bundchen.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017).
- ⁵² “Como adultos, nós todos lembramos como era ver crianças serem implicadas nos corredores ou no pátio da escola. E devo dizer que, com orelhas grandes e o nome que eu tenho, eu não estava imune [risadas]. Eu não saí incólume. Mas porque é algo que ocorre muito e é algo que sempre esteve presente, às vezes nós fingimos que não vemos o problema. Nós já dissemos ‘crianças serão crianças’. E assim, às vezes nós subestimamos os reais danos que o *bullying* pode causar, especialmente quando crianças novas encaram assédio dia após dia, semana após semana”. No original: “*As adults, we all remember what it was like to see kids picked on in the hallways or in the schoolyard. And I have to say, with big ears and the name that I have, I wasn’t immune. [Laughter] I didn’t emerge unscathed. But because it’s something that happens a lot and it’s something that’s always been around, sometimes we’ve turned our blind eye to the problem. We’ve said, “kids will be kids.” And so sometimes we overlook the real damage that bullying can do, especially when young people face harassment day after day, week after week.*” (OBAMA, Barack. *Remarks at the White House conference on bullying prevention*. 2011. Disponível em: <<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/03/10/remarks-president-and-first-lady-white-house-conference-bullying-prevent>>. Acesso em: 29 jan. 2017).

Porém, nem todos conseguem superar as agressões sofridas. Especialmente quando o *bullying* é psicológico (em oposição ao físico), as crianças podem internalizar os comentários maldosos recebidos e começar a praticar autossabotagem. É o fenômeno da psicologia chamado de “impotência adquirida”, em que, “uma vez que a criança acredite que não pode modificar a situação em que vive (ainda que possa), desiste de tentar”.⁵³

Esse é apenas um dos efeitos socialmente relevantes que o *bullying* pode causar. Portanto, não é excessivo considerar o fenômeno como uma questão de saúde pública⁵⁴ e, até mesmo de segurança pública. Não bastassem os efeitos individuais nos envolvidos, a sociedade toda sofre com os efeitos do problema.

De fato, a exclusão no colégio, que aparece simultaneamente como modalidade e efeito do *bullying*, pode ser encarada como uma espécie embrionária da exclusão social, que prolifera riscos atuais e futuros. A inclusão, segundo a bioética, por sua vez, pode auxiliar na prevenção desses mesmos riscos em situações de incerteza, e atua como condição essencial para a cooperação e prevenção (dentro do limite do possível) de comportamentos de risco que podem ameaçar terceiros.⁵⁵

O *bullying* escolar já foi comprovadamente relacionado a consequências na saúde da vítima, em especial. A reiteração das condutas constitui uma forma de elevação extrema no nível de estresse⁵⁶, aptas a gerar reações indesejáveis à saúde mental de curto, médio ou longo prazo, especialmente das pessoas que sejam mais propensas a tanto.⁵⁷

⁵³ CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011. p.109.

⁵⁴ Nesse sentido, ver por todos, PRADO, Sibila Stahlke. Bullying e responsabilidade civil: alguns aspectos. *Revista dos Tribunais*, v.933, p.515, jul. 2013.

⁵⁵ SCHRAMM, Fermin Roland. A pesquisa bioética no Brasil: entre o antigo e o novo. In. *Bioética: Cadernos Adenauer III*, Rio de Janeiro, n.1, p.98, maio 2002.

⁵⁶ “Ao fazer o resgate dessas experiências, estimulado por uma sucessão de eventos vexatórios semelhantes, o trauma é retroalimentado, formam-se cadeias de pensamentos angustiantes, geradores de emoções conflitantes, de medo e agressividade reprimida, originando conflitos intrapsíquicos. Tais conflitos, represados ao longo do tempo, fazem com que o organismo somatize diante dos agressores ou na hipótese da presença deles, provocando reações bioquímicas descompensadas, sintomas psicossomáticos, mau funcionamento da mente, além das reações características de estresse”. (FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.94).

⁵⁷ RIGBY, Ken. *What harm does bullying do?* Brisbane: Paper presented in the Victims and Offenders Conference by the Australian Institute of Criminology, 1999. p.9.

Aquelas pessoas que não conseguem superá-los podem sofrer efeitos das mais variadas naturezas como, por exemplo, distorções na autoestima, queda no rendimento escolar, desenvolvimento de doenças de fundo psicossomático e até mesmo de transtornos mentais e psicopatias graves.⁵⁸ Podem também replicar o comportamento agressivo, sofrer de depressão ou mesmo praticar *bullying* em outras fases da vida.⁵⁹ Também já se apontou que o *bullying* durante a infância pode indicar o início de uma história” que culmina em violência doméstica na idade adulta”.⁶⁰

Apesar de as vítimas sofrerem os maiores impactos, os agressores também experimentam resultados de sua própria conduta, como o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de adquirir poder, o desenvolvimento de aptidão para futuras condutas delituosas e a projeção dessas condutas violentas na vida adulta, dificultando a convivência pessoal, profissional e social.⁶¹ Há estudos que demonstram que entre 35 a 40% dos meninos caracterizados como *bullies* no ensino fundamental já haviam sido condenados por, ao menos, três delitos criminais até a idade de 24 anos na Noruega e na Suécia.⁶²

A violência fora da escola é um determinante dos comportamentos de provocação e de vitimização dentro dela. Isso explica porque muitas vezes os agressores seguem os comportamentos que sempre praticaram ao saírem do colégio e adotam generalizadamente atitudes anti-sociais em verdadeira dialética da violência. Eis a dimensão que o problema pode atingir se ausentes as medidas adequadas para preveni-lo.⁶³

⁵⁸ Sobre o sofrimento de *bullying* como fator de risco para o surgimento de psicopatologias, ver, ARSENEAULT, Louise et al. *Bullying victimization in youths and mental health problems: much ado about nothing?* *Psychological Medicine*, n.40, p.717-729, 2010.

⁵⁹ FANTE, op. cit., p.79.

⁶⁰ MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.19.

⁶¹ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.80.

⁶² OLWEUS, Dan. *Bullying or peer abuse at school: fact and intervention*. *Current Directions in Psychological Science*. Cambridge, v.4, n.6, p.198, Dec. 1995.

⁶³ CARVALHOSA, Susana Fonseca de et al. *Bullying: a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, v.20, n.4, p.583, 2002.

Impactados também são os espectadores, as crianças que não tomam parte nas agressões propriamente ditas, mas que ficam sujeitas aos seus efeitos pela simples exposição reiterada à violência. É comum entre os estudiosos a conclusão de que a ocorrência do fenômeno pode afetar os envolvidos de diversas formas e que a superação dos traumas pode ou não ocorrer a depender de características individuais das vítimas.⁶⁴

Outro debate sobre o *bullying* é sua relação com suicídios entre jovens. Entende-se por suicídio “todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato, positivo ou negativo, realizado pela própria vítima e que ela sabia que produziria esse resultado”.⁶⁵

A questão é altamente complexa e merece estudo a parte, porém é, também, um dos motivos pelos quais o *bullying* é atualmente encarado com tamanha seriedade. Inclusive, uma das principais razões pelas quais o estudo do fenômeno se solidificou foi a alta repercussão que alguns suicídios por adolescentes tiveram ao longo da década de 80 em diante.

Os suicídios de crianças ou adolescentes que atingem grau de sofrimento tão elevado que consideram que morrer seria preferível a seguir enfrentando a situação são cada vez mais noticiados na mídia.⁶⁶ Alguns estudiosos utilizam, inclusive, o controverso termo *bullyicídio*, uma contração das palavras *bullying* e suicídio, que consistiria no ato de as vítimas do fenômeno tirarem suas próprias vidas para escaparem da realidade na qual estão inseridas.⁶⁷

O termo é controverso porque pode ser encarado como excessivamente panfletário e determinista. É realmente chocante que práticas tão difundidas possam ser tão intimamente relacionadas à tragédia devastadora que é o suicídio entre pessoas tão jovens. Entretanto,

⁶⁴ Ver por todos Cleo Fante, pesquisadora e pedagoga, uma das maiores estudiosas do assunto no Brasil. (FANTE, op. cit., p.79).

⁶⁵ DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.14.

⁶⁶ Veja-se, por exemplo, o caso de Daniel Fitzpatrick, menino de 13 anos que sofria *bullying* por causa do peso e da personalidade passiva. “*I gave up*”, ou “eu desisti”, em tradução livre representa um trecho do bilhete deixado aos pais. (HOLLEY, Peter. A boy who killed himself wrote a letter about bullying: his struggles may have started at home. *The Washington Post*, 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2016/08/16/a-boy-who-killed-himself-wrote-a-letter-about-bullying-his-struggles-may-have-started-at-home/?utm_term=.d8c1126577e9>. Acesso em: 29 jan. 2017).

⁶⁷ “*When unremitting gratuitous physical and psychological violence causes life to become a fate worse than death, Neil and I call the consequence... bullyicide*”. Tradução livre: “Quando uma violência física ou psicológica, gratuita e incessante faz com que a vida se torne um destino pior que a morte, Neil e eu chamamos a consequência de... bullyicídio”. (MARR, Neil; FIELD, Tim. *Bullyicide: death at playtime*. Didcot: Success Unlimited, 2001. p.xi).

acredita-se que o termo não deva ser utilizado em razão das complexidades do assunto, já que o *bullying* não pode ser conclusivamente comprovado como único motivo para o fato.

Realmente, muitos jovens que se suicidam apontam para o sofrimento de *bullying* como principal causa daquela atitude. Não é incomum que, como último ato, os adolescentes deixem bilhetes para seus familiares descrevendo as agressões sofridas como motivação para o ato. Foi o caso da canadense Dawn-Marie Wesley, de 14 anos, que escreveu um bilhete indicando três meninas na escola que a estariam matando aos poucos com as violências cotidianas praticadas. Dawn-Marie afirmou que seria pior se ela tentasse conseguir ajuda, porque as meninas eram as mais “duras” da classe e, se fossem suspensas, ninguém conseguiria controlar as consequências. Despediu-se dizendo aos familiares que os amava muito e enforcou-se com a coleira de seu cachorrinho.⁶⁸

No entanto, “as razões dadas ao suicídio ou que o suicida dá a si mesmo para explicar seus atos são razões aparentes” e, em geral, “exprimem de maneira muito infiel” a situação. É possível afirmar que elas marcam os pontos fracos do indivíduo, aqueles pelos quais “se insinua mais facilmente a corrente que vem de fora incitá-lo a se destruir. Mas não fazem parte dessa corrente propriamente dita e, por conseguinte, não podem ajudar-nos a compreendê-la”.⁶⁹

Destaca-se que os problemas advindos do *bullying* normalmente apresentam uma “marcação genética considerável, ou seja, podem ser herdados dos pais ou de parentes próximos”. Nesses casos, o fenômeno pode servir como trampolim para que se desencadeie ou agrave uma vulnerabilidade preexistente nos indivíduos. A presença de fator preexistente, somada “ao ambiente externo, às pressões psicológicas e às situações de estresse prolongado, pode deflagrar transtornos graves que se encontravam, até então, adormecidos”.⁷⁰

Outro chamariz para a atenção mundial que o problema vem recebendo são os crimes de assassinato em massa nas escolas, dentre os quais o infame massacre de Columbine no Colorado, Estados Unidos. O caso ocorreu em abril de 1999 quando dois meninos de 16 anos, Eric Harris e Dylan Klebold assassinaram doze colegas, um professor, e feriram diversas outras pessoas que estavam em seu colégio para, por fim, se suicidarem.

⁶⁸ Esse caso e diversos outros podem ser encontrados em COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.xxi-xxv.

⁶⁹ DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.174.

⁷⁰ SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes perigosas nas escolas*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p.24.

Explicações dadas sobre os motivos para o ataque envolviam o fato de os atiradores terem sofrido alto grau de *harrassment* (assédio, por falta de melhor definição) pelos colegas “populares”. Testemunhas afirmam que os atiradores culpavam os esportistas da classe (normalmente tidos como valentões habituais em razão de sua posição de destaque nas escolas americanas) pelo ocorrido.⁷¹

Os psicólogos debatem bastante sobre se o massacre de Columbine foi ou não uma consequência direta do *bullying* sofrido pelos atiradores. De fato, há indícios de que esse ataque se deveu, em grande parte, a distúrbios psicológicos graves de Eric Harris, que assumiu o papel de arquiteto do crime. Isso porque o nível de planejamento e sofisticação do ocorrido foi incrivelmente elevado para se tratar de uma mera vingança pessoal. Havia um grau de premeditação e planejamento que supostamente seria incompatível com crimes com essa motivação. Ademais, as vítimas do ataque foram indistintas, ou seja, não foram exclusivamente os responsáveis pelo *bullying* ou pessoas que a eles se assemelhassem.⁷²

Há, todavia, quem diga que característica destes tipos de ataque é justamente a ausência de motivação reativa imediata que seja evidente. Há frieza no planejamento e na execução dos ataques e não é essencial que os autores possuam transtornos mentais. O ponto de toque entre esse tipo de situação é que seus perpetradores são considerados diferentes pelos outros alunos e que sofreram alguma espécie de exclusão ou situações constrangedoras por período de tempo prolongado.⁷³

Independentemente dessa discussão, é fato que essa suposição com respeito a Columbine contribuiu imensamente para um aumento nos esforços anti-*bullying* e para uma maior conscientização sobre o problema.

A relação entre o fenômeno e essa espécie de ocorrência é comprovada, embora, novamente, o *bullying* não seja o único fator. É evidente que a maioria das vítimas não promove massacres contra seus colegas. Porém, pesquisas promovidas pelo Serviço Secreto dos Estados

⁷¹ Mais sobre o assunto em LANGMAN, Peter. Columbine, bullying, and the mind of Eric Harris. *Psychology Today*, 2009. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/keeping-kids-safe/200905/columbine-bullying-and-the-mind-eric-harris>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁷² LANGMAN, Peter. Columbine, bullying, and the mind of Eric Harris. *Psychology Today*, 2009. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/keeping-kids-safe/200905/columbine-bullying-and-the-mind-eric-harris>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁷³ Ver por todos FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.23-24.

Unidos da América concluíram, inclusive, que 87% dos 66 ataques em escolas no mundo todo entre os anos de 1955 e 2011 foram motivados pelo *bullying* sofrido por seus perpetradores.⁷⁴

Impõe-se afirmar, deste modo, que o *bullying* não é o causador de todos os males, mas está presente como concausa em muitas das graves tragédias que vêm se proliferando na sociedade moderna. Por vezes, é apenas o vetor que faltava para que pessoas já com dificuldades emocionais e psicológicas cometam atos terríveis contra si ou contra os outros. Também é relacionável ao aumento da criminalidade e da violência doméstica. Esses motivos por si só já são suficientes para despertar o interesse do Estado na resolução do problema.

Ao citar-se estudos e casos estrangeiros, todavia, não se objetiva distanciar a questão do Brasil. O problema ocorre no país tanto, ou mais, como já se afirmou em pesquisas⁷⁵, que em outros lugares. O que ocorre é que ainda há poucos estudiosos do tema no país, embora haja alguns de muita qualidade.

Diversos dados da realidade brasileira podem ser observados em estudo⁷⁶ elaborado pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS/FIA), encomendado pela ONG Plan Brasil, focada na promoção e defesa dos direitos das crianças. O estudo, que entrevistou cinco mil, cento e sessenta e oito alunos de idades entre 11 e 15 anos, distribuídos por vinte e cinco escolas das cinco regiões do Brasil, demonstrou ainda números importantes para a compreensão fenomenológica da questão.

Ressalta-se que, embora a maioria dos alunos não conhecesse o termo em 2010, todos, sem exceção foram capazes de identificar ou relatar casos de *bullying* presenciados, sofridos ou praticados na escola. O estudo demonstrou também que os professores atribuem o problema ao ambiente familiar, especialmente em decorrência de violência doméstica, de negligência com relação à vida escolar, da falta de apoio emocional, da depreciação e dos estigmas por parte dos pais. Os próprios responsáveis abordados concordaram com tal afirmação, inferindo que criar problemas na escola é uma forma de a criança tentar obter mais atenção em casa.

⁷⁴ BULLYING motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo dos EUA. *GI*, 16 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/04/bullying-motivou-87-de-ataques-em-escolas-diz-estudo-dos-eua.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁷⁵ As pesquisas da pedagoga Cleo Fante indicam que o Brasil já parte de uma realidade com maior incidência de *bullying* que muitos outros países. (FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.47).

⁷⁶ FISCHER, Rosa Maria (Coord. Geral). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/portals/0/pesquisabullying.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

Sobre o sofrimento de condutas de *bullying*, as crianças entrevistadas revelaram que, pelo menos durante uma semana, foram xingadas (52,6% dos entrevistados), receberam apelidos vexatórios (44,1% dos entrevistados), foram ameaçadas (48,7% dos entrevistados), levaram socos, pontapés ou empurrões (53% dos entrevistados), alguém fez com que os colegas não gostassem delas (42,5% dos entrevistados), foram insultadas por características físicas (45,3% dos entrevistados) e foram obrigadas a entregar dinheiro ou pertences (59,3% dos entrevistados). Já com duração “desde o ano anterior”, os números caem bastante, mas tendo em mente a longa extensão temporal da prática, o resultado é ainda mais alarmante.⁷⁷

Sobre a prática desse tipo de condutas, apenas 55,7% dos estudantes afirmou nunca ter maltratado os colegas. 12% admitiram ter xingado, 5,9% admitiram ter dado socos ou pontapés, 3,7% admitiram ter apontado e dado risadas e 3,2% admitiram ter feito ameaças. O restante dos entrevistados divide-se, com menor expressão, entre os que colocaram apelidos vexatórios, puxaram o cabelo ou arranharam, ignoraram completamente, insultaram por conta de alguma característica física, disseram coisas maldosas sobre a família da vítima, humilharam em decorrência de orientação sexual, não deixaram fazer parte do grupo de colegas, insultaram em decorrência de cor ou raça, estragaram os pertences, fizeram “zoeção” por causa do sotaque, obrigaram a entregar dinheiro ou outras coisas, encurralaram contra a parede, fizeram ou tentaram fazer com que os outros não gostassem da vítima, pegaram dinheiro ou outras coisas sem consentimento, perseguiram fora da escola, assediaram sexualmente, inventaram que a vítima pegou coisas dos colegas, forçaram alguém a cometer agressões e abusaram sexualmente.⁷⁸

Desta maneira, fica bastante claro que o problema do *bullying* existe, inclusive no Brasil, é muito real e pode trazer consequências nefastas para as pessoas envolvidas e, em última análise, para a sociedade. Em sentido contrário, medidas de prevenção contra o fenômeno podem trazer uma melhora na qualidade de vida dos envolvidos e impactar os níveis de criminalidade e agressividade ao garantir um ambiente mais pacífico que permita o pleno desenvolvimento das pessoas, objetivo incontestado da Constituição Federal de 1988.

⁷⁷ A título de ilustração, as crianças revelaram que foram xingadas (13,4% dos entrevistados), receberam apelidos vexatórios (15,5% dos entrevistados), foram ameaçadas (12% dos entrevistados), levaram socos, pontapés ou empurrões (12,6% dos entrevistados), alguém fez com que os colegas não gostassem delas (19,6% dos entrevistados), foram insultadas por características físicas (18% dos entrevistados) e foram obrigadas a entregar dinheiro ou pertences (22,6% dos entrevistados).

⁷⁸ Todas essas informações podem ser encontradas em FISCHER, Rosa Maria (Coord. Geral). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/portals/0/pesquisabullying.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

1.2 A proteção da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro

A atual compreensão da comunidade internacional sobre as crianças é a de que estas são titulares de direitos humanos e dotadas de dignidade tal qual as demais pessoas. Em verdade, por encontrarem-se em momento peculiar de desenvolvimento⁷⁹, fazem jus a tratamento diferenciado. Por isso, alguns autores afirmam “que são possuidoras de *mais direitos* que os próprios adultos”.⁸⁰

Por mais evidentes que essas afirmações soem atualmente, essa consciência nem sempre foi a vigente. Pode-se afirmar que “a história humana é, antes de tudo, a história dos adultos e reflete a opção permanente entre valores diversos em diferentes épocas”.⁸¹ Fato é que as crianças se encontram em estado intrínseco de vulnerabilidade perante a sociedade e de dependência perante seus pais ou responsáveis. Isto pode ser encarado de diversas maneiras que impactam a consciência coletiva sobre o lugar que ocupam e o papel que exercem.

Antigamente, as crianças eram muito mais vistas como propriedade de seus genitores que como sujeitos autônomos de direito, com vontades e anseios próprios e mercedores de tutela. Especialmente entre a Revolução Industrial e a Primeira Guerra Mundial, representavam mão de obra barata para as fábricas e eram privadas de sua infância e forçadas a contribuir com a economia doméstica, assumindo jornadas de trabalho hoje consideradas desumanas.

Foi justamente por causa do trabalho infantil que os direitos da criança começaram a ser objeto de preocupação. O primeiro organismo internacional a cuidar do tema foi, inclusive, a

⁷⁹ “Trata-se de uma situação real baseada em uma condição ineliminável: o filhote humano – e eu falo, aqui, essencialmente da criança – é incapaz de crescer por si; durante um tempo muito mais longo do que aquele de outras espécies não humanas, ele precisa de adultos que o alimentem, o criem, o eduquem, e estes adultos, inevitavelmente, têm instrumentos de poder, de autoridade, em relação aos pequenos. Isto vale não apenas no que tange à relação entre filhos menores e pais, os primeiros e mais diretos protetores, como, também, na relação entre crianças e outros adultos a qualquer título encarregados da proteção”. (VERCELONE, Paolo. Comentários ao art. 3.º. In: CURY, Munir et al. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2000. p.18).

⁸⁰ ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069/90. Comentado artigo por artigo*. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.39.

⁸¹ PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.138.

Organização Internacional do Trabalho por meio de Convenção de 1919⁸² que proibia o trabalho dos menores de 14 anos em indústrias.

Posteriormente, em 1924, foi editada a Declaração de Genebra, primeiro documento internacional de caráter amplo e genérico com o objetivo de reconhecer direitos extensos às crianças e aos adolescentes.⁸³ Com elaboração pela ONG “Save the Children”, a Declaração não vinculante é considerada o embrião que originou os demais diplomas internacionais sobre o assunto.

No entanto, o grande marco inicial ao reconhecimento da especialidade no tratamento requerido para os infantes foi a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes da ONU em 1959, que conferiu proteção especial a seu desenvolvimento físico, moral, mental e espiritual, além de tutela contra atos discriminatórios. Esta Declaração, todavia, também não possuía caráter vinculante, motivo pelo qual, em 1979, ao reconhecer que o documento carecia de atualização, a ONU montou grupo de trabalho de iniciativa da delegação polonesa com o objetivo de efetivar melhoramentos à questão.⁸⁴

Todos esses esforços culminaram na edição da vigente Convenção Sobre os Direitos da Criança – a chamada Convenção de Nova York –, aprovada em 1989 com um número recorde de países signatários em curto espaço de tempo.⁸⁵ Esta sim possui o condão de obrigar os países signatários a implementarem seus mandamentos. O documento, que trata de direitos humanos, foi integralmente aprovado e subscrito pelo governo brasileiro em 1990 e interiorizado com força de emenda constitucional, respeitado o quórum necessário à aprovação com tal *status* nos termos do art. 5.º, § 3.º da Constituição Federal.⁸⁶

⁸² Participaram desta Convenção a Bélgica, Cuba, a Checoslováquia, os Estados Unidos, a França, a Itália, o Japão, a Polônia e o Reino Unido.

⁸³ DOLINGER, Jacob. *Direito internacional privado: a criança no direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. T. 2. p.82.

⁸⁴ ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069/90. Comentado artigo por artigo*. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.49.

⁸⁵ Os únicos países que não ratificaram a Convenção foram os Estados Unidos e a Somália. Os EUA assinaram a convenção, porém encontraram conflitos com as normas internas com relação à pena de morte e prisão perpétua. Outros países, embora tenham ratificado a convenção fizeram reservas com relação a alguns dispositivos, como alguns Estados muçulmanos que não adotaram o art. 14 referente à liberdade religiosa, conforme aponta BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo: estruturas e funções das famílias contemporâneas. *Revista Pensar*, Fortaleza, v.18, n.2, p.603, maio/ago. 2013. Nota de rodapé n.º 43.

⁸⁶ Constituição Federal, “Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 3.º Os tratados e convenções internacionais

De fato, com essa Convenção, os direitos próprios da criança e do adolescente passaram a ser amplamente reconhecidos pela comunidade internacional. Essas pessoas deixaram de ser consideradas parte integrante de um complexo familiar, para serem membros individualizados da família “que, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita[m] de proteção e cuidados especiais”.⁸⁷

Paralelamente ao desenrolar internacional do tema, um foco específico no Brasil demonstra que este, durante boa parte do século XX, adotava a doutrina da situação irregular com base no Código de Menores, Lei n.º 6.697 de 1979, e em seu predecessor, o Código Mello Mattos, Decreto n.º 17.943-A de 1927. Essa doutrina focava em crianças vivendo situações consideradas aquém das ideais, ou seja, aquelas que eram privadas de boas condições de vida, as que sofriam violência, as que haviam cometido infrações e as que possuíssem suposto desvio de conduta.⁸⁸

O Juízo de Menores seria acionado exclusivamente quando se confrontasse com situação de carência ou delinquência. Os demais casos seriam subsumidos ao Código Civil e remetidos às Varas de Família. Embora o Código de Menores tivesse um viés protetivo, certo é que a regularização da situação dos menores muitas vezes resultava em sua segregação a internatos e casas de infratores, como a antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), de São Paulo.⁸⁹

Foi apenas com a Constituição de 1988 que se passou a adotar a doutrina da proteção integral. Substituiu-se o Direito do Menor, mero objeto de proteção, pelo Direito das Crianças e dos Adolescentes, encarados como os verdadeiros sujeitos de direitos que são.

sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”.

⁸⁷ BARBOZA, Heloisa Helena. O princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 2., 2000, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Del Rey, 2000. p.203.

⁸⁸ “Não se pode restringir a ação do Juiz de Menores em relação apenas aos que pratiquem atos contrários À lei penal. A própria expressão ‘delinquentes’ é hoje inaplicável aos menores infratores. São eles incluídos na classe geral dos menores que, pelo seu estado de abandono ou perversão, sejam levados, afinal, à atividade infratora contra as leis do Estado. A intervenção do Estado a favor da prevenção criminal dos menores deve necessariamente abranger quatro situações [...] a) menores em estado de pré-inadaptação [...]; b) menores em estado de pré-delinquência [...]; c) menores em estado de paradelinquência [...] d) menores em estado de infração [...]”. (CARVALHO, Francisco Pereira de Bulhões. *Direito do menor*. Rio de Janeiro: Forense, 1977. p.14).

⁸⁹ AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.14-16.

O artigo 6.º da lei maior⁹⁰ já dispõe que a proteção da infância é um “direito social”⁹¹, mas é o art. 227⁹² que merece amplo destaque ao conceder à criança, ao adolescente e ao jovem “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Esses direitos devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado “com absoluta prioridade”.

Tais garantias são fruto daquilo que já se denominou uma “virada hermenêutica sobre a concepção da relevância e dos direitos da criança e do adolescente”. O constituinte ofereceu perspectiva inovadora quanto ao tratamento da população infanto-juvenil atentando-se para sua proteção prioritária e diferenciada até mesmo frente aos demais vulneráveis, já que consistem no “futuro do país” e precisam ser preparados para crescerem de modo estruturado, saudável e responsável.⁹³

A infância é, por tal entendimento, “a gênese da humanidade e o seu fim acarretará o fim de todos”.⁹⁴ Note-se, que essa é a única vulnerabilidade que todas as pessoas experimentam. Ao passo que a deficiência atinge apenas uma parcela da sociedade e que a pessoa nem sempre chega aos 60 anos para tornar-se idosa, por exemplo, todos vivem a infância, mesmo que por um instante, no caso da mais breve das existências. É, portanto, uma vulnerabilidade de certa maneira

⁹⁰ Constituição Federal, “Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

⁹¹ “Os direitos sociais são, pois, direitos fundamentais do ser humano, liberdades positivas que devem ser obrigatoriamente observadas pelo Estado, tendo por escopo a melhoria de vida daqueles que estão em situação de inferioridade, para alcançar a concretização da igualdade social”. (RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito à educação na diversidade: a prática do bullying no ambiente da escola pública e a responsabilidade do Estado. *Revista de Direito Administrativo Contemporâneo*, São Paulo, v.3, n.21, p.150, nov./dez. 2015).

⁹² Constituição Federal, “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]”

⁹³ BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2126.

⁹⁴ BARBOSA, Hélia. A arte de interpretar princípio do interesse superior da criança e do adolescente à luz do direito internacional dos direitos humanos. *Revista de Direito da Infância e da Juventude*, v.1, p.24, jan./jun. 2013.

generalizada, já que toda pessoa passa pela etapa de desenvolvimento para chegar à idade adulta e, em determinado momento da vida, goza dessa proteção prioritária.

A Constituição, diploma personalista e solidarista, adotou posição de vanguarda com relação aos direitos dos infantes⁹⁵ e compartilhava diversos valores com a Convenção Sobre os Direitos da Criança que lhe sobreveio cerca de um ano depois. Isso porque, ao consagrar a dignidade humana como fundamento da república, alçando-a ao ápice do ordenamento jurídico⁹⁶, passou a exigir-se do legislador infraconstitucional uma postura de maior preocupação com as pessoas vulneráveis, uma vez que o reconhecimento da situação de vulnerabilidade é fator essencial a sua adequada proteção e ao respeito a sua dignidade.⁹⁷

Pode-se dizer que o Brasil experimentou quatro fases na proteção à criança e ao adolescente: i) a “fase de absoluta indiferença” marcada pela ausência de diplomas normativos sobre o assunto, que durou até 1829; ii) a “fase da mera imputação criminal” sob a égide das Ordenações Afonsinas e Filipinas, até 1926; iii) a “fase tutelar”, identificada pela vigência do Código Mellos Mattos de 1927 e do Código de Menores de 1979, até o advento da Constituição Federal; e iv) a “fase da proteção integral”, já sob a vigência da CF/88 e, em seguida da Convenção de Nova York e do Estatuto da Criança e do Adolescente se prolongando até os dias de hoje.⁹⁸

Seguindo a tendência mundial dominante interiorizada pelo Brasil por meio da Constituição e da ratificação da Convenção Sobre os Direitos da Criança, em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90.⁹⁹ O diploma protetivo

⁹⁵ Muitos autores atuais consideram que não se deve mais utilizar o termo ‘menor’ para designar crianças e adolescentes, justamente pela alta carga de preconceito que o termo invocava antigamente, já que era amplamente relacionado a delitos e infrações. Nesse sentido, ver por todos ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069/90*. Comentado artigo por artigo. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.78-79.

⁹⁶ TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento jurídico civil-constitucional brasileiro. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.54.

⁹⁷ Cf. BARBOZA, Heloisa Helena. Proteção dos vulneráveis na Constituição de 1988: uma questão de igualdade. In: NEVES, Thiago Ferreira Cardoso (Coord.). *Direito & justiça social: por uma sociedade mais justa, livre e solidária*. Estudos em homenagem ao professor Sylvio Capanema de Souza. São Paulo: Atlas, 2013. p.103-117.

⁹⁸ ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069/90*. Comentado artigo por artigo. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.39.

⁹⁹ A transição entre o Código do Menor e o ECA não foi tranquila como pode parecer. Veja-se o que relata Caio Mário da Silva Pereira sobre as tensões entre os chamados “menoristas” e os “estatuistas” quando da promulgação do Estatuto: “De início, assinalo a polêmica que o envolveu. A tendência assistencialista que nele predomina arrepia os que se habituaram a trabalhar com o Código de Menores de orientação repressivista. Não será fácil

demonstrou-se particularmente orientado pelos princípios da prioridade absoluta e do melhor interesse da criança¹⁰⁰, assegurando, portanto, meios efetivos de tutela às pessoas em etapa de desenvolvimento.¹⁰¹

Note-se que a diferenciação entre estes princípios é tênue e pode ser entendida em uma distinção entre as noções de ‘maior’ e de ‘melhor’. Maior é extensão de grandeza e intensidade, enquanto que melhor é um critério qualitativo. A prioridade absoluta se manifesta em situações em que está em jogo o interesse da criança *versus* o de outra pessoa, enquanto que o melhor interesse “participa de uma escolha comparativa de opções”.¹⁰²

Ou seja, se o interesse da criança for confrontado com o de um adulto, guardadas as devidas proporções¹⁰³, deve aquele prevalecer pelo princípio da prioridade absoluta. Já o melhor interesse se aplica em casos em que haja opções relativas à própria criança. Nessas hipóteses, deve prevalecer a que melhor atenda seu bem-estar, em última análise.

a substituição. Não será fácil montar todos os mecanismos que o Estatuto criou. Terá, no entanto, de vingar, através do trabalho de interpretação, que orçará antes pela técnica que a doutrina norte-americana traduz no vocábulo ‘construction’. O Estatuto é lei. Tem de ser cumprido. Com o tempo desaparecerá o divórcio entre os ‘menoristas’ e os ‘estatuistas’. E os seus frutos não de aparecer. Se não vingar no concretismo de sua integralidade, abrirá novas estradas no encaminhamento da infância e da adolescência em uma sociedade mutante. É certo (e todos os que se têm defrontado com o desajuste da infância e da adolescência reconhecem) que a sistemática dominante gerou mais problemas que soluções”. (PEREIRA, Caio Mário da Silva. Estatuto da Criança e do Adolescente no quadro evolutivo do direito brasileiro. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos*. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p.13).

¹⁰⁰ Embora o ECA seja coletivamente visto como um passo adiante em termos de proteção da criança e do adolescente, há alguns críticos do diploma. Grande parte dessas críticas foi compilada e pode ser consultada em CAVALLIERI, Alyrio. *Falhas do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Forense, 1997. O trabalho de compilação da obra é interessante, contudo, muitas dessas críticas se provaram sem méritos com a aplicação do ECA ao longo dos anos. Hoje pode-se dizer que a lei é instrumental à realização da proteção à infância no Brasil.

¹⁰¹ BARBOZA, Heloisa Helena. Vulnerabilidade e cuidado: aspectos jurídicos. In: PEREIRA, Tania; OLIVEIRA, Guilherme de (Coords.). *Cuidado e vulnerabilidade*. São Paulo: Atlas, 2009. p.108.

¹⁰² A autora Rose Melo Vencelau Meireles faz essa distinção como se entre duas acepções do princípio do melhor interesse, porém, parte da doutrina divide a tutela em dois princípios, como se faz no presente trabalho. De todo modo, a razão da distinção, seja como duas faces do princípio do melhor interesse, seja como dois princípios diversos (melhor interesse e prioridade absoluta), é bem trabalhada em MEIRELES, Rose Melo Vencelau. O princípio do melhor interesse da criança. In: BODIN DE MORAES, Maria Celina (Coord.). *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.470.

¹⁰³ É claro que isso é apenas aplicável em se tratando de interesses de igual envergadura. O direito ao lazer da criança não poderia deixar de ser preterido se confrontado com o direito à vida de um adulto, por exemplo.

Deste modo, o princípio da prioridade absoluta, como dito, foi originalmente posto pela Constituição Federal e replicado pelo art. 4.º do ECA.¹⁰⁴ Seu objetivo é estabelecer a “primazia em favor das crianças e dos adolescentes em todas as esferas de interesses”. Esta primazia, segundo alguns autores é, inclusive, imponderável, por comportar uma opção prioritária do legislador constituinte. Nesse sentido, sempre que algum outro direito qualquer fosse confrontado com o direito de crianças ou adolescente, o segundo prevaleceria. Ao considerar que “o futuro depende de nossas crianças e jovens”, considera-se razoável e correta a opção do legislador.¹⁰⁵

Já o princípio do melhor interesse da criança foi adotado implicitamente pela Constituição de 1988.^{106,107} Com a internalização da Convenção de Nova York, o princípio ficou positivado com força de emenda constitucional. O art. 3.º, parágrafo 1 da Convenção¹⁰⁸ determina que para resolver demandas e situações nas quais a criança é afetada, as autoridades administrativas, instituições de bem-estar social públicas e privadas, tribunais e órgãos legislativos devem considerar primordialmente o “interesse maior da criança”.¹⁰⁹ O melhor interesse é, deste modo,

¹⁰⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 4.º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude”.

¹⁰⁵ AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.21-22.

¹⁰⁶ MEIRELES, Rose Melo Vencelau. O princípio do melhor interesse da criança. In: BODIN DE MORAES, Maria Celina (Coord.). *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.466.

¹⁰⁷ Antes mesmo disso, porém, o princípio já estava consagrado “como orientador da solução de conflitos envolvendo menores”. (BARBOZA, Heloisa Helena. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a disciplina da filiação no Código Civil. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.113).

¹⁰⁸ Convenção Sobre os Direitos das Crianças, “Art. 3. 1. Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança”.

¹⁰⁹ Note-se que o texto original em inglês trata de “best interest of the child”, enquanto que a tradução para a lei brasileira traduziu para “interesse maior da criança”. Isso gera algum debate terminológico na doutrina, mas fato é que as discussões são contraproducentes e infrutíferas, porque “best” efetivamente reflete maior qualidade e não necessariamente maior quantidade ou extensão.

parte essencial da doutrina da proteção integral porque concretiza o princípio da dignidade da pessoa humana no escopo da infância e da juventude.¹¹⁰

O princípio deve servir de parâmetro, dessa maneira, não só ao legislador, mas também ao aplicador do direito, devendo ser utilizado como critério hermenêutico¹¹¹, ou “de interpretação de lei, deslinde de conflitos, ou mesmo para a elaboração de futuras regras”.¹¹² A tutela do *best interest* é aplicada em inúmeros países além do Brasil, embora não impassível de algumas críticas quanto a sua abstração, já que, por vezes, é difícil de aferir e poderia acabar abarcando preconceitos e concepções do que seria melhor a depender de cada intérprete.^{113,114}

No entanto, constitucionalmente, o princípio deve ser interpretado para que se opte pela escolha capaz de proporcionar o “máximo bem-estar possível”, considerando a subjetividade da criança em manifestar crenças e pensamentos. O melhor interesse é, na prática, um princípio aberto de árdua aplicação e “desafiara o aplicador do Direito a abandonar sua percepção individual do que seja certo ou errado para considerar as influências dos fatores psicossociais

¹¹⁰ BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2128.

¹¹¹ BARBOZA, op. cit., p.112.

¹¹² AMIN, op. cit., p.31.

¹¹³ “Sob a lei vigente nos Estados Unidos e em diversos outros países, as decisões judiciais relacionadas a crianças devem basear-se em um julgamento sobre qual opção seria no ‘melhor interesse’ da criança. Por sua natureza, esse é mais um padrão vago que uma norma precisa, mais uma delegação aberta de autoridade combinada com uma direção para que se foque na perspectiva da criança (mais que nas alegações e interesses de outras partes). Ao mesmo tempo, esse *standard* amorfo tem o potencial de esconder preconceções significativas e, ou encobrir, ou encorajar processos decisórios inconsistentes e arbitrários”. No original: “*Under current law in the United States and in many other countries, court decisions regarding a child must be grounded on a judgment regarding which option would be in that child’s ‘best interests’.* By its nature, this is a vague standard rather than a precise rule, more a broad delegation of authority combined with a direction to focus on the perspective of the child (rather than on the claims and interests of other parties). At the same time, this amorphous standard has the potential to hide significant bias and to either cover or encourage arbitrary and inconsistent decision-making”. (BIX, Brian. Best interests of the child. *The Chicago Companion to the Child*. Forthcoming; Minnesota Legal Studies Research Paper n.º 08-08. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1092544>>. Acesso em: 29 jan. 2017).

¹¹⁴ De fato, boa parte das críticas se resume à impossibilidade de os tribunais avaliarem objetivamente o que se seria melhor para cada criança. Além disso, um efeito negativo seria o de que a incerteza com relação à sua aplicação fomenta conflitos entre os pais vez que cada um deles provavelmente acredita que será bem-sucedido perante a corte, já que acreditam que sua visão atenderia o melhor interesse dos filhos. (DOLINGER, Jacob. *Direito internacional privado: a criança no direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. T. 2. p.180).

circundantes a cada caso” apelando para conhecimentos de profissionais de outras áreas, como médicos, psicólogos e pedagogos.¹¹⁵

Certo é que o atingimento do melhor interesse da criança deve orientar as atitudes de todas as pessoas que trabalham direta ou indiretamente com crianças e adolescentes, servindo de norte para solucionar conflitos que envolvam pessoas em desenvolvimento. Qualquer desvio dessa linha de raciocínio é intolerável, porque, como já explicitado, é a vontade do legislador, reiterada em todos os diplomas sobre o assunto, que essas pessoas sejam tuteladas de modo prioritário. O não atendimento do melhor interesse, portanto, gera uma inadmissível “inversão jurídica e ética que compromete a garantia das exigências naturais das mesmas”.¹¹⁶

É de se perceber que várias das situações com as quais o Judiciário se confronta em termos de direitos de crianças e adolescentes não estão previstas expressamente. Mesmo quando estão, algumas vezes as soluções positivadas expressamente podem deixar de atender a seu ímpeto protetivo provando-se insuficientes ou injustas no caso concreto. Assim, impõe-se que o princípio do melhor interesse da criança esteja sempre presente, sendo incompleta a interpretação que determine apenas sua subsidiariedade em se tratando de medidas relativas às crianças e adolescentes.¹¹⁷ Seu conteúdo, no mesmo sentido, deverá ser aferido sempre no caso concreto, considerando a base constitucional e legal.¹¹⁸

Por fim, uma distinção importante se impõe. Embora sejam, muitas vezes, tratados como um bloco indissociável pela expressão “crianças e adolescentes”, esses dois grupos recebem tratamento diferenciado entre si pela lei.

O art. 2.º do ECA¹¹⁹ determina que as crianças são as pessoas de até 12 anos incompletos, e os adolescentes, aquelas entre 12 e 18 anos de idade. A diferenciação impacta o exercício de

¹¹⁵ MENEZES, Joyceanne Bezerra; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de cuidar para emancipar. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, v.20, n.2, p.527, maio/ago. 2015.

¹¹⁶ BARBOSA, Hélia. A arte de interpretar princípio do interesse superior da criança e do adolescente à luz do direito internacional dos direitos humanos. *Revista de Direito da Infância e da Juventude*, v.1, p.29, jan./jun. 2013.

¹¹⁷ MEIRELES, Rose Melo Vencelau. O princípio do melhor interesse da criança. In: BODIN DE MORAES, Maria Celina (Coord.). *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.459-460.

¹¹⁸ PEREIRA, Tânia da Silva. O “melhor interesse da criança”. In: PEREIRA, Tânia da Silva. (Coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.27.

¹¹⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 2.º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

algumas situações como, por exemplo, nos casos do art. 28, § 2.º do diploma¹²⁰, sobre a sua colocação em família substituta. Ambos devem ser ouvidos por equipe multidisciplinar, mas, enquanto que as crianças devem ter sua “opinião devidamente considerada”, os adolescentes devem necessariamente consentir com a decisão.

Outro importante impacto é que as crianças somente podem ser submetidas, mediante a realização de atos infracionais¹²¹, a medidas de proteção (art. 101 e 105 do ECA), enquanto que os adolescentes podem sofrer, além dessas medidas, outras socioeducativas (art. 112 da mesma lei) como advertência, obrigação de reparar o dano (nos moldes do Código Civil)¹²², prestação de serviços comunitários, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e a internação em estabelecimento educacional.

Em se tratando de *bullying* escolar, essa distinção efetivará impactos relevantes, já que boa parte dos atos que podem vir a constituir a intimidação sistemática podem coincidir com crimes e, portanto, com atos infracionais.

A lei também traz gradações entre as etapas do desenvolvimento em outros âmbitos que não o ECA. O Código Civil, por exemplo, confere mais capacidade de fato à pessoa, conforme o desenrolar de sua formação pessoal. Desde o nascimento até os 16 anos, todas as pessoas são absolutamente incapazes, por força do art. 3.º do Código Civil.¹²³ Dos 16 aos 18, tornam-se

¹²⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei. [...] § 2.º Tratando-se de maior de 12 (doze) anos de idade, será necessário seu consentimento, colhido em audiência”.

¹²¹ Conforme o artigo 103 do ECA, ato infracional é “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. “A estrutura do ato infracional segue a do delito, sendo um fato típico e antijurídico, cuja estrutura pode ser assim apresentada: a) conduta dolosa ou culposa, praticada por uma criança e um adolescente; b) resultado; c) nexos de causalidade; d) tipicidade (adotando o Estatuto, a tipicidade delegada, tomando-se ‘emprestada’ da legislação ordinária, a definição de condutas lícitas)”; e) inexistência de causa de exclusão da antijuridicidade”. (ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei n.º 8.069/90. Comentado artigo por artigo. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.330-331).

¹²² “A lei prevê medida de reparação de dano no caso de infrações com reflexos patrimoniais. [...] A obrigação de reparar o dano, como medida socioeducativa, deve ser suficiente para despertar no adolescente o senso de responsabilidade social e econômica em face do bem alheio”. (ISHIDA, Válder Kenji. *Estatuto da criança e do adolescente*: doutrina e jurisprudência. 14.ed. São Paulo: Atlas, 2013. p.277).

¹²³ Código Civil, “Art. 3.º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos”.

relativamente incapazes¹²⁴, não precisando mais de representação, mas de mera assistência para a prática dos atos da vida civil. Trata-se do reconhecimento de uma majoração presumida no discernimento do adolescente que se aproxima da vida adulta, porém a absoluto critério do legislador.¹²⁵

Uma ponderação conceitual deve ser feita a esses sistemas excessivamente estruturais e estanques. O processo de desenvolvimento não ocorre subitamente com o alcançar de certa idade.¹²⁶ É claro que não se pode esperar que o adolescente experimente, no dia seguinte a seu aniversário de 16 ou 18 anos, súbita amplificação de sua maturidade. Do mesmo jeito, pouca diferença imediata pode ser identificada entre a pessoa com 12 anos completos ou a mesma pessoa com 12 anos incompletos.

Melhor a opção do art. 12, parágrafo 1 da Convenção Sobre os Direitos das Crianças¹²⁷, que garante que a criança formule seus próprios juízos e expresse sua opinião livremente sobre

¹²⁴ Salvo as hipóteses excepcionais do art. 5.º, parágrafo único do Código Civil, que dispõe que “Cessar, para os menores, a incapacidade: I - pela concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, mediante instrumento público, independentemente de homologação judicial, ou por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezesseis anos completos; II - pelo casamento; III - pelo exercício de emprego público efetivo; IV - pela colação de grau em curso de ensino superior; V - pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria”. Essas ressalvas são, também, uma forma de o legislador concordar que há fatos além da idade que podem impactar na gradação do desenvolvimento da pessoa.

¹²⁵ Tanto essa idade fixada para a concessão de capacidade é opção legislativa, que ela se alterou com o advento do Código Civil de 2002. Em seu predecessor, de 1916, os relativamente incapazes eram as pessoas entre 16 e 21 anos. Apenas após o vigésimo primeiro aniversário a pessoa tornava-se capaz. Peculiar o caso da mulher, que atingia a maioridade e plena capacidade aos 21 anos e a perdia novamente ao casar-se, porquanto retornava ao status de relativamente incapaz necessitando da assistência do marido. Essa situação somente findou-se em 1962, com o advento do Estatuto da Mulher Casada.

¹²⁶ Até mesmo porque, para a psicologia, o desenvolvimento da pessoa é incessante. Por isso, o termo “pessoa em desenvolvimento” poderia causar estranhezas, na medida em que, tecnicamente, toda pessoa, independentemente da idade está em desenvolvimento. No entanto, é fato que as crianças e adolescentes estão experimentando maior grau de crescimento. O psicólogo Erik Erikson identifica oito estágios psicossociais de aprendizado e aponta para o fato de que cinco deles ocorrem entre a primeira infância e adolescência. Tais etapas podem ser ilustradas por crises psicossociais entre confiança e desconfiança, autonomia e dúvida, iniciativa e culpa, indústria e inferioridade e identidade e confusão de papéis. Enquanto que os cinco primeiros estágios concentram-se entre os primeiros vinte anos de vida, os três outros prolongam-se por todo o resto da existência da pessoa. Mais sobre o assunto em ATKINSON, Rita L. et al. *Introdução à psicologia*. 11.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.98.

¹²⁷ Convenção Sobre os Direitos das Crianças, “Art. 12. 1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”.

os assuntos que lhe disserem respeito. Tais opiniões devem ser interpretadas levando-se em conta a idade e a maturidade da criança. Não existe limitação etária para tanto.

Apenas a título informativo, para analisar a natureza do amadurecimento e desenvolvimento humano, há quatro pontos essenciais trazidos por corrente da psicologia comportamental. O primeiro ponto demonstra que é possível crescer quantitativamente, por meio da aquisição de mais informações, ou qualitativamente, por meio de mudanças substantivas no conhecimento. O segundo aponta que há pessoas que se desenvolvem lenta e gradativamente, e outras que se desenvolvem com base em momentos críticos e traumáticos. O terceiro demonstra a possibilidade de desenvolvimento, ou seguindo um curso predeterminado, ou de modo errático. Por fim, o quarto aponta para a possibilidade de desenvolvimento por causas genéticas ou ambientais. Fato é que existem diversas teorias sobre o assunto e pouco consenso entre os psicólogos.¹²⁸ À vista disso, fica ainda mais evidente que a classificação etária é excessivamente simplista.

Realmente, o tratamento especial às crianças e adolescentes proporcionado pela interiorização da Convenção de Nova York e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente garante a proteção integral e reconhece que essas pessoas são, efetivamente, dotadas de vulnerabilidade com respeito a certos aspectos. Mas não se pode, sob esse pretexto, suprimir a autonomia necessária para que participem ativamente de seu próprio projeto educativo em colaboração com os pais. Deve ser encarado como contraditório que a proteção integral garanta uma gama de direitos existências à pessoa em desenvolvimento cujo exercício vez após vez é obstado pelo regime das incapacidades¹²⁹, estático como é.

É por isso que a diferenciação etária prevista pela Lei Civil funciona relativamente bem para fins de proteção patrimonial, apenas. Todavia, essencial que o exercício de certos direitos existenciais personalíssimos seja conferido pelos pais e pelo Estado na exata medida em que a criança ou o adolescente vá amadurecendo: nem muito mais, nem muito menos. Seria, objetivamente considerando, impossível estipular uma idade genérica para tanto, porque cada pessoa desenvolve-se em uma cadência própria e particular.

¹²⁸ KAY, William. *Moral development: a psychological study of moral growth from childhood to adolescence*. 2.ed. Londres: Unwin Education Books, 1970. p.22-29.

¹²⁹ MENEZES, Joyceanne Bezerra; MULTEDO, Renata Vilela. A autonomia ético-existencial do adolescente nas decisões sobre o próprio corpo e a heteronomia dos pais e do estado no Brasil. In: TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; ALMEIDA, Vitor (Coord.). *O direito civil entre o sujeito e a pessoa: estudos em homenagem ao professor Stefano Rodotà*. Belo Horizonte: Fórum, 2016. p.327.

Atualmente, é ingênua a crença de que certas crianças e adolescentes, estes últimos em especial, sejam completamente desconhecedores de certas informações. Em nenhuma outra época histórica os infantes estiveram tão bem informados quanto atualmente, já que as fontes de informação (por vezes corretas, por vezes equivocadas) se propagam pelo infinito da internet. O problema é a maturidade para filtrar as informações, o que os mais jovens ainda não necessariamente desenvolveram.

Mesmo assim, é imperioso que se ofereça às pessoas em desenvolvimento o acesso a essas informações para que formem uma massa crítica pessoal em sua vida adulta, que possa embasar suas escolhas e propiciar-lhes oportunidades. É por isso que “impor-lhe ideias ou manifestar-lhe oposição permanente aos seus argumentos é impedi-la[s] de formar livremente suas convicções”¹³⁰, impactando, em última análise na liberdade que lhes é garantida pelo ECA no art. 15.¹³¹ Admite-se que a liberdade não é irrestrita, já que limitada pela sua incapacidade para certos atos e pelo dever que os pais têm de tutelar e educar os filhos, o que às vezes implica na necessidade de discipliná-los ou contrariá-los, mas deve ser tão extensa quanto for possível. Ressalta-se, porém, que ainda que seja limitada a possibilidade de autodeterminação das crianças e dos adolescentes, tal fato não pode ser interpretado como limitativo da extensão de sua dignidade.¹³²

Além da liberdade, o citado artigo dispõe que as crianças fazem jus ao respeito. Esse respeito perpassa a ideia do seu reconhecimento enquanto pessoa dotada de vontades e aspirações legítimas¹³³, mesmo que, por vezes, sejam essas consideradas infantis. É uma exigência da condição humana que sejam tratadas como seres inteligentes, com o direito de pensar por si próprias, seja nas suas relações com outras crianças, seja nas com adultos.¹³⁴ O artigo também

¹³⁰ PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.142.

¹³¹ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

¹³² MEIRELES, Rose Melo Vencelau; ABÍLIO, Viviane da Silveira. Autoridade parental como relação pedagógica: entre o direito à liberdade dos filhos e o dever de cuidado dos pais. In: TEPEDINO, Gustavo; FACHIN, Luiz Edson (Org.). *Diálogos sobre direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2012. v.3. p.352.

¹³³ Cf. item 3.1.

¹³⁴ DALLARI, Dalmo de Abreu. Direito de pensar. In: DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986. p.33.

reconhece a situação de desenvolvimento em curso e assegura a dignidade das crianças. Essa disposição seria desnecessária, não fosse seu contexto histórico e social¹³⁵, uma vez que toda pessoa humana tem a dignidade como característica inerente a sua humanidade.

Uma vez estabelecido um breve panorama das garantias das crianças e dos adolescentes, já é possível identificar que qualquer agressão ou lesão à dignidade que detêm configura fato gravíssimo, que não pode passar despercebido pelo operador do Direito. Assim é, especialmente, ao levar-se em conta as reiteradas medidas tomadas pelo legislador para garantir-lhes a incolumidade e a possibilidade de desenvolvimento tranquilo com absoluta prioridade.

O fenômeno do *bullying* deve ser encarado, desta maneira, com total seriedade, não podendo ser desmerecido como mera provação natural da idade. O combate ao *bullying* escolar no Brasil, enquanto instrumental à proteção da pessoa das crianças e adolescentes é, deste modo, imposto pelo sistema jurídico vigente mesmo antes da promulgação de lei própria.

1.2.1 O papel da família, do Estado e da sociedade

A prevenção do *bullying* exige uma relação simbiótica entre responsáveis, instituição de ensino, demais membros da sociedade e o Estado. A atuação exclusiva de cada um é insuficiente ao combate do problema generalizadamente considerado. Tal fato foi constatado empiricamente pelos estudiosos do tema na área da psicologia¹³⁶, mas também pode ser aferido juridicamente, uma vez que a Constituição Federal atribuiu à família, ao Estado e a sociedade o dever de agirem conjuntamente e em colaboração para efetivar o atendimento dos direitos das crianças e adolescentes.

Essa incumbência implica no constante cuidado e na atenção incessante ao tipo de vida de cada situação familiar, mas especialmente ao “olhar do outro”, que permitirá que se confira

¹³⁵ PERLINGIERI, Pietro. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.142-143.

¹³⁶ “Considerando a complexidade que envolve comportamentos de *bullying*, esforços para a prevenção e a intervenção devem, não apenas incluir o indivíduo, um grupo de colegas, a família, a escola, mas também a sociedade”. No original: “*given the complexity surrounding bullying behaviors, prevention and intervention efforts need to include not only the individual, peer group, family, and school, but also the community*”. (ESPELAGE, Dorothy L; NAPOLITANO, Susan M. Swearer. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *Education Psychology Papers and Publications - Paper 154*, Lincoln, p.378, 2013).

paulatinamente “a autonomia acerca do modo de andar de sua própria vida”¹³⁷, possibilitando que a criança ultrapasse a fase da infância e atinja a idade adulta.

Sobre o papel da família, deve-se explicar que, mesmo após o advento da Constituição Federal de 1988, esse grupamento social preservou seu *status* de base da sociedade, merecedora de proteção diferenciada do Estado nos termos do art. 226 da Constituição.¹³⁸ A percepção da família e sua finalidade, no entanto, alteraram-se profundamente, especialmente por conta da elevação da pessoa humana à posição de centralidade no Ordenamento Jurídico.¹³⁹

De fato, as entidades familiares só merecem tutela se, e na medida em que, abram espaço ao desenvolvimento de cada um de seus componentes em concretização aos princípios da igualdade e da liberdade em consonância com a solidariedade entre seus membros.¹⁴⁰ Nota-se, por isso, nas tendências atuais, uma crescente responsabilização nas relações parentais ou, uma “responsabilização solidarista”, não solidária como nos direitos das obrigações, mas pautada pelo princípio da solidariedade familiar¹⁴¹, desdobramento qualificado da solidariedade social.

Ressalta-se que a tutela da pessoa humana, para a qual essa nova concepção de família direciona-se, só pode ser efetivada na interpenetração entre o ambiente público e privado. Alcança, portanto, o interior dos lares, “embora, nas relações familiares, a porta de casa muitas vezes apresente-se como o maior obstáculo”.¹⁴²

Em verdade, o trabalho empreendido pelos pais e responsáveis na educação e compreensão dos filhos é uma valiosa, porém longa e árdua tarefa que consiste na “única base real para a

¹³⁷ BARBOZA, Heloisa Helena. Perfil jurídico do cuidado e da afetividade nas relações familiares. In: PEREIRA, Tânia da Silva; COLTRO, Antônio Carlos Mathias; OLIVEIRA, Guilherme de (Org.). *Cuidado e afetividade: projeto Brasil/Portugal – 2016-2017*. São Paulo: Atlas, 2017. p.178.

¹³⁸ Constituição Federal, “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado [...]”.

¹³⁹ Para mais informações sobre o percurso da família no Brasil, cf. MULTEDO, Renata Vilela. *A intervenção do Estado nas relações de família: limites e regulação*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

¹⁴⁰ BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p.85.

¹⁴¹ Id. A nova família, de novo: estruturas e funções das famílias contemporâneas. *Revista Pensar*, Fortaleza, v.18, n.2, p.590, maio/ago. 2013.

¹⁴² MEIRELES, Rose Melo Vencelau; ABÍLIO, Viviane da Silveira. Autoridade parental como relação pedagógica: entre o direito à liberdade dos filhos e o dever de cuidado dos pais. In: TEPEDINO, Gustavo; FACHIN, Luiz Edson (Org.). *Diálogos sobre direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2012. v.3. p.352.

sociedade, sendo o único fator para a tendência democrática do sistema social de um país”.¹⁴³ Tal tarefa implica na interferência pelos pais na esfera jurídica dos filhos, que somente encontra guarida, quando direcionada ao desenvolvimento da personalidade destes¹⁴⁴, já que o filho passou a ser encarado como “protagonista do próprio processo educacional”.¹⁴⁵

Realmente, é no ambiente familiar que a criança inicia a realização de sua personalidade de modo a construir a autonomia da qual precisará para conviver no meio social. Essa noção é imprescindível para “a condução de uma sociedade democrática – que se revelará igualmente fundamental para a sua existência digna”.¹⁴⁶ É para garantir que a criança seja assistida diretamente na concretização de seu desenvolvimento por aqueles que são (ou deveriam ser) mais presentes em sua vida, que se atribui a seus responsáveis o chamado poder familiar, ou autoridade parental.¹⁴⁷

A autoridade parental é o “poder jurídico que o Estado impõe aos pais, para que o exerçam em benefício dos filhos”. Difere, em vista disso, do antigo pátrio poder, voltado à uma ótica de gestão patrimonial, na medida em que se preocupa com a educação em modelo familiar democrático.¹⁴⁸ Importante notar que a relevância da autoridade parental, dessa maneira, não se manifesta apenas em caso de patologia, mas deve ser exercida continuamente e independente da relação conjugal ou convivencial entre os pais.¹⁴⁹

¹⁴³ WINNICOTT, Donald W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.118.

¹⁴⁴ TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. *Revista Trimestral de Direito Civil - RTDC*, v.17, p.40, 2004.

¹⁴⁵ Id. Premissas metodológicas para a constitucionalização do direito civil. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.17.

¹⁴⁶ BODIN DE MORAES. A nova família, de novo: estruturas e funções das famílias contemporâneas. *Revista Pensar*, Fortaleza, v.18, n.2, p.595, maio/ago. 2013.

¹⁴⁷ Preferível o termo “autoridade parental” a “poder familiar”, expressão eleita pelo legislador do Código Civil de 2002. Este, por sua vez, certamente representa uma evolução com relação ao seu predecessor “pátrio poder”, adotado no Código Civil de 1916, que revelava as tendências à prevalência da vontade do marido à da esposa sobre os filhos. (TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. *Família, guarda e autoridade parental*. Rio de Janeiro: Forense, 2005. p.3-7).

¹⁴⁸ BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 229. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2141-2142.

¹⁴⁹ MEIRELES, Rose Melo Vencelau; ABÍLIO, Viviane da Silveira. Autoridade parental como relação pedagógica: entre o direito à liberdade dos filhos e o dever de cuidado dos pais. In: TEPEDINO, Gustavo; FACHIN, Luiz Edson (Org.). *Diálogos sobre direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2012. v.3. p.346.

Pode-se dizer, por conseguinte, que o objetivo do exercício da autoridade parental é a promoção dos interesses da criança e do adolescente, respeitada sua dignidade, “rumo à emancipação”. Para tanto, é essencial que lhes seja franqueada a possibilidade de tomada de decisões existenciais personalíssimas justamente para que possam demonstrar a evolução de seu amadurecimento e discernimento.¹⁵⁰

Esse poder/dever deve ser interpretada segundo o disposto no § 7.º do art. 226 da Constituição Federal¹⁵¹ que explicita a existência do princípio da paternidade responsável, fundado na dignidade humana. A proeminência que recebeu a dignidade faz com que os princípios que dela decorrem se elevem igualmente a patamar ímpar de relevância no ordenamento jurídico. Especialmente levando-se em consideração, neste caso, a importância prioritária da realização das pessoas em formação. Por isso, vem o referido artigo “proteger a pessoa do filho”, limitando a liberdade dos genitores e criando a responsabilidade pelo sustento e pela criação de sua prole.¹⁵²

No entanto, a paternidade responsável não se limita à garantia desses direitos pelos pais, mas estende-se para muito além disso. O art. 229 da Constituição¹⁵³ prevê, nessa lógica, que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, demonstrando a expressão do princípio da solidariedade no âmbito das relações parentais.¹⁵⁴ Tal dever representa também a necessidade de cuidado para com os infantes, que encontra reciprocidade, na medida em que

¹⁵⁰ MULTEDO, Renata Vilela. *A intervenção do Estado nas relações de família: limites e regulação*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2016. p.188.

¹⁵¹ Constituição Federal, “Art. 226, § 7.º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”.

¹⁵² BODIN DE MORAES; TEIXEIRA, Comentários ao artigo 226. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2212.

¹⁵³ Constituição Federal, “Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

¹⁵⁴ BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 229. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2141.

“os pais têm o dever de cuidar dos filhos enquanto menores e os filhos, por sua vez, deverão cuidar dos pais na velhice, carência ou enfermidade.”¹⁵⁵

É, dessa maneira, nas previsões de cuidado desse artigo que o intérprete deve apoiar-se para auxiliar na delimitação da substância do princípio da paternidade responsável frente aos filhos. Assim, segundo tal princípio, a família, em especial os pais ou responsáveis diretos, devem *assistir* as crianças e adolescentes por meio da garantia dos direitos à vida, à saúde e à alimentação, colocando-os a salvo de toda espécie de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Devem também *criar* as crianças e adolescentes respeitando sua dignidade e seu direito ao lazer, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar. Devem, por fim, *educá-los*, garantindo seu direito à educação formal e informal, bem como à profissionalização e à cultura.¹⁵⁶

Note-se que, por seu viés protetivo, esses direitos devem ter interpretação aberta. É o exemplo do dever/direito à educação, que também encompasses a necessidade de transmissão de valores morais, éticos e cívicos à criança e ao adolescente, possibilitando-lhes a compreensão do certo e do errado¹⁵⁷, mas sempre evitando imposições subjetivistas e preconceituosas e permitindo que os filhos, dentro da medida de sua etapa de formação, construam projetos pessoais próprios e distintos daqueles dos genitores com consciência e respeito ao próximo.¹⁵⁸

Qualquer suposto dever de vigilância que se impute aos pais sobre os atos dos filhos somente encontra espaço, portanto, se funcionalizado e instrumentalizado ao atendimento dos objetivos constitucionais de desenvolvimento da pessoa em formação, para que ela possa ter seus direitos assegurados. Reitera-se que nos casos concretos, entretanto, os direitos não encontram-se em vácuo que permite sua extensão ao infinito. Devem ser exercidos sempre com atenção

¹⁵⁵ BARBOZA, Heloisa Helena. Perfil jurídico do cuidado e da afetividade nas relações familiares. In: PEREIRA, Tânia da Silva; COLTRO, Antônio Carlos Mathias; OLIVEIRA, Guilherme de (Org.). *Cuidado e afetividade: projeto Brasil/Portugal – 2016-2017*. São Paulo: Atlas, 2017. p.183.

¹⁵⁶ Nesse sentido também dispõe o art. 1.634 do Código Civil, ao atribuir como uma das funções da autoridade parental a direção da criação e da educação dos filhos.

¹⁵⁷ BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying* e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p.69, jun./jul. 2011.

¹⁵⁸ Há quem diga que deixar de educar uma criança é uma forma de violência contra ela. Se não lhes são oferecidos os instrumentos para conviver de modo sadio na sociedade, o resultado pode lhe gerar embaraços e a impossibilidade de se relacionar com seus pares. Nesse sentido, RICOTTA, Luiza. *A educação começa em casa e a violência também*. 2.ed. São Paulo: Ágora, 2002. p.12.

aos direitos alheios que os circundam, sendo este fundamento basilar da convivência em sociedade, e no sentido, como não poderia deixar de ser, do atendimento do projeto constitucional.

Nesse sentido, com o princípio da paternidade responsável, a família assume os deveres decorrentes da autoridade parental, somados a um também “dever moral natural de se responsabilizar pelo bem-estar das crianças e dos adolescentes, pelo vínculo consanguíneo ou simplesmente afetivo”.¹⁵⁹ É também esse o fundamento do dever de que os genitores se responsabilizem pelos atos dos filhos menores frente à sociedade, como se verá mais adiante no item 3.2.1.

Não basta, pois, que os pais sustentem os filhos e os façam frequentar a escola para que recebam a obrigatória educação formal. Para além disso, a solidariedade, qualificada na família, significa a superação da crença de que tudo poderia ser resolvido por meio de uma “pensão” ou um “voucher”.¹⁶⁰

A participação da família na vida escolar da criança e do adolescente reputa-se “necessária e insubstituível”. Os responsáveis devem, para além de conhecerem os professores e acompanharem as notas de seus filhos, participar diretamente da trajetória escolar da criança, uma vez que o diálogo com os educadores se mostra essencial ao perfil comportamental do estudante, impactando em sua relação com o ambiente e com os colegas. Por esse ângulo, impõe-se um contato próximo entre a família e a escola para evitar práticas como o *bullying* escolar, e fomentar um ambiente educacional propício para a realização pessoal dos alunos.¹⁶¹

Repare-se que de uma interpretação hermenêutica extrai-se facilmente que o “direito” dos pais de acompanharem a educação dos infantes decorrente da autoridade parental é, na realidade, um direito-dever. Se o Estatuto da Criança e do Adolescente é legislação que objetiva a proteção da criança, fato é que se incumbe aos responsáveis a obrigação mais que legítima de acompanhar o desenvolvimento pedagógico, acadêmico e social de seus filhos.

Também a Convenção Sobre os Direitos da Criança, em seu art. 18, parágrafo 1, determina que cabe aos pais, ou responsáveis legais, quando for o caso, “a responsabilidade

¹⁵⁹ AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.21.

¹⁶⁰ RODOTÀ, Stefano. *Perché laico*. Roma: Gius. Laterza & Figli, 2010. p.170.

¹⁶¹ PEREIRA, Beatriz Oliveira et al. Bullying escolar: programas de intervenção preventiva. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.147.

primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança”. Logo, é inegável, que incumbe aos genitores, ou a quem os substitua, uma preocupação efetiva com a educação dos filhos, tanto no âmbito formal quando no âmbito pessoal.

Embora tais deveres já decorram diretamente da Constituição e da legislação federal, observa-se a existência de interessante Projeto de Lei tramitando pelo Congresso Nacional com o objetivo de dispor sobre “o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes na escola pelos pais ou responsáveis”.

O PL 2.322/2015 de autoria do Deputado Federal Ricardo Izar visa incentivar que os genitores participem da vida escolar dos filhos por meio da realização de periódicas reuniões entre pais e professores. O PL ainda propõe alteração na Consolidação das Leis do Trabalho para garantir ao trabalhador oito horas semestrais para o acompanhamento pedagógico de seus filhos ou dependentes legais.

Para tanto, é preciso que direcionem parte do seu – normalmente escasso, admite-se – tempo procurando saber como a criança vem se comportando socialmente na escola, quem são seus amigos, se ela sofre ou pratica condutas inadequadas no colégio, dentre outras coisas. Como já se afirmou e como se demonstrará mais adiante no item 2.2, o papel da família na identificação e prevenção do *bullying* escolar é essencial, e algumas exigências nesse sentido não podem ser encaradas como excessivamente onerosas uma vez que esses deveres, embora não especificados nominalmente, coadunam-se perfeitamente com o princípio da paternidade responsável e com o funcional exercício da autoridade parental.

A sociedade em geral também é responsável pela concretização dos direitos das crianças e dos adolescentes por força da Constituição. Embora a Lei Maior cite a sociedade como um todo, aqueles que possuem um maior contato com a criança têm essa responsabilidade potencializada. É justamente por esse motivo que a comunidade imediata em que o jovem se insere deve assumir maior responsabilidade, e o principal local designado para que ele se desenvolva é a escola.

Os professores, diretores, coordenadores e os pais dos demais alunos são as pessoas que podem ser especialmente relevantes nessa tarefa. É necessária a contribuição da escola, enquanto uma das mais importantes agentes do processo educacional, para prestar mais que os ensinamentos nas disciplinas tradicionais, cuidados físicos e desenvolvimento psicomotor. Igualmente indispensável é sua contribuição ao amadurecimento “psicossocial” dos alunos.

O direito à educação é, conseqüentemente, indissociável da preparação para o exercício da cidadania.¹⁶²

Por essas razões, a forma de analisar a escola, bem como sua relevância na formação das crianças e dos adolescentes vêm encontrando alterações conceituais importantes. A avaliação sobre o papel das instituições de ensino cada vez menos refere-se exclusivamente a notas, atestados e títulos, e cada vez mais passa abarcar outros pontos, como competências e habilidades. A escola deve, portanto, proporcionar às novas gerações iniciações básicas que lhes permitam “saber aprender”, deve fomentar sua curiosidade e incrementar o desejo pelo conhecimento, deve exaltar a importância do saber e deve demonstrar a possibilidade de acesso às informações no contexto moderno.¹⁶³ É que a instituição de ensino, como primeiro ambiente alheio à família de contato com a sociedade¹⁶⁴, exerce papel transformador na vida de seus alunos.

Essa nova perspectiva não é particularmente recente. A Unesco editou documento em 1996 contendo os quatro pilares da educação, sendo eles o “aprender a aprender”, que foca nas experiências de aprendizagem, o “aprender a fazer”, que visa às competências e habilidades, o “aprender a viver juntos”, que agrega a competência com a solidariedade e o “aprender a ser”, de modo a permitir que a criança ou adolescente possa realizar-se enquanto pessoa e ser social.¹⁶⁵

Quanto à responsabilidade social da escola para com a formação das crianças e adolescentes e para com a prevenção ao *bullying*, não é possível tratar do assunto sem mencionar os professores. Estes encontram amplas dificuldades em contribuir para a superação do problema, notadamente porque muitas vezes não são preparados em sua formação para lidar com a diversidade cultural e social existente nas escolas. Ainda, mesmo se assim não fosse, é preciso reconhecer que os professores, em especial na rede pública de ensino, contam com condições

¹⁶² PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.59.

¹⁶³ ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.9.

¹⁶⁴ É nesse sentido que se afirma que “é na escola que crianças e adolescentes entram em contato com um conjunto de valores diferentes das suas famílias. É ali que, em princípio, deverão aprender a viver em sociedade, tendo noções do coletivo, da convivência harmônica, democrática, de ser respeitoso, solidário e é daí que surgem também os conflitos”. (FELIZARDO, Aloma Ribeiro. *Bullying, conflito, indisciplina, justiça restaurativa e a cultura da paz: um novo caminho para ser feliz na escola?* RDP, n.75, p.189, ago./set. 2012).

¹⁶⁵ DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

de trabalho extremamente adversas, bem como sujeitam-se à pouca valorização de seu trabalho e a falta de perspectiva na profissão.¹⁶⁶

Realmente, o magistério no Brasil sofre de insensata desvalorização, especialmente tendo-se em conta que os professores têm a possibilidade real de promover alterações substanciais na sociedade por meio da educação. Porém, para tanto, é preciso que sejam treinados a manejar, não apenas o ensino das matérias curriculares, mas as questões sociais que invariavelmente encontram espaço dentro das instituições de ensino. Também é essencial que contem com o apoio de profissionais de outras áreas na escola, como psicólogos, pedagogos e a própria equipe de zeladores e inspetores para que conjuntamente possam efetuar o trabalho a que se propõem.

Ressalta-se que a escola não possui autonomia para ministrar qualquer tipo de educação às crianças e adolescentes. A liberdade de ensino e aprendizagem encontra limite nas possibilidades e necessidades de cada sociedade, e a superação dos desafios adjacentes aos ambientes em que se insere o aluno devem ser observadas na consolidação das práticas pedagógicas. É por isso que assuntos importantes para aquele contexto social devem obrigatoriamente ser observados quando da delimitação das práticas educacionais, que devem atentar, por exemplo, ao direito à diferença e ao pluralismo que constitucionalmente devem ter espaço na sociedade.^{167,168} É, portanto, o caso do *bullying*, que hoje já faz parte do contexto social de muitas instituições de ensino brasileiras.

Incumbe também identificar que a existência do ensino privado, em paralelo ao ensino público de qualidade, encontra proteção justamente na perspectiva pluralista, já que, por mais que as escolas particulares sejam (e devam ser) fiscalizadas pelo poder público em razão da essencialidade do serviço oferecido, elas têm a possibilidade de inovar, dentro das balizas constitucionais, nos métodos de ensino e nas propostas pedagógicas.¹⁶⁹ Devem, no entanto, ainda

¹⁶⁶ GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.50.

¹⁶⁷ MALISKA, Marcos Augusto. Comentários ao art. 206. In: CANOTILHO, J. J. Gomes et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.1967.

¹⁶⁸ Também Pietro Perlingieri afirma que “o direito ao estudo implica também que os métodos de ensino sejam conformes à visão pessoal de mundo e da vida, ou, pelo menos, apreciados por quem é destinado a receber seus efeitos”. (PERLINGIERI, Pietro. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.887).

¹⁶⁹ MALISKA, op. cit., p.1967.

sim atentar para a sociedade em que seus alunos se inserem sob pena de, por insensibilidade, cometerem equívocos ou injustiças.

O ambiente social escolar é considerado pela doutrina especializada definidor acerca das crenças dos infantes sobre a violência, e é desse ambiente que se extraem exemplos e formam características que levam ao *bullying*. Se os adultos da escola tolerarem essa espécie de comportamento, é comprovadamente mais provável que os alunos se envolvam neles.¹⁷⁰

Porém, a responsabilidade da sociedade não se esgota no escopo da escola. As ciências sociais vêm trabalhando com a ideia de “redes sociais”, sendo estas a participação de um conjunto de pessoas ou entidades autônomas que unem ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados. A identificação dessas redes representa novo paradigma sobre a estrutura social eficaz para compreender como o comportamento e as opiniões de uma pessoa dependem das formas organizacionais da sociedade em que ele se insere.¹⁷¹ Dessa forma, a proteção integral da criança e do adolescente depende da consolidação de rede social que inclua profissionais e entidades de diversas áreas trabalhando em prol do objetivo comum de melhoria na educação por todos os prismas.¹⁷²

Certamente o desenvolvimento de programas preventivos eficazes contra o *bullying* escolar depende da participação de diversos atores para a dissuasão desse fenômeno social complexo e multifatorial. É por isso que se reconhece que a escola é incapaz de resolver sozinha o assunto em perspectiva macro – embora seja responsável por lidar com os casos individualizados que ocorram em seus estabelecimentos – dependendo da participação da família, das instituições que asseguram os direitos das crianças e adolescentes, do comprometimento governamental com a criação de políticas públicas, do investimento em projetos concretos e da capacitação de profissionais especializados de diversas áreas, inclusive do Direito.¹⁷³

Contudo, os esforços envidados pela família e pela sociedade, embora providenciais ao atingimento do objetivo da proteção da pessoa das crianças e dos adolescentes e, conseqüentemente,

¹⁷⁰ ESPELAGE, Dorothy L; NAPOLITANO, Susan M. Swearer. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *Education Psychology Papers and Publications - Paper 154*, Lincoln, p.377, 2013.

¹⁷¹ MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v.30, n.1, p.72, jan./abr. 2001.

¹⁷² FURINI, Luciano Antonio. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?* São Paulo: Editora Unesp, 2011. p.171.

¹⁷³ FANTE, Cleo. Bullying no ambiente escolar. *Consulex Revista Jurídica*, v.14, n.325, p.38, 2010.

do combate ao *bullying*, necessitam ainda de um terceiro componente-chave, qual seja, a participação ativa do Estado.

A Convenção Sobre os Direitos da Criança estipula, em seu art. 28¹⁷⁴, que é dever dos Estados Parte assegurarem o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, tornando o ensino primário obrigatório e estimulando o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas. Segundo o parágrafo 2 do dispositivo, cabe ao Estado tomar todas as medidas necessárias para assegurar que a matéria seja ministrada de modo compatível à dignidade da criança. O parágrafo 3 impõe ainda a cooperação internacional para eliminar a ignorância e o analfabetismo no mundo e facilitar os conhecimentos científicos e técnicos, além dos métodos modernos de ensino.

O artigo 29 da Convenção impõe ainda que a educação oferecida pelos Estados Parte deverá seguir cinco pontos essenciais, quais sejam, o desenvolvimento da personalidade e das aptidões físicas e mentais de cada criança e seu potencial, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, o respeito aos pais e à própria identidade cultural e aos valores de seu país e das civilizações distintas da sua, o preparo da criança para que assuma uma “vida responsável” numa sociedade livre e com “espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos” além do respeito ao meio ambiente.

O Estado deve, portanto, por meio de políticas públicas, promover no currículo obrigatório, formas pelas quais as crianças desenvolvam sua personalidade, em linhas gerais, com base no respeito aos outros, em suas aptidões e na convivência pacífica. A amplitude da incidência do *bullying* escolar é uma prova de que esses objetivos nem sempre vêm sendo atingidos. O foco no aspecto técnico-científico oferecido pelas escolas pretere a formação pessoal e cívica, tão

¹⁷⁴ Convenção Sobre os Direitos da Criança, “Artigo 28. 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção. 3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento”.

importante para que os indivíduos se integrem ao grupo social e, como dito, atinjam uma existência digna.

Perceba-se que as vítimas do fenômeno são obstadas de usufruir desses pontos, especialmente porque, para que o processo de aprendizagem possa ter lugar, é preciso que se dê em ambiente livre de discriminação e de práticas atentatórias à sua incolumidade física e psíquica. Isso porquanto aqueles que sofrem com o problema podem adquirir medo de frequentar a escola e substituir a atenção nas aulas pelo receio das agressões e da rejeição por parte dos outros estudantes.¹⁷⁵

Tal objetivo é consonante com os mandamentos da Constituição Federal, que impõe como propósito da educação, além do pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania, o que se conecta ao princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, calcado nos princípios maiores da liberdade e da solidariedade entre pessoas humanas.¹⁷⁶ É, em vista disso, claro o caráter preventivo que a doutrina da proteção integral impõe, e devem as políticas públicas ser formuladas e aplicadas nesse sentido sob pena de que o texto constitucional não alcance a desejada efetividade social.¹⁷⁷

Para garantir o direito à educação, cabe à União, aos Estados e aos Municípios a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração (art. 211 da Constituição Federal)¹⁷⁸, reservado um quinhão de suas receitas para tanto sob pena de intervenção (art. 34, VII, alínea e, e art. 35, III).¹⁷⁹ Tamanha a importância constitucional da educação, função

¹⁷⁵ SANTOS, Erick. O fenômeno bullying e os direitos humanos. *Revista de Direito Educacional*, v.3, p.65, jan./jul. 2011.

¹⁷⁶ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito à educação na diversidade: a prática do bullying no ambiente da escola pública e a responsabilidade do Estado. *Revista de Direito Administrativo Contemporâneo*, São Paulo, v.3, n.21, p.148, nov./dez. 2015.

¹⁷⁷ AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.27.

¹⁷⁸ Constituição Federal, “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

¹⁷⁹ Constituição Federal, “Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para: VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais: e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde” e “Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando: III - não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde”;

pública imediata, que é excepcionalmente permitida a vinculação de receita, conforme o art. 167, IV da Constituição Federal.^{180,181}

É também papel do Estado preservar e promover aquilo que seja o melhor interesse da criança e do adolescente. Trata-se de clara exceção à regra do art. 1.513 do Código Civil¹⁸², na medida em que o Estado não só pode, como deve interferir na família, em se tratando de relações desiguais, devendo a privacidade e liberdade plena imperarem no âmbito das relações homogêneas, tais quais as conjugais e convivenciais.¹⁸³

Por isso, quando a relação for desigual, tal qual a havida entre pais e filhos, é benéfica e desejável a interferência do Estado, até certo ponto, para efetivar tutela diferenciada à vulnerabilidade em tela.¹⁸⁴

Apenas para que se mencione, embora os argumentos constitucionais já sejam bons direcionamentos para a educação, não se esqueça da Lei Federal n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei impõe diversos deveres acerca da educação que o Estado deve cumprir, inclusive alguns requisitos curriculares mínimos, requisitos para cada fase de ensino e demais providências sobre o assunto, em sintonia com a Constituição.

Com base em todo o exposto, uma última reflexão mostra-se pertinente nesse ponto. É delicado equilíbrio que deve ser encontrado para que uma criança consiga sair da menoridade e atinja a maioridade de modo saudável. Para Immanuel Kant, há dois tipos de maioridade. Uma delas, atingível por meio da natureza, é a que chamou de *naturaliter maiorenes*. No entanto, há uma outra espécie de menoridade, da qual o próprio homem é culpado. A saída do homem

¹⁸⁰ Constituição Federal, “Art. 167. São vedados: IV - a vinculação de receita de impostos a órgão, fundo ou despesa, ressalvadas a repartição do produto da arrecadação dos impostos a que se referem os arts. 158 e 159, a destinação de recursos para as ações e serviços públicos de saúde, para manutenção e desenvolvimento do ensino e para realização de atividades da administração tributária, como determinado, respectivamente, pelos arts. 198, § 2.º, 212 e 37, XXII, e a prestação de garantias às operações de crédito por antecipação de receita, previstas no art. 165, § 8.º, bem como o disposto no § 4.º deste artigo”;

¹⁸¹ RIBEIRO, op. cit., p.152.

¹⁸² Código Civil, “Art. 1.513. É defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela família”.

¹⁸³ BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2130.

¹⁸⁴ BODIN DE MORAES; TEIXEIRA, loc. cit.

desta menoridade, ou seja, da “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” chama-se *Aufklärung*, ou esclarecimento.¹⁸⁵

É bem verdade que é cômodo ser menor e usufruir das facilidades da ausência de responsabilidade. O homem tende a encontrar dificuldades para desvencilhar-se da menoridade que quase passou a fazer parte de sua natureza e assumir os muitos ônus de pensar por si próprio e lidar com o peso das consequências de suas próprias atitudes. Mas para o esclarecimento, o único pressuposto é a liberdade¹⁸⁶, que curiosamente também é sua maior e melhor consequência. Apenas após o esclarecimento, uma pessoa pode verdadeiramente usufruir dela em toda a sua amplitude.

É por isso que a família, o Estado e a sociedade devem oferecer gradativamente mais liberdade para as crianças e os adolescentes, conforme a etapa de seu desenvolvimento, para que atinjam a seu tempo o esclarecimento, a possibilidade de formarem as próprias ideias, de desenvolverem os próprios projetos pessoais e de, se for o caso, trilharem caminhos próprios.

¹⁸⁵ KANT, Immanuel. Resposta à pergunta; que é esclarecimento (*Aufklärung*). In: *Textos seletos*: edição bilíngue. Petrópolis: Vozes, 1974. p.100.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.104.

2 A DELIMITAÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR

Conforme o que foi relatado no primeiro capítulo, uma vez que seus direitos humanos foram reconhecidos, as crianças e os jovens começaram a receber atenção em temas genéricos, mas também em temas que lhes são específicos em decorrência de ofensas que não se limitam aos territórios nacionais, como “a venda, a pornografia e a exploração infantil”.¹⁸⁷

Também se demonstrou que o *bullying* é um problema com uma extensão consideravelmente maior do que se pode presumir em primeira análise. É uma questão mais grupal que individual e os seus efeitos transcendem os indivíduos envolvidos, além de serem sentidos pela sociedade como um todo.

Porém, antes de se conseguir avaliar quais são as melhores atitudes a serem tomadas, é preciso compreender exatamente o que pode e o que não pode ser considerado *bullying*. Ressalta-se que tudo o que ocorre no ambiente escolar não se divide entre condutas positivas *versus* condutas de *bullying*. Existem outras atitudes que, embora negativas e rechaçadas pelo ordenamento jurídico, são um problema à parte. Existem outras que, mesmo que moralmente reprováveis e indesejáveis, fazem parte da liberdade existencial das pessoas. O fenômeno é, nesse sentido, uma das vertentes da agressividade humana e uma das espécies de violência que podem ocorrer em um contexto de convivência.

Há quem indague: “será que é preciso definir o *bullying* se todos conseguimos identificá-lo? Mas será que conseguimos mesmo?”.¹⁸⁸ Para que se possa atuar com precisão, é imperativo que se determine o que cabe dentro do fenômeno e o que deve ser estudado separadamente.

Primeiramente cabe diferenciar as chamadas condutas de *bullying* do fenômeno *bullying*. As condutas são as atitudes isoladas que, em conjunto, podem vir a concretizar o fenômeno. Isso porque, como se verá, a reiteração é uma das principais características do *bullying* enquanto fenômeno.

¹⁸⁷ ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei n.º 8.069/90. Comentado artigo por artigo. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. p.39.

¹⁸⁸ No original: “Does bullying have to be defined when we can all recognize it – but can we?” (JOHNSTONE, Margaret; MUNN, Pamela; EDWARDS, Lynne. *Action against bullying: drawing from experience*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1991. p.3).

Essas atitudes isoladas não são necessariamente tão gravosas se analisadas individualmente, embora indesejáveis, e podem ocorrer em situações pontuais. É o caso de uma provocação, ou a colocação de um apelido momentâneo em curto espaço de tempo. As condutas de *bullying* podem ser injustas e podem provocar danos, mas o fenômeno, quando concretizado, certamente é injusto e certamente provoca danos.

Ressalta-se que as medidas que devem ser tomadas contra o *bullying* poderão impactar positivamente nas demais formas de agressão. Ademais, a configuração, ou não, do fenômeno, como dito, não impede que as condutas produzam danos, não impede que sejam tratadas com igual seriedade e, de forma alguma, impede que ela sejam injustas. A prevenção das condutas é providencial para a prevenção da concretização do fenômeno em si.

Ocorre que, para o escopo deste trabalho, no recorte ora proposto, uma definição segura é essencial. Tanto para proteger as vítimas, quanto para não alargar as situações de tal maneira que o conceito acabe distorcido de forma a esvaziá-lo de significado relevante.

2.1 Elementos caracterizadores do fenômeno

O momento é muito apropriado para um estudo jurídico sobre o fenômeno do *bullying*. Isso porque, em meados de 2016, entrou em vigor a Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).¹⁸⁹ A lei, sancionada no final de 2015, demonstra uma tendência dos países ocidentais em reconhecerem a problemática envolvida e tentarem oferecer saídas para que a questão seja prevenida e combatida.

Antes de se adentrar nos comentários acerca da lei, é importante compreender os estudos que a precederam. Isso porque, conforme se apontará em seguida, o diploma seguiu a tendência dominante sobre a qualificação do *bullying*. É por isso que se passará a analisar como os estudiosos do tema de outras áreas pretenderam conceituar o fenômeno para, posteriormente, ponderar se foi bem o legislador em suas escolhas.

Seria impossível começar a estudar o assunto sem mencionar os paradigmáticos esforços do pesquisador sueco Dan Olweus para a construção de uma dogmática no campo da psicologia e da pedagogia. Como se poderá perceber, muitas das definições de *bullying* seguem o principal

¹⁸⁹ Lei n.º 13.185, de 06 de novembro 2015.

e precípuo conceito oferecido pelo pesquisador, com algumas variações. É digno de nota que Olweus acompanha atentamente o tema desde o começo da década de 70 do século passado até os dias de hoje. Logo, além de ter sido um dos primeiros estudiosos sobre o tema, permanece um dos mais relevantes após quase cinquenta anos de pesquisas.

De maneira bem sucinta, o especialista define o fenômeno da seguinte forma: “um estudante está sofrendo *bullying* ou sendo vitimizado quando ele ou ela é exposto, repetidamente e por um período de tempo, a condutas negativas por parte de um ou mais estudantes.¹⁹⁰ Como condutas negativas, o autor se refere às normalmente consideradas “comportamentos agressivos”, ou seja, quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir lesões ou desconforto em outra pessoa. Essas condutas podem ser verbais (ameaças, implicâncias, imposição de apelidos), físicas (bater, chutar, beliscar, imobilizar) ou até mesmo silenciosas (por meio de gestos, caretas, exclusão intencional).

Aponta ainda que, mesmo se uma única conduta suficientemente grave pudesse ser considerada *bullying*, a exigência da intencionalidade da conduta seria capaz de excluir ações negativas menos sérias direcionadas, ora a uma pessoa, ora a outra.¹⁹¹

Ressalta também que o fenômeno pode ser praticado, tanto por uma, quanto por várias pessoas (os dados demonstram que geralmente é praticado por pequenos grupos de duas ou três pessoas). Igualmente, pode ser sofrido apenas por um indivíduo ou por mais de um ao mesmo tempo, embora, usualmente seja direcionada a uma pessoa específica.¹⁹²

Afirma ainda que é característica essencial do *bullying* que exista uma “relação assimétrica de poder” entre as partes, ou seja, um “desequilíbrio de forças”. A vítima encontra “dificuldade em se defender e está, de certo modo, indefesa contra o estudante ou os estudantes que praticam a conduta”.¹⁹³ Observe-se que o poder mencionado pelo autor não se trata de um poder objetivamente aferível, como se explicitará mais adiante.

¹⁹⁰ No original, “*a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students*”. (OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.9).

¹⁹¹ OLWEUS, loc. cit.

¹⁹² Ibid., p.9-10.

¹⁹³ No original: “*The student who is exposed to the negative actions has difficulty defending him/herself and is somewhat helpless against the student or students who harass*”. (Ibid., p.10).

Segue informando que há uma diferenciação importante entre formas diretas e indiretas de *bullying*. As primeiras são mais tipicamente encontradas entre meninos e as segundas geralmente se perpetuam entre meninas. A modalidade direta é relativamente mais aberta. São agressões mais facilmente perceptíveis ao observador, como bater, xingar, humilhar. Já a modalidade indireta é bem mais sutil, com o isolamento intencional daquele alvo. Note-se que pessoas que sofrem um dos tipos estão consideravelmente mais propensas a sofrerem o outro.¹⁹⁴

Com base em suas conclusões, Olweus criou um programa de prevenção contra o *bullying* denominado Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) que é adotado até hoje nos países escandinavos bem como em outros lugares no mundo. Os locais que não o adotam, tendem a formar programas, ao menos, similares. Os programas nesse formato têm o objetivo de prevenir e reduzir o comportamento de *bullying*, sendo capazes de identificar o problema e responder de maneira adequada. Requerem também uma avaliação contínua das medidas adotadas.¹⁹⁵

De acordo com os idealizadores do Programa, ele foi desenhado para melhorar a relação entre os colegas e fazer da escola um local mais seguro e positivo para que os alunos possam aprender e se desenvolver. Objetivam, dessa forma, a redução dos problemas existentes de *bullying*, a prevenção contra o desenvolvimento de novos problemas e a melhora na relação entre os estudantes.¹⁹⁶

No Brasil, embora o estudo do problema seja mais recente, uma das grandes autoras sobre o tema é a pedagoga Cleo Fante, que define o termo universalmente como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimentos”.¹⁹⁷ Segue afirmando que é um “comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes

¹⁹⁴ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.18-19.

¹⁹⁵ PEREIRA, Beatriz Oliveira et al. *Bullying escolar: programas de intervenção preventiva*. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.137.

¹⁹⁶ Dados informados em: THE OLWEUS Bullying Prevention Program (OBPP) is the most researched and best-known bullying prevention program available today. Disponível em: <http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page>. Acesso em: 29 jan. 2017.

¹⁹⁷ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.28-29.

convertem os mais fracos em objetos de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”.^{198,199}

Importante elemento do fenômeno é a incapacidade que a vítima experimenta em se defender.²⁰⁰ A chave é, portanto, o desequilíbrio de poder caracterizado pela menor estatura ou força física de uma das partes, sua condição de estar em minoria, sua falta de assertividade ou de flexibilidade psicológica frente ao agressor.²⁰¹

Por isso, a vítima está, usualmente, em uma posição de vulnerabilidade qualificada perante seu agressor. Justamente com base no respeito à dignidade humana como um dos postulados principais do ordenamento jurídico em um período de “renovado humanismo”, a vulnerabilidade deve ser tutelada onde quer que ela esteja.²⁰² As crianças e adolescentes já são vulneráveis por natureza. Caso sejam vitimizados em um contexto em que há desequilíbrio de poder com potencial danoso, sua vulnerabilidade em concreto acentua-se de tal maneira que não pode ser ignorada pelo Direito.

Outros estudiosos seguem no mesmo sentido, definindo o *bullying* como um comportamento agressivo intencional gerado pelo desequilíbrio de poder que ocorre repetidamente. Acrescentam que “surge espontaneamente, não como reação a provocações, e possui composições diversas (uma criança passa a maltratar outras, um grupo se une para atacar uma terceira ou um grupo ataca o outro)”.²⁰³

Seguem explicitando que o *bullying* concretiza-se por meio de condutas como chamar por apelidos pejorativos, xingar, maldizer, cochichar maldosamente, rir dos erros, fazer comentários

¹⁹⁸ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.29.

¹⁹⁹ Em sentido semelhante, ver EYNG, Ana Maria. Convivências e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.100; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010. p.7; LOPES NETO, Aramis, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.85, 5 Supl., p.165, 2005 e ROSSATTO, Geovanio; ROSSATTO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013. p.45, dentre tantos outros.

²⁰⁰ FANTE, op. cit., p.29-30.

²⁰¹ Ibid., p.28.

²⁰² BODIN DE MORAES, Maria Celina. O princípio da dignidade humana. In: *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.15.

²⁰³ CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011. p.19-20.

preconceituosos, inventar histórias, ameaçar e passar trotes, dar puxões de cabelo, socos, cuspidas, fazer tropeçar, roubar, furtar, extorquir dinheiro e alimentos, simular agressões (fingir agredir, por exemplo), humilhar publicamente, apontar, fazer caretas e gestos obscenos, propositalmente excluir, ignorar isolar ou evitar, maltratar em razão de posição social, ameaçar, entre outras coisas.²⁰⁴

Note-se que essas condutas podem vir a compor o *bullying* desde que presentes as demais características do fenômeno. Perceba-se ainda que, na verdade, muitas outras atitudes podem integrar essa enumeração, como o assédio e o abuso sexual, por exemplo, não sendo essa lista exaustiva.²⁰⁵

O especialista australiano Ken Rigby considera que o *bullying* é a reiterada opressão física ou psicológica de uma pessoa menos poderosa por outra mais poderosa ou por um grupo mais poderoso de pessoas.²⁰⁶ Faz também uma diferenciação entre o que chama de *malign bullying* e *non-malign bullying*. Essa diferenciação é apresentada simplesmente para que jamais se compreenda equivocadamente o que o autor afirma em decorrência do falso cognato *malign X maligno*. Não existe *bullying* benigno, o que o estudioso afirma é que há casos em que há ou não *malice*, entenda-se bem, dolo. O próprio Rigby afirma que não existe qualquer diferença entre os tipos sob a perspectiva da vítima, mas no caso do *malign bullying* há a intenção de machucá-la, enquanto que no *non-malign bullying* a pessoa pode ter agido sem pensar ou buscando educar a vítima, sem qualquer vontade de ferir.²⁰⁷

Essa definição destoa das demais ao admitir a possibilidade da prática de *bullying* não intencional. Acredita-se que essa possibilidade é remota, no entanto, uma vez que a necessidade de reiteração torna muito mais provável que o *bullying* só se concretize pensadamente.

As definições de *bullying* até agora abordadas tratam do fenômeno como uma questão predominantemente individual. Embora essa corrente do *bullying* como conduta individualizada seja adotada por esmagadora maioria dos estudiosos, essas circunstâncias não são imunes a

²⁰⁴ CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011. p.36 e ss.

²⁰⁵ SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes perigosas nas escolas*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p.24.

²⁰⁶ No original: “*Bullying is repeated oppression, psychological or physical, of a less powerful person by a more powerful person or group of persons*”. (RIGBY, Ken. *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press, 2007. p.15).

²⁰⁷ Ibid., p.15-18.

críticas por parte de outros. A primeira dessas críticas é a de que, como o *bullying* poderia ser atribuído a existência de personalidades passivas e agressivas, a posição dos participantes no fenômeno – agressor ou vítima – seria relativamente estática, o que não permitiria explicar o não incomum caso das vítimas que se tornam agressoras.²⁰⁸

No *site* sobre seu programa de prevenção ao *bullying*, Olweus reconhece que haveria alguma validade nessas alegações, mas afirma que, além da perspectiva individual, o OBPP também oferece uma perspectiva dentro dos pequenos grupos (salas de aula) e outra mais generalizada (processos sistêmicos, organizacionais e sociais/comunitários), todas essas com relevância equivalente. Reitera, apesar disso, que há certa estabilidade entre aqueles que praticam e aqueles que sofrem *bullying* e que excluir essa variável seria deixar uma evidência, cientificamente comprovada em seus estudos, de fora da equação. Realmente, há marcadores de personalidade que geram uma propensão para que alguém se torne uma vítima ou um agressor, como se pretende expor mais adiante.²⁰⁹

Assim, se a escola ignorasse esses marcadores e tratasse todos os alunos como igualmente propensos a práticas agressivas, estaria desconsiderando tudo o que se aprendeu com as experiências passadas no momento de avaliar um incidente. O risco disso seria o de estigmatizar certos alunos como sendo focos do problema e se criar uma opinião prévia tendenciosa sobre os seus atos, o que é inadmissível.²¹⁰ Para evitar essa prática, os educadores devem ser informados dessa tendência própria quase que involuntária e efetivar um esforço consciente para impedir que isso afete suas percepções, evitando um determinismo quanto a quem será tratado como *bully* ou como vítima.²¹¹

²⁰⁸ SCHOTT, Robin May. Towards a social concept of bullying. In: FITZGERALD, Carrie B.; GERACI, Laura M. (Coord.). *Bullying: An assault on human dignity*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2012. p.27.

²⁰⁹ OLWEUS INTERNATIONAL. *Critique of the OBPP*. Disponível em: <<http://www.olweusinternational.no/background/critique-of-the-obpp/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²¹⁰ “É necessário abandonar o viés dicotômico perante o *bullying* e atentar aos diversos papéis que os estudantes possuem [...] e reconhecer a diversidade de experiências ao longo do continuum da relação *bully/vítima*”. No original: “*It is necessary to abandon dyadic bias toward bullying and attend to the various roles that students play [...] and recognize the diversity of experiences along the bully/victim continuum*”. (ESPELAGE, Dorothy L; NAPOLITANO, Susan M. Swearer. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *Education Psychology Papers and Publications - Paper 154*, Lincoln, p.371, 2013).

²¹¹ OLWEUS INTERNATIONAL. Loc.cit.

Desse modo, os marcadores de personalidade não são certezas, mas indícios de que aquela pessoa pode agir de uma forma ou de outra. É claro que um provável *bully* pode tornar-se uma vítima ou espectador, e vice-versa. É também evidente que as crianças, por estarem com sua personalidade em formação, podem igualmente se portar, ora de uma forma, ora de outra.

O opositor mais ferrenho às visões de Olweus é o psicólogo americano Izzy Kalman. Esse autor considera que Olweus coloca os agressores injustamente em condição de patologia quando, na realidade, apenas uma pequena parcela deles poderia ser considerada dotada de uma “sociopatia covarde”. Para ele, seguindo o conceito de Olweus, se a pessoa “não é santa, ela é um *bully*”. Afirma também que o próprio termo *bullying* adquiriu uma conotação tão ruim que a maioria das pessoas é tendenciosa contra qualquer situação de conflito.²¹²

Critica também a necessidade de haver intenção por parte do agressor, já que ninguém lhe perguntaria qual seria seu objetivo. Afirma que a diferença de poder não faria sentido e seria extremamente subjetiva, além de que poder seria um critério relativo, já a vítima teria toda a força institucional da escola ao seu lado. Por fim, alega que a repetição supostamente apta a transformar uma conduta normal em *bullying* não é exigida na prática, porque, como se prega que a intervenção deve ocorrer logo no surgimento de cada conduta, não se estaria aguardando para saber se aquilo iria ou não ocorrer novamente concretizando o fenômeno.²¹³

Acredita-se, no entanto, que esses argumentos são falaciosos. A intenção necessária não precisa ser subjetivamente aferida, mas objetivamente. Se uma criança é alertada de que determinada conduta é negativa e mesmo assim a toma, já é possível falar em intenção bastante para a configuração do fenômeno. Ademais, a diferença subjetiva de poder é uma característica do *bullying*, mas se não existir, não deixará de tornar aquela conduta reprovável, apenas se tratará de fenômeno distinto.

Além do que, muitas vezes, a escola não toma conhecimento das circunstâncias do problema ou, sabendo, não se manifesta. Especialmente levando em consideração que as vítimas raramente delatam seus colegas.²¹⁴ Assim sendo, é atípico que o poder institucional da

²¹² KALMAN, Izzy. *What's wrong with the psychology underlying the anti-bully movement*. Disponível em: <<http://bullies2buddies.com/whats-wrong-with-the-psychology-underlying-the-anti-bully-movement/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²¹³ KALMAN, loc. cit.

²¹⁴ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.49.

escola desempenhe algum papel no equilíbrio de forças entre os alunos. Por fim, seria absurdo esperar a consolidação da reiteração para agir, já que os programas são preventivos e visam, justamente, evitar a concretização do *bullying* e, não necessariamente, punir os agressores.

Em seguida, Kalman propõe uma perspectiva centrada na atitude da vítima. Considera que a melhor alternativa seria fazer com que essas tornem-se mais resilientes e menos sensíveis, ao invés de focar no agressor, uma vez que aquelas adversidades fariam parte da vida.²¹⁵ Alega ainda que os maiores perpetradores de violências graves, como ataques de atiradores a colégios, são as vítimas, e não os agressores, devendo o foco estar naquelas. Refuta ainda a mentalidade de que nunca se deveria “culpar a vítima”, porque ela é a única que poderia causar alguma mudança naquela situação, afirmando que é muito mais difícil mudar todas as outras pessoas.²¹⁶

Essa argumentação é perigosa, porque leva a crer que o injustiçado é o causador da injustiça sofrida. Ademais, ela não considera que, muitas vezes, a pessoa não sofre *bullying* por algo que ela *faz*, mas por algo que ela *é*. Nesse sentido, exigir-se-ia que a vítima fosse normalizada, deixando para trás as peculiaridades que a tornam única. O raciocínio exposto pelo autor em todas as suas obras faz com que a solução para o *bullying* pareça estar unicamente no autocontrole da vítima e que essa tenha que simplesmente superar as agressões sofridas. Isso, especialmente no Brasil, com os ditames constitucionais em posição de evidência, não seria um raciocínio aceitável.

Embora não se concorde com o autor nesses pontos, acredita-se que o fortalecimento e empoderamento da vítima podem realmente contribuir para minimizar a extensão dos danos sofridos e reduzir as diferenças de poder existentes, dificultando a própria ocorrência do fenômeno. De fato, há quem diga que a incidência do *bullying* pode ser reduzida, mas dificilmente será eliminada. Por isso, é importante que se desenvolvam mecanismos que permitam com que a pessoa agredida possa lidar melhor com o fato de ter sofrido uma agressão para seu próprio

²¹⁵ KALMAN, Izzy. *What's wrong with the psychology underlying the anti-bully movement*. Disponível em: <<http://bullies2buddies.com/whats-wrong-with-the-psychology-underlying-the-anti-bully-movement/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²¹⁶ KALMAN, Izzy. Fear of “blaming victims” perpetuates bullying epidemic. *Psychology Today*, 2016. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/resilience-bullying/201401/fear-blaming-victims-perpetuates-bullying-epidemic>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

benefício.²¹⁷ Para tanto, há no mercado um número grande de manuais cujo objetivo é ensinar técnicas para que a vítima e seus genitores possam enfrentar a situação.²¹⁸

No entanto, essas medidas nunca poderão existir sozinhas. São, por assim dizer, atitudes desejáveis, mas inexigíveis, que requerem muita força e autocontrole, o que nem sempre é fácil angariar em situações de adversidade. O ofensor é importante parte do problema e precisa ser ensinado a não agredir, se não por outro motivo, porque suas condutas são objetivamente injustas.

Há, entretanto, alguns argumentos de Kalman que são mais convincentes. O autor fala em uma histeria das massas e de uma tolerância tão baixa a desagradados que qualquer insulto isolado é, hoje, tratado por muitos como se tivesse um potencial lesivo muito maior do que verdadeiramente tem.²¹⁹ Isso gera uma sociedade de pessoas que assumem o papel de vítimas sem sofrerem qualquer agressão, o que é claramente indesejável.

Ademais, o argumento mais relevante do autor é o de que os resultados da pesquisa de Dan Olweus e de seu programa de prevenção não têm conseguido diminuir a incidência de *bullying* tanto quanto seria desejável.²²⁰ Realmente, os resultados do OBPP demonstram-se muito inferiores em outras regiões que em seus locais de origem. Enquanto que na Noruega a

²¹⁷ Uma das alternativas sugeridas pelos psicólogos é incentivo a que a vítima perdoe o ofensor como forma de se “liberar” da dor emocional sofrida por meio de um processo de *justaposição emocional*. “É sugerido que o processo de perdão poderia agir como um eficaz recurso para lidar com a situação, permitindo que os estudantes substituam sentimentos negativos induzidos pelo *bullying* por emoções positivas focadas em outras coisas”. Do original: “*It is proposed that the process of forgiveness could act as an effective coping resource, allowing students to replace bullying-induced negative emotions with other-focused positive emotions*”. Para mais informações sobre a proposta, ver EGAN, Luke A.; TODOROV, Natasha. Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v.28, n.2, p.198-199, 2009.

²¹⁸ Como por exemplo, o guia de Middleton-Moz e Zawadski, que oferece passos e metodologias que podem, segundo seus estudos, auxiliar a vítima a resolver o problema. (MIDDLETON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007).

²¹⁹ KALMAN, Izzy. *What’s wrong with the psychology underlying the anti-bully movement*. Disponível em: <<http://bullies2buddies.com/whats-wrong-with-the-psychology-underlying-the-anti-bully-movement/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²²⁰ Id. Seventeenth anniversary of the columbine shooting. *Psychology Today*, 2016. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/resilience-bullying/201604/seventeenth-anniversary-the-columbine-shooting>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

redução dos problemas foi de 30 a 70%, em países como os Estados Unidos, a Alemanha e a Bélgica, foi de apenas 5 a 30%.²²¹ Isso pode se dever a diferenças culturais e sociais.

Pondera-se que, se a diferença cultural entre a Noruega e outros países desenvolvidos pode gerar resultados tão inferiores, que dirá do Brasil, que é culturalmente muito mais distinto que todos esses outros e que, por pesquisas existentes, já parte de um grau mais alto de *bullying* nas escolas que os países industrializados.²²²⁻²²³ Acredita-se, no entanto, que com as necessárias adaptações, seria possível a implementação eficaz desse tipo de programa.

As pesquisas citadas por Kalman são contestadas por Olweus e por diversos outros estudiosos, que veem os programas de prevenção como a melhor saída.²²⁴ Informa-se, além disso, que programa de Olweus inclui três níveis de intervenção: a escola, a classe e os indivíduos. Nada obstante, como exposto anteriormente, há aqueles que consideram que o programa é mais individualizado do que o ideal.

Há autores que afirmam que o combate ao *bullying* deve ter, em seus programas de intervenção preventiva, um escopo maior. Não deveria prioritariamente objetivar os atores envolvidos, mas promover novas dinâmicas no ambiente escolar.²²⁵ Até porque, quando compreendido como um fenômeno grupal, no qual as condições de vítima e agressor nem sempre são estáticas ou independentes, faz com que o envolvimento da comunidade, da organização

²²¹ EGAN, Luke A.; TODOROV, Natasha. Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v.28, p.203, n.2, 2009.

²²² Como se pode conferir nos já mencionados dados trazidos por FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.47.

²²³ Note-se que o *bullying* se propaga de forma distinta até mesmo entre países em condições similares. Entre a Suécia e a Noruega, por exemplo, foi possível identificar que os suecos praticam muito mais o *bullying* indireto, enquanto que os noruegueses elegem o *bullying* direto. Os professores noruegueses tendem a intervir de modo mais contundente enquanto que os suecos procuram conversar com os alunos. Os pais suecos normalmente discutem muito mais o assunto que os pais noruegueses, e parecem ter uma melhor percepção do problema. Essas variações demonstram claramente a necessidade de medidas específicas para cada sociedade, por menos peculiar que ela seja. (ELAMÉ, Esh. *Discriminatory bullying: a new intercultural challenge*. Venice: Springer-Verlag Italia, 2013. p.10).

²²⁴ Ver por todos BREIVIK, Kyrre; OLWEUS, Dan. An item response theory analysis of the Olweus Bullying Scale. *Aggressive Behaviour*, v.41, p.1-13, 2005.

²²⁵ PEREIRA, Beatriz Oliveira et al. Bullying escolar: programas de intervenção preventiva. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.138.

escolar, das turmas, das práticas pedagógicas seja essencial para o direcionamento das intervenções aos grupos no lugar de aos indivíduos.²²⁶

É por isso que outros pesquisadores começaram a refletir sobre outras maneiras de encarar o *bullying* para tentar encontrar alternativas de como tratá-lo. A pesquisadora Robin May Schott, por exemplo, encontra a origem do fenômeno nos processos de inclusão e exclusão que constituem os grupos informais. O receio de ser excluído do grupo, ou de ter uma mudança de posição dentro do mesmo, é fonte de medo e ansiedade.

Para ela, desta forma, o *bullying* ocorreria quando os grupos respondem a esse medo projetando ameaças a indivíduos específicos. Esses indivíduos passam a ser excluídos e considerados “alheios”, tendo seu reconhecimento social negado.²²⁷ Essa definição é muito mais focada em como as dinâmicas de grupo se operam para gerarem agressores, vítimas e espectadores sem posição consolidada.

De modo diverso, alguns estudiosos apostam em uma perspectiva sociológica do fenômeno, colocando em cheque o sistema educacional como um todo. Isso porque o espaço escolar configura uma representação do espaço no qual se insere a escola, reproduzindo os conflitos latentes no contexto social.²²⁸ Dessa forma, o *bullying* “entra e sai da escola” na forma de modelos sociais aprendidos e reforçados em todos os espaços de convivência humana que vão sendo gradativamente incluídos e consolidados no repertório de comportamentos das crianças.²²⁹ É por isso que é comum tratar o fenômeno como um ciclo vicioso que precisa ser rompido.²³⁰

²²⁶ MARTINS, Maria José D. Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.23, n.4, p.424, out. 2005.

²²⁷ SCHOTT, Robin May. Towards a social concept of bullying. In: FITZGERALD, Carrie B.; GERACI, Laura M. (Coord.). *Bullying: An assault on human dignity*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2012. p.29.

²²⁸ BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas educacionais frente ao bullying escolar. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.18.

²²⁹ EYNG, Ana Maria. Convivências e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.101.

²³⁰ Essa visão é demonstrada em livros como COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008 e FAST, Jonathan. *Beyond bullying: breaking the cycle of shame, bullying and violence*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Há quem também parta da premissa de que o conceito mais amplamente utilizado de *bullying* deixa de considerar o contexto no qual se insere a escola, ou seja, o espaço social em que se localiza. Isso porque as escolas não estariam pairando em um “vácuo social”, mas influenciam e são influenciadas pelo entorno e pela comunidade. No entanto, a partir dessa premissa, esses autores tentam dividir as formas de violência no ambiente escolar como violências *na* escola e violências *da* escola.²³¹

Como dito anteriormente, a violência *na* escola seria a que “vem de fora para dentro”, como a presença de gangues e tráfico de drogas, por exemplo. Já as violências *da* escola, nas quais se insere o *bullying* “se encontram intimamente articuladas com uma determinada ordem escolar, com as questões e problemas que ela mesma tece”.²³² Salvo melhor juízo, essa distinção se mostra fictícia, pois como aponta o viés sociológico, há certa relação de causa e efeito entre ambos os supostos tipos de violência de forma que se complementam e se alimentam uns dos outros.²³³

Ademais, sobre a violência no ambiente escolar pode-se partir de três verdades fundamentais. A primeira delas afirma que essa é indissociável da violência presente na sociedade em geral. Essa relação, conquanto, não pode ser vista “de modo mecanicista e simplista”. A segunda delas afirma justamente que o problema da violência escolar deve ser analisado por perspectiva que leve em consideração sua complexidade e multicausalidade, que perceba mais que a dimensão estrutural, mas a dimensão cultural em igual medida. Por fim, não se pode deixar de analisar o fato de que a violência não chega apenas “de fora para dentro” na escola. A violência na sociedade penetra na escola afetando-a, mas também acarreta um processo criado no próprio âmbito escolar, ou seja, “a escola também produz violência”.²³⁴ A metáfora do

²³¹ ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. *Consulex Revista Jurídica*, n.325, v.14, p.34, 2010.

²³² ABRAMOVAY; CALAF, loc. cit.

²³³ “A aceitação da violência por parte da sociedade também é um fator importante: tanto as crianças como seus agressores podem aceitar a violência física, sexual e psicológico como inevitável e normal. A disciplina por meio de punições físicas e humilhantes, bullying (intimidação) e assédio sexual é frequentemente percebida como normal, particularmente quando ela não provoca lesões físicas “visíveis” ou duradouras. A falta de uma proibição legal explícita de castigos corporais reflete esse fato”. (PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças*. Organização das Nações Unidas, 2006. p.9).

²³⁴ CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: *Reinventar a escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.138-139.

ciclo a ser rompido prova-se, por isso, melhor que quaisquer tentativas estanques de classificação.

David R. Hufton, professor de ciências sociais, afirma que, embora a definição mais amplamente difundida seja a de Dan Olweus, há variações significativas que tendem a serem contextualizadas conforme a pesquisa de cada autor. Mesmo assim, aponta que, em sua essência, o *bullying* envolve a intimidação de uma pessoa mais fraca que é levada a fazer algo contra sua vontade e o comportamento do agressor, de exercer seu poder sobre os mais fracos para esconder suas próprias fraquezas e de tentar evitar ser responsabilizado por seus atos ou pelos efeitos deles. Finaliza afirmando ser relativamente comum a percepção de que o *bully* se utiliza de diversas formas de preconceito como um meio de transportar seus próprios ressentimentos, amargura, ódio e raiva para as vítimas.²³⁵

Realmente, acredita-se que, talvez a melhor saída seria a que vislumbra o problema por meio de uma condensação de todos os prismas identificados pelos autores descritos. Ou seja: pela urgência dos problemas que acontecem e pela dificuldade em alterá-los a curto e médio prazo, é importante se utilizar da perspectiva mais individualizada de Olweus e combater pontualmente o *bullying* quando ele ocorrer ou estiver em vias de ocorrer. Não se pode, apesar disso, ignorar que as dinâmicas de poder intra e intergrupos participam ativamente do fenômeno, bem como os mecanismos perversos de proliferação da violência.

Caso contrário, se estaria correndo o indesejável risco de demonizar, estigmatizar e patologizar as crianças que praticam *bullying*, mas são, não se esqueça, ainda crianças ou adolescentes. Não se trata de imunizar os agressores, mas de levar em conta que eles próprios são também protegidos de forma ostensiva pela Constituição Federal e pelo ECA. Essa reflexão importa muito, porque, por mais que as condutas sejam reprováveis e injustas, elas partem de pessoas em desenvolvimento, especialmente vulneráveis e cujo melhor interesse também deve ser garantido. É por isso que, como se apontará adiante, a Lei n.º 13.185/2015, especializada no combate ao *bullying* prioriza evitar a punição do agressor.

Por fim, não se pode ignorar a clara raiz sociológica da questão sob pena de os programas de prevenção servirem de meros paliativos. As origens do *bullying* estão também calcadas nos problemas da sociedade, sendo a escola um reflexo direto disso. Especialmente em se tratando de Brasil, em que a sociedade é tão plural, mas igualmente tão desigual.

²³⁵ HUFTON, David R. *Bullying: the root and branch of oppression*. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.12.

2.2 O valentão, a vítima e os espectadores

É muito comum que, em filmes e livros, as vítimas de *bullying* sejam naturalmente resilientes ou adquiram uma força interna descomunal ao longo da história e tornem-se vitoriosas, enquanto que os valentões comumente sofrem com as consequências de seus atos. Nesse caso, a ficção contraria a realidade, uma vez que os relatos mais extremos de *bullying*, muitas vezes, acabam em tragédias ou, na “menos pior” das hipóteses, deixam marcas profundas na personalidade dos envolvidos.²³⁶

É o exemplo de um dos mais famosos filmes de adolescentes dos anos 2000, *Mean Girls*²³⁷, escrito pela comedianta Tina Fey e estrelado pelas famosas atrizes Lindsay Lohan e Rachel McAdams. O filme relata a chegada da aluna Cady Heron a um colégio americano após anos de estudo na África, onde seus pais trabalhavam. Não familiarizada com as dinâmicas de poder do colégio e com as clássicas divisões entre as tribos, – os atletas, os nerds, os esquisitos e as populares – Cady faz amizade com colegas cujo objetivo era destronar a “rainha da escola”, Regina George, uma menina opressora que dominava a vida social e aterrorizava os dias de todos os estudantes por meio de condutas indiretas e relacionais de *bullying*.

Em uma cena icônica, a professora do colégio reúne todas as meninas no ginásio e, ao ser questionada por Regina sobre a obrigatoriedade da reunião, proferiu a frase icônica: “*how many of you have ever felt personally victimized by Regina George?*”.²³⁸ É claro que todas as alunas, professoras e funcionárias do colégio levantaram as mãos. Enquanto isso, Cady, ao se fingir de amiga de Regina George para tentar prejudicá-la, percebe que passou a ter atitudes tão ruins quanto as da colega. Ao final do filme, Regina George aprende uma lição e passa a tornar sua agressividade para a prática de esportes, ao passo que os demais personagens encontram a felicidade ao aceitarem-se como realmente são.

Ao contrário das comédias adolescentes, no entanto, é possível encontrar documentários que demonstram que o final da história geralmente é o extremo oposto. O documentário

²³⁶ RETTEW, David C.; PAWLOWSKI, Sara. Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, v.25, n.2, p.235-242, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jhc.2015.12.002>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²³⁷ No Brasil, *Meninas Malvadas* (2004).

²³⁸ Em tradução livre, “quantas de vocês já se sentiram pessoalmente vitimizadas por Regina George?”.

“Bully”²³⁹ acompanha a vida de pessoas marcadas permanentemente pelos efeitos do fenômeno, como duas famílias cujos filhos praticaram suicídio relacionado ao sofrimento de *bullying* e algumas crianças que sofrem diariamente com a vitimização por parte dos colegas.

Um dos casos que chama a atenção é o de Kelby. A menina é homossexual em uma cidade pequena do sul dos Estados Unidos, local conservador por essência, e sofria com xingamentos, olhares desaforados e exclusão por parte dos colegas (incentivada pelos professores e pelos responsáveis dos demais), além de ter sofrido uma tentativa de atropelamento. A menina inicia o filme com uma atitude positiva e acredita que a presença de uma pessoa “como ela” poderia fazer com que os demais passassem a ser mais tolerantes.

Apesar disso ao final, o sofrimento se prova excessivo e a menina e seus pais se mudam para uma cidade maior, na qual ela não vá sentir tanto as consequências da institucionalização daquele tipo de mentalidade. Inconsolável, Kelby experimenta um sentimento de impotência e afirma que talvez uma pessoa sozinha não consiga fazer a diferença.

Curioso que o filme gerou controvérsias por um motivo distinto. Seus produtores recusaram-se a colocar classificação etária indicativa por estarem retratando, justamente, um problema sofrido majoritariamente por crianças e adolescentes. Contendo linguagem explícita e cenas de violência, o filme teve a recomendação do órgão regulador americano para que fosse permitido apenas para maiores de 17 anos, embora todas as crianças acompanhadas no documentário tivessem idade inferior àquela. A ironia é que são essas mesmas crianças – as que deveriam ser impedidas de assistir ao filme, de acordo com o órgão governamental – que vivem aquelas situações diariamente e em primeira mão em seus colégios.²⁴⁰

Ao identificar que há certas crianças mais propensas a sofrerem e praticarem *bullying*, se está tendendo ao conceito do fenômeno oferecido por Dan Olweus. Como essas propensões são embasadas por muitas pesquisas de campo, acredita-se que tais marcadores podem realmente auxiliar os pais e professores a identificarem se há algo digno de nota em situações específicas, esquecendo um pouco o contexto social em que a criança se insere e adotando uma visão mais focada no papel daqueles estudantes dentro da escola e dentro de suas famílias. Essas conclusões são, de certo modo, boas armas para o combate ao *bullying* já existente, e conhecê-

²³⁹ No Brasil “Bullying” (2011).

²⁴⁰ Mais sobre a controvérsia em: DOCUMENTÁRIO sobre bullying estreia sem classificação etária. *O Globo*, 27 mar. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/documentario-sobre-bullying-estreaia-sem-classificacao-etaria-4426182>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

las é imperativo para a instituição de ensino e para os responsáveis tanto das vítimas quanto dos agressores.

A autora canadense Barbara Coloroso faz a analogia com uma peça de teatro que se passa todos os dias nas casas, nas escolas, nos *playgrounds* e nas ruas. Porém essa peça, na verdade, é o cenário perfeito para tragédias. Uma criança que faz o papel de agressora, ou *bully* – o “valentão” –, se veste, fala e atua dentro de seu papel, bem como o fazem as vítimas (*bullied*) e os espectadores (*bystanders*).²⁴¹

Existem três perspectivas sobre essa divisão de papéis. A primeira evita rotular os envolvidos ao afirmar que a qualificação de uma criança como algum dos personagens pode vir a estigmatizá-la, preferindo focar em alterar os comportamentos que levam ao *bullying* em geral.²⁴² Essa é uma ênfase que busca oferecer comportamentos alternativos para os participantes do problema. A segunda usa os rótulos para, propositalmente, categorizar as crianças de maneira “preto-no-branco”, como se um maniqueísmo *bully* (mau) X *bullied* (bom) pudesse resolver o problema com a simples exclusão do agressor. Por fim, a visão da autora citada, com a qual se concorda, é a de que esses rótulos facilitam a identificação e as características comportamentais das pessoas que estão assumindo aqueles papéis em determinado momento – naquela cena daquele ato, daquela longa peça – sem definir ou criar qualquer estigma de longo prazo para os participantes. A autora aponta que, uma vez compreendidos esses papéis, é possível reescrever o *script* e criar personagens mais saudáveis, sem fingimentos ou violência.²⁴³

Ainda seguindo essa analogia, pode-se perceber que a peça atualmente trata de uma cultura que recompensa os agressores e culpa as vítimas, de escolas que fingem não ver o problema e

²⁴¹ COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.3.

²⁴² Há, inclusive, quem critique os termos “agressor” e “vítima”, preferindo denominá-los de “autor de *bullying*” e “alvo de *bullying*” para evitar preconceitos por parte daqueles que lidam com esse tipo de problema. Embora seja importante evitar o estigma das crianças, acredita-se que o uso consciente de ambas as terminologias é indiferente. (TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da USFM, 2013. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017).

²⁴³ COLOROSO, op. cit., p.4.

que permitem uma hierarquia estabilizada de papéis, de pais que ensinam as condutas de *bullying* em casa e de adultos que não percebem o sofrimento das crianças vitimizadas.²⁴⁴

Essa analogia pode ainda ser compreendida por um enfoque sociológico. De acordo com a sociologia, as normas, os papéis e o *status* são os tijolos de toda comunicação social. Sempre que as pessoas se comunicam face a face, como na escola, esses tijolos estruturam sua interação, mas também é preciso algum tipo de cimento para que possam formar uma parede e se tornarem estruturas sociais duráveis. Existem três formas de cimentar as relações sociais: a dominação, a competição e a cooperação.²⁴⁵

Para que se possa compreender essas modalidades, é importante atentar a quatro pontos fundamentais. O primeiro deles é que uma das principais formas de interação social é a troca competitiva de recursos valorizados. Ao passo que as pessoas se comunicam para extrair algo de valioso daquela interação, não podem impedir que os outros também o façam, ou a comunicação tende a cessar. Assim explicam as teorias das trocas e as teorias da escolha racional.

Em seguida, deve-se identificar que as normas, os papéis e os valores trocados entre as pessoas não são entregues mecanicamente, mas se moldam paulatinamente conforme a interação. Em geral, a pessoa tenta colocar-se em uma “boa luz” para que seja percebida de maneira que lhe traga vantagem. Eis a vertente do interacionismo e da análise dramatúrgica, que afirma que “o mundo é um palco, e todos, homens e mulheres, meros atores”.

O terceiro ponto afirma que as normas são preexistentes àquela interação e que a continuidade daquelas depende destas. É o que se apreende da etnometodologia. O quarto e final ponto é o que sugere que os mecanismos de comunicação são tanto verbais, quanto não verbais (expressões faciais, gestos, linguagem corporal e sinais de *status*). Estes últimos representam facilitadores da interação social.²⁴⁶

Um quinto ponto que pode ser mencionado é o de que, quando as pessoas interagem, seus *status* são distribuídos hierarquicamente. Isso é o que pregam as teorias de interação do

²⁴⁴ COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.6.

²⁴⁵ BRYM, Robert et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006. p.146.

²⁴⁶ *Ibid.*, p.155-159.

conflito. Geralmente, as pessoas em posição hierarquicamente privilegiada detêm mais poder que as demais e essa distribuição de poder afeta o caráter da interação social.²⁴⁷

Isso entendido, explica a sociologia que a dominação e a cooperação são os extremos dos quais a competição é uma situação intermediária. Na dominação, a maioria do poder está nas mãos do *status* mais hierarquicamente dominante. Nos casos mais extremos de dominação, os hierarquicamente inferiores vivem em um estado de medo constante. Já na cooperação, o poder é mais ou menos equitativamente distribuído entre as pessoas independente de seu *status* e a interação baseia-se na confiança.

Por fim, há a competição, modelo no qual o poder é desigualmente distribuído, entretanto com um grau muito menor de desigualdade que na dominação. Se o medo permeia as relações de dominação e a confiança compõe a cooperação, pode-se dizer que a inveja é expoente da interação competitiva.^{248,249}

Essas explicações podem auxiliar na compreensão do fenômeno do *bullying*. Fato é que a relação entre os agressores e as vítimas é, muitas vezes, calcada em circunstâncias de dominação, sendo o desequilíbrio de poder decorrente do *status* que cada uma daquelas crianças ocupa no ambiente social “escola”.

Pode-se pensar, em primeiro momento, que a relação de competição, intermediária, embora mais justa que a primeira, também não seja a ideal, uma vez que estimula sentimentos negativos como a inveja. Para Beaudoin e Taylor a competição é uma maneira fácil e barata de aumentar o entusiasmo em tarefas cansativas, agindo como “uma droga que cria um momento de pico nas atividades”, mas que também produz implicações, já que só existiria um vencedor e os demais ficariam desapontados ou frustrados, representando um “convite a problemas”.²⁵⁰

No entanto não se está tratando aqui de uma competição predatória e excludente, que acarretaria em dominação dos vencidos pelos vencedores. Pesquisas elaboradas por Dan

²⁴⁷ BRYM, Robert et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006. p.160.

²⁴⁸ *Ibid.*, p.160-161.

²⁴⁹ “A inveja é um sentimento natural que surge inevitavelmente a partir do momento em que duas pessoas estão em situação de se comparar uma à outra ou em posição de rivalidade”. (HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. 5.ed. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.39).

²⁵⁰ BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.31.

Olweus demonstraram, inclusive, que a ideia de que certo grau de competição no ambiente acadêmico aumenta a propensão ao *bullying* é um mito.²⁵¹ Este modelo pode ser negativo ou pode igualmente servir de combustível para que as pessoas se esforcem para atingir o *status* desejado. É o caso de uma sociedade que valorize diversos aspectos da vida da pessoa. Na escola, portanto, é preciso que cada pessoa tenha a possibilidade de, com esforço e dedicação, destacar-se em aspectos variados, mesmo porque essa é a realidade do mundo.

Poucas pessoas são excelentes em tudo, e mesmo estas são impactadas pelo ambiente social.²⁵² Porém, em geral, alguns indivíduos são mais proeminentes academicamente, outros têm habilidades sociais. Algumas possuem uma sensibilidade a florada e outras se destacam em esportes e atividades físicas. Há espaço para o desenvolvimento de todos os tipos de habilidades, não devendo algumas serem tão mais valorizadas que outras, como ocorre atualmente.

Ressalta-se que é praticamente impossível em nossa sociedade que todas as pessoas atinjam simultaneamente o mesmo *status*. O que importa é que elas estejam em uma posição inicial mais ou menos equivalente que lhes permita alcançá-lo em paridade de oportunidades, desconstruindo-se as valorações culturais e sociais institucionalizadas que fomentem a excessiva desigualdade entre os *status*.²⁵³

A forma de interação por cooperação certamente seria a mais consentânea com os ditames constitucionais de promoção de uma sociedade mais livre, justa e solidária. Ocorre que, aqui não se pretende ascender ao mundo da utopia. O ideal, no mundo real em que se vive, é um meio termo entre a cooperação e a competição saudável, mas uma competição que não permita vantagens apriorísticas a certas pessoas sob o risco de degenerar-se em dominação. De todo modo, essas vantagens existem e, por vezes, contribuem para o posicionamento dos estudantes dentro do colégio.

Retomando o raciocínio sobre os papéis dos agressores, das vítimas e dos espectadores, recorda-se que muitos autores encontram eixos relativamente seguros para determinar os

²⁵¹ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.28.

²⁵² “Além de excepcional capacidade inata, os prodígios são favorecidos por vantagens de personalidade (concentração, força constante, ousadia), vantagens sociais (estímulo, apoio) e vantagens situacionais (interesse em uma disciplina madura, experiências cristalizadas”. (DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001. p.317).

²⁵³ FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.115, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

marcadores habituais de cada um desses grupos – por mais que não sejam grupos fixos e por mais que a presença dessas características não garanta que a criança tomará parte no fenômeno.

Sobre as características comuns aos *bullies*, Dan Olweus afirma que eles tendem a ser agressivos com os colegas e com os adultos, sejam pais ou professores. Afirma ainda que muitos psicólogos tendem a crer que os valentões se comportam dessa maneira para mascarar insegurança e ansiedade “sob a superfície”, mas desconstrói essa crença explanando que nenhum fato em suas pesquisas pôde comprovar essa concepção.²⁵⁴

Ao contrário, inclusive, a maioria dos *bullies* estudados situava-se em uma faixa com menos ansiedade e insegurança que o normal, ou bem na média, além de raramente sofrerem com baixa autoestima. Ressalta, no entanto, que essa é uma conclusão grupal e que podem haver casos isolados em que essa concepção se mostre verdadeira. Há também os chamados seguidores (*followers*) ou capangas (*henchmen*). Eles participam de fato do *bullying*, mas não o iniciam. Esse grupo é mais heterogêneo que o dos *bullies* tradicionais, podendo conter uma mistura de pessoas seguras e inseguras.²⁵⁵

Com relação às características psicológicas típicas dos *bullies*, há três linhas distinguíveis. Os *bullies* possuem uma necessidade de obter poder e dominância e parecem gostar de se sentir “no controle” das situações. Além disso, é comum que a criação familiar os tenha condicionado para um certo grau de hostilidade contra o ambiente e as outras pessoas. Por último, eles gostam dos possíveis benefícios adquiridos por meio da prática, como a extorsão de dinheiro e, às vezes, de cigarros, cerveja ou outros bens. Olweus associa as atitudes dos *bullies* a um comportamento antissocial e questionador de regras.²⁵⁶

As estudiosas Middleton-Moz e Zawadski apontam ainda que o comportamento dos “valentões” tem o objetivo de controlar e conquistar o poder sobre as outras crianças e que é comum que eles sejam manipuladores, possam ser dissimulados e sejam extremamente convincentes em mascarar essas características fingindo-se de gentis, engraçados, empáticos e simpáticos.²⁵⁷

²⁵⁴ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.34.

²⁵⁵ OLWEUS, loc. cit.

²⁵⁶ Ibid., p.35.

²⁵⁷ MIDDLETON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.127.

Aqui importa muito falar no elemento familiar da formação das personalidades mais propensas a praticar esse tipo de agressão. Olweus aponta para quatro fatores que são fomentadores desse tipo de propensão. A primeira é a atitude emocional dos pais, especialmente do responsável direto pela criação. A falta de envolvimento e afeto dos pais é, para Olweus, uma grande potencializadora de comportamentos agressivos e hostis frente aos outros. A segunda é até que ponto os pais toleram atitudes agressivas como parte do comportamento da criança. Se os pais (ou responsáveis) forem muito permissivos com esse tipo de conduta, o nível de agressividade da criança tende a aumentar. A terceira é o uso de técnicas agressivas de educação pelos pais, como punição física e o abuso emocional. Em outras palavras, violência realmente tende a gerar mais violência. Por fim, determina que o temperamento natural da criança também impacta em sua agressividade, embora seja o fator menos relevante dentre os descritos.²⁵⁸

Corrente da psicologia moderna considera que existem cinco grandes marcadores da personalidade que pode determinar a propensão à agressão, o chamado “Modelo dos Cinco Grandes Fatores” ou, simplesmente, “*Big Five*”. Esses domínios são o neuroticismo (*neuroticism*), que estipula se a pessoa é emocionalmente estável ou desajustada (N), a extroversão (*extraversion*), que determina se a pessoa é assertiva, ativa e comunicativa, ou reservada e independente, (E), a abertura a novas experiências (*openness to experience*), que atesta a atenção aos próprios sentimentos, a adaptação à diversidade, à curiosidade intelectual e formação de ideias próprias ou à mutação emocional, preferência pelo convencional e o conservadorismo (O), a simpatia (*agreeableness*), que aponta se a pessoa é simpática, altruísta e empática ou inclinada a proteger os próprios interesses (A) e a conscienciosidade (*Conscientiousness*), que indica força de vontade e determinação ou menor propensão a aplicar princípios morais e mais orientada pelo próprio prazer (C).²⁵⁹

É certo que essa escala possui diversas nuances, mas estudos apontam que os domínios permanecem relativamente estáveis até a idade adulta e impactam na agressividade da pessoa e nos papéis que cada aluno é propenso a assumir em situações de *bullying*. Esses estudos

²⁵⁸ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.39-40.

²⁵⁹ TANI, Franca et al. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*. Londres: SAGE Publications, 2003. p.132-133.

empíricos demonstram, no entanto, que essa propensão não é absolutamente determinante²⁶⁰, no sentido do exposto por Olweus.

Em sentido semelhante posiciona-se Ana Maria Eyng, relatando que os *bullies* são formados a partir da infância, especialmente quando colocados em situações familiares ou escolares que não imponham limites ou ofereçam intervenção a atitudes agressivas ou quando essas intervenções sejam inadequadas, impondo limites, valores e regras arbitrárias difusas ou inexistentes. Tais contextos atuam gerando o fortalecimento e a absorção de sentimentos e comportamentos desajustados que tendem a se manter na idade adulta.²⁶¹

De fato, muitas entidades familiares ainda utilizam agressão e violência como forma de lidar com problemas. A psicologia comportamental indica que a maneira como os pais disciplinam os filhos permanece em seus subconscientes como aparentando o meio legítimo de resolver conflitos.²⁶² Esse é um ciclo difícil de romper, pois há grandes chances de que crianças que receberam criações agressivas, reproduzam esse comportamento com seus filhos.²⁶³

Outra concepção comumente difundida é a de que “desvios (negativos) externos” fazem com que uma criança tenha mais chances de sofrer *bullying*. É desse modo que os estudantes explicam a razão pela qual algumas pessoas específicas sofrem mais perseguição pelos colegas. Ou porque são obesos, ou porque têm algum sotaque incomum ou porque usam óculos (dentre

²⁶⁰ TANI, Franca et al. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*. Londres: SAGE Publications, 2003. p.143. Sobre a relação entre o *bullying* e os *big five*, ver também, ANGELIS, Grazia De; BACCHINI, Dario; AFFUSO, Gaetana. The mediating role of domain judgement in the relation between the big five and bullying behaviors. *Personality and Individual Differences*, v.90, p.16-21, 2016.

²⁶¹ EYNG, Ana Maria. Convivências e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.107.

²⁶² De fato, por meio da aprendizagem por observação, a submissão a certos modelos diminui a inibição da pessoa e a torna mais propensa a ter atitudes que nunca tomou, mas sabe como funcionam pela simples exposição a elas. “Além disso, ver repetidas vezes as ações de um modelo é *dissensibilizante*. Condutas que de início nos sobressaltam, estimulam ou perturbam – a crueldade, por exemplo – podem perder o impacto mediante exposição”. (DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001. p.131).

²⁶³ FAST, Jonathan. *Beyond bullying: breaking the cycle of shame, bullying and violence*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p.36.

outras características físicas).²⁶⁴ Há autores que afirmem que o *bullying* na infância é mais ou menos aleatório, enquanto que na adolescência e na idade adulta os alvos são escolhidos.²⁶⁵

Afirmam que, dentre os motivos para o interesse dos *bullies* estão o peso, usar óculos, andar de cadeira de rodas, usar roupas inadequadas, ter cor, raça, origem socioeconômica ou religião diferente da maioria naquele local, entre outros.²⁶⁶ Há outros que consideram que “diferenças” (de um grupo étnico minoritário, por exemplo) ou “vulnerabilidades” aumentam as chances de sofrimento de *bullying*.²⁶⁷

Dan Olweus é categórico ao afirmar que isso não é comprovado faticamente pelas pesquisas efetuadas. Para ele, o único desvio externo que efetivamente tem impacto na escolha das vítimas é a força física entre meninos. As vítimas tendem a ser mais fracas fisicamente que a média dos meninos e os *bullies* tendem a ser mais fisicamente fortes.

Ademais, seus estudos demonstram que 75% de todos os alunos estudados possuíam ao menos um desvio externo, o que leva a concluir que a maioria das pessoas é “desviante” em algum aspecto.²⁶⁸ É por isso que, se um pesquisador estiver procurando os ditos desvios nas vítimas, é provável que ele os encontre. Por conseguinte, o raciocínio preconcebido provavelmente seria aparentemente “comprovado”. Só que essa comprovação seria baseada em uma premissa falsa, contaminando-a de saída.

Sua conclusão é a de que os desvios externos possuem um papel muito menor do que o esperado à primeira vista. Isso não exclui a hipótese de esses desvios poderem ter relevância em alguns casos concretos, mas essas diferenças físicas não são elementos intrínsecos ao *bullying*²⁶⁹, ao menos na Noruega, lembrando que o país é muito menos diverso que o Brasil.

Realmente, se não há desvios sobre os quais os *bullies* possam construir sua ofensiva, eles tendem a criar algum. Muitas vítimas nunca chegam a compreender o motivo pelo qual são

²⁶⁴ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.30.

²⁶⁵ EYNG, Ana Maria. Convivências e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.106.

²⁶⁶ MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.21.

²⁶⁷ SMITH, Peter K.; SHARP, Sonia. *School bullying: insights and perspectives*. Londres: Routledge, 2003. p.8.

²⁶⁸ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.30.

²⁶⁹ Ibid., p.31.

vitimizadas.²⁷⁰ Ademais, os agressores contumazes tendem a deter habilidade em encontrar o “calcanhar de Aquiles” das vítimas, “aquelas partes onde somos mais sensíveis, exagerando-as, humilhando-as e as usando como armas”.²⁷¹

Barbara Coloroso chama atenção para uma triste realidade. As crianças com autismo tendem a ser alvos fáceis para os agressores porque têm interesses peculiares e, especialmente, porque não conseguem identificar o comportamento tido como socialmente adequado a certas situações.²⁷²

Crianças com deficiências mentais podem vir a sofrer do mesmo mal. Isso é especialmente digno de nota em decorrência do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), que assegura em seu art. 27²⁷³ que a pessoa com deficiência tenha acesso a sistema educacional inclusivo, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Desse modo, todas as escolas serão obrigadas a fornecer os meios para que essas pessoas possam lá estudar sem qualquer ônus ou aumento de preço na mensalidade. Certamente o *bullying* pode ser uma das formas de violência mais óbvias contra as quais se deverá lutar para garantir sua segurança nas escolas.

Olweus identifica que, o que realmente caracteriza a maioria das vítimas é que elas geralmente são mais ansiosas e inseguras que as outras crianças. Tendem a ser mais sensíveis ou quietas e a chorar (quando mais novas) ou se excluir quando são atacadas. Geralmente elas sentem-se inferiores, sendo dotadas de baixa autoestima e uma visão negativa de si próprias. Sentem-se fracassadas, burras, envergonhadas ou não atraentes e muitas vezes têm essas crenças incentivadas pelos adultos que a rodeiam. Elas tendem a demonstrar para os demais que são inseguras ou que se acham inúteis e, especialmente, que não vão retaliar se atacadas.

²⁷⁰ MELLOR, Andrew. *Bullying at school: advice for families*. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education – SCRE, 1997. p.4.

²⁷¹ MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.34.

²⁷² COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.43.

²⁷³ Estatuto da Pessoa com Deficiência, “Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Essas são denominadas por Olweus de vítimas passivas ou submissas e são a esmagadora maioria daquelas que sofrem atos de intimidação.²⁷⁴

Em seguida, apresenta as vítimas provocadoras, caracterizadas por serem ansiosas, porém agressivas. Essas geralmente sofrem com problemas de concentração e agem de jeito considerado irritante pelos outros. Não é incomum que essas vítimas incomodem ativamente as pessoas da turma e, por isso, sejam pessoas coletivamente impopulares.²⁷⁵

Cleo Fante aponta para um terceiro tipo de vítima: a agressora, que reproduz o *bullying* sofrido em indivíduos mais fracos. De acordo com a autora, essa é uma das maneiras mais eficazes de expansão do fenômeno e é responsável por um aumento exponencial no número de vítimas.²⁷⁶

Há ainda a possibilidade de que um aluno se torne vítima, não por uma característica de sua personalidade propriamente dita, mas por apresentar condições latentes de vulnerabilidade. Essas vítimas estariam passando por um “momento difícil na vida”, como a separação dos pais, a perda de um ente querido, uma mudança de cidade ou colégio ou o distanciamento de amigos por outro motivo.²⁷⁷

O último personagem do fenômeno é o espectador, ou *bystander*. Sua importância deriva do fato de que a maioria das pessoas se encaixa nessa categoria. Na metáfora da peça de teatro, alguns os identificam como o elenco de apoio²⁷⁸, mas outros afirmam que são a plateia.²⁷⁹

Pode-se descrever um “círculo de *bullying*”, uma escala entre o agressor principal e a vítima. Na primeira posição perto do agressor estão os capangas ou seguidores (*followers* ou *henchmen*). Como já exposto, eles participam ativamente do *bullying*, mas não o iniciam. Em seguida há os apoiadores (*supporters*), *bullies* passivos, que apoiam as condutas, mas não participam delas. Depois deles há os apoiadores passivos (*passive supporters*), que gostam do

²⁷⁴ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.32.

²⁷⁵ *Ibid.*, p.31-33.

²⁷⁶ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.79.

²⁷⁷ ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013. p.81-82.

²⁷⁸ COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.62.

²⁷⁹ ROSSATO; ROSSATO, op. cit., p.85.

bullying, mas não demonstram sinais de apoio. Numa posição mais aparentemente neutra, encontram-se os observadores casuais não participativos (*disengaged onlookers*). Na segunda posição mais próxima da vítima há os possíveis defensores (*possible defenders*), aqueles que não gostam do *bullying* e que acham que deveriam intervir, mas não o fazem. Por último, há os efetivos defensores da vítima (*defenders of the victim*), que não gostam do *bullying* e ajudam ou tentam ajudar a vítima.²⁸⁰ São espectadores, dentro desse círculo, todos aqueles que não são *bullies* ou vítimas.

Para Cleo Fante, o espectador é o aluno que presencia o *bullying* sem, contudo, praticá-lo ou sofrê-lo. Esses estudantes convivem com o problema, mas adotam uma “lei do silêncio” por medo de se tornarem a próxima vítima. O problema é que o direito dessas crianças em aprenderem em ambiente seguro foi violado. Isso pode influenciar em sua capacidade e progresso acadêmico e social.²⁸¹

Coloroso afirma que 81% dos espectadores ou acabam por participar do ataque, ou fingem que não o estão vendo. Afirma que há quatro principais razões oferecidas pelas crianças espectadoras para não intervirem. Elas têm medo de se machucar, têm medo de se tornar o novo alvo do *bully*, têm medo de que suas atitudes possam piorar a situação ou não sabem o que fazer. Explica que essas razões são compreensíveis, mas muito negativas para os próprios espectadores, porque fazem com que eles se sintam impotentes e apáticos.²⁸²

A grande maioria das crianças só intervém em comportamentos agressivos se eles estiverem ocorrendo com seus amigos. Metade pensa que não deve fazer nada e mais de um quarto admite que se junta ao *bullying*. A posição de espectador pode levar, desse modo, a que a pessoa seja compelida a participar da violência, transformando-se paulatinamente em

²⁸⁰ OLWEUS, Dan. A profile of bullying. *Educational Leadership*, p.14, Mar. 2003.

²⁸¹ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.73-74.

²⁸² COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.66-67.

agressora. Esse é, também, um dos motivos pelos quais a intervenção anti-*bullying* deve ser direcionada a todos os alunos e não apenas às vítimas e os *bullies*.^{283,284}

Com base nessas observações sobre as características usuais dos participantes do *bullying*, é possível que a escola ou os responsáveis identifiquem com certa precisão se uma criança está sendo vitimizada. É essa a principal importância da identificação desses marcadores. Na escola, uma criança provavelmente está sofrendo *bullying* se é repetidamente implicada de forma pejorativa, apelidada, diminuída, ridicularizada, ameaçada, empurrada, batida, chutada, envolvida em brigas as quais não consegue ganhar ou das quais tenta fugir, tem seus pertences danificados ou aparece com machucados e ferimentos sem explicação. No mesmo sentido, ela possivelmente está sofrendo *bullying* se frequentemente é excluída ou fica sozinha durante o recreio ou os intervalos, é escolhida por último nos times ou trabalhos em grupo, tenta se colocar perto de professores ou inspetores a todo tempo, tem dificuldade em participar ativamente das aulas, aparenta estar infeliz ou deprimida ou apresenta queda súbita no rendimento escolar.²⁸⁵

Já em casa, os responsáveis²⁸⁶ conseguem saber se uma criança provavelmente está sofrendo *bullying* se conjuga as características comuns às vítimas descritas acima com o ato de chegar casa com os pertences danificados ou de apresentar machucados sem qualquer motivação. Além disso, devem ficar atentos para os sinais de que uma criança possivelmente é alvo de *bullying* se ela não convidar amigos para casa ou se não for convidada para a casa de ninguém, não tiver nenhum amigo para brincar, aparentar temer ir para o colégio, não for convidada para festinhas de aniversário e não tiver interesse em dar festas, for para a escola por um caminho que pareça ilógico, tiver sono inquieto, perder o interesse na escola e apresentar diminuição

²⁸³ MARTINS, Maria José D. Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.23, n.4, p.423, out. 2005.

²⁸⁴ A conscientização dos espectadores sobre o *bullying* pode aumentar impactar em sua propensão a ajudar à vítima e a impedirem os agressores. De fato, “quando as necessidades de ajuda de um indivíduo (esperanças, medos, conflitos, forças) são enfatizadas, outros têm menor probabilidade de magoá-lo e maior probabilidade de ajudar”. (DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001. p.640).

²⁸⁵ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.54-55.

²⁸⁶ “Conquanto os pais não detenham, evidentemente, o poder de proteger seus filhos de tudo aquilo que possa lhes prejudicar, têm o dever de se manterem atentos, a fim de cumprir o seu papel da melhor maneira possível”. (MENEZES, Joyceanne Bezerra; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de cuidar para emancipar. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, v.20, n.2, p.511, maio/ago. 2015).

súbita do rendimento escolar, pedir dinheiro com frequência sem justificativa ou furtar dinheiro em casa (para dar aos *bullies*).²⁸⁷

Para Fante, é igualmente possível levantar indícios sobre se uma criança pratica *bullying*. Os responsáveis devem identificar se a criança volta para casa com as roupas amassadas e “com um ar de superioridade”, se apresenta atitude hostil ou desafiante com os familiares e, especialmente, irmãos, se é habilidosa em “sair de situações difíceis”, se tenta exteriorizar autoridade sobre outras pessoas e se porta dinheiro ou objetos sem conseguir explicar a origem.²⁸⁸

É essencial que a escola e os pais estejam atentos a esses sinais e tomem atitudes rápidas e certas. Os efeitos psicológicos da intimidação sistemática são comprovados, a proliferação de danos decorrentes do fenômeno é veloz e, de todas as mortes prematuras de crianças na sociedade contemporânea, o suicídio relacionado ao sofrimento de *bullying* por crianças particularmente propensas é a mais evitável. Múltiplos sinais mostram-se presentes e geralmente apresentam-se por um longo período de tempo. O que é preciso, além dos recursos necessários, é da habilidade dos responsáveis em identificarem o problema.²⁸⁹

2.3 A Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)

Feito o panorama de como os autores de outras disciplinas tratam do conceito de *bullying*²⁹⁰, essencial analisar como o legislador brasileiro o fez, pormenorizando os requisitos elencados e apontando quais interpretações podem garantir que a Lei seja aplicada de modo mais consonante

²⁸⁷ OLWEUS, op. cit., p.55-56.

²⁸⁸ FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.77.

²⁸⁹ MARR, Neil; FIELD, Tim. *Bullycide: death at playtime*. Didcot: Success Unlimited, 2001. p.48.

²⁹⁰ Note-se que a maioria dos juristas que tratam da questão antes da edição da lei importam a definição individualizada, citando Dan Olweus, Cleo Fante ou outros autores da psicologia nesse sentido. Ver por todos CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3.ed. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2011. p.6-7; ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013. p.45-49; LAGUNA, Fabíola da Motta Cezar Ferreira. Os fenômenos do bullying e do stalking à luz do instituto da responsabilidade civil. *Revista de Direito de Família e das Sucessões*, v.3, p.104, abr./mar. 2015; SANTOS, Erick. O fenômeno bullying e os direitos humanos. *Revista de Direito Educacional*, v.3, p.52-53, jan./jul. 2011 e PRADO, Sibila Stahlke. Bullying e responsabilidade civil: alguns aspectos. *Revista dos Tribunais*, v.933, p.507-508, jul. 2013.

com os preceitos constitucionais. Isso porque, conforme explicitado anteriormente, a metodologia civil constitucional, à qual se filia, impõe a unificação do sistema jurídico, deslocando para a tábua axiológica constitucional o ponto de referência do ordenamento.²⁹¹

Antes da Lei de Combate à Intimidação Sistemática, alguns municípios e estados já haviam editado normas locais para confrontar o problema do *bullying*. Os municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba e os estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina trouxeram definições quase idênticas às de Dan Olweus e Cleo Fante.

Para a Lei Estadual n.º 14.651, de 12 de janeiro de 2009 de Santa Catarina, precursora nesse tipo de legislação no Brasil define o *bullying* da seguinte forma:

Entende-se por bullying atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um indivíduo (bully) ou grupo de indivíduos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento e, executadas em uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimização.

A Lei Municipal n.º 14.957 de 16 de julho de 2009 do município de São Paulo e o diploma (Lei Municipal n.º 5.098 de 6 de outubro de 2009) do município do Rio de Janeiro consideram, por sua vez, que o fenômeno se dá nos seguintes termos:

Entende-se por “bullying” a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

O Paraná (Lei Estadual n.º 17.335 de 10 de outubro de 2012), por seu turno, em sentido semelhante considera que:

Entende-se por bullying atitudes de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, praticadas por um indivíduo (bully) ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

²⁹¹ TEPEDINO, Gustavo. Premissas metodológicas para a constitucionalização do direito civil. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.13.

O Estado do Rio Grande do Sul (Lei Estadual n.º 13.474 de 29 de junho de 2010) e o município de Curitiba (Lei Municipal n.º 13.632 de 12 de novembro de 2010) definem o fenômeno da seguinte forma:

considera-se ‘bullying’ qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dano emocional e/ou físico à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Pode-se perceber que essas conceituações são voltas em torno do mesmo tema e refletem de forma praticamente idêntica aquilo que o legislador federal decidiu positivar. De fato, a grande importância dos diplomas citados é que eles demonstraram o início – mesmo que um pouco tardio – da preocupação com o problema do *bullying* nas escolas brasileiras.

No Congresso Nacional, diversos Projetos de Lei já tramitaram acerca do problema, mas foi o primeiro deles, o PL n.º 68/2013 da Câmara dos Deputados, de autoria do Deputado Vieira da Cunha, que culminou na Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), Lei n.º 13.185/2015, em vigor desde meados de 2016. A ele se seguiram inúmeros outros Projetos, ora com propostas semelhantes, ora com objetivos completamente distintos, como é o caso do PL 1011/2011, que visa definir um crime de “intimidação escolar” tipificando o *bullying* como crime contra a honra²⁹² e do PL 3686/2015 que tipifica o crime de “intimidação sistemática”, prevendo aumento de pena se a conduta for realizada por meio da internet.²⁹³

Veio a Lei Federal determinar em seu art. 1.º, §1.º, que, para os fins do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*):

Considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

²⁹² A tramitação desse Projeto de Lei pode ser acompanhada em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498107>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²⁹³ A tramitação desse Projeto de Lei pode ser acompanhada em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2055840>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

A principal diferença entre essa Lei e as demais é evidente: o legislador, nessa oportunidade, criou um termo em português para denominar o fenômeno, sem deixar de colocar a palavra *bullying* entre parênteses como forma de sua identificação. Em verdade, o problema da terminologia do *bullying* em países de língua não inglesa geralmente traz dificuldades. Embora idealmente seja desejável criar um termo em idioma nacional, dominado pela maioria da população, poucas vezes há uma palavra que consiga expressar exatamente o que o termo em inglês consegue.

Isso porque, até em sua língua própria, observa-se uma certa ressignificação da palavra. A definição do dicionário para *bully* se refere à pessoa que machuca (*hurts*), assusta (*frightens*), ameaça (*threatens*) ou tiraniza (*tyrannizes*) aqueles que são menores ou mais fracos. O *bullying* é considerado o ato do *bully* de forçar uma pessoa a fazer alguma coisa por meio de ameaças contundentes com grande intensidade sonora (*threatening loudly*), intimidar por meio de palavras ríspidas ou abusivas (*browbeat*) ou demolir, “passar por cima” de alguém de modo ríspido (*bulldoze*).²⁹⁴

Dessa maneira, na sua acepção popular, o *bullying* acoberta truculências e comportamentos usualmente relacionados ao *bullying* direto e pretere as sutilezas encontradas no *bullying* indireto e os jogos mentais que certamente estão incluídos no fenômeno. Ademais, a definição inclui a diferença de poder, mas relega a reiteração.

Assim, a expressão “*to bully*” serviria para conotar intimidações agressivas quaisquer. Tal expressão ainda é amplamente utilizada pela língua inglesa para esse propósito, mas, nesses casos, não se está falando do fenômeno do qual ora se trata. Nas definições anteriormente expostas, demonstrou-se que o problema descrito não está adstrito à intimidação pontual²⁹⁵, mas pode ser composto por exclusão intencional, humilhação, entristecimento proposital etc. É impossível estreitar a prática a uma só conduta ou a uma só espécie de condutas. É um fenômeno mutável que pode adquirir incontáveis formas conforme a sociedade evolui.²⁹⁶ É por isso que a expressão *bullying* é tão adequada universalmente. Porque ela adquiriu, com o tempo, exatamente

²⁹⁴ WEBSTER’S NEW TWENTIETH CENTURY DICTIONARY. 2.ed. New York: Simon & Schuster, 1972. p.240.

²⁹⁵ A intimidação na língua portuguesa tem um escopo mais limitado de condutas. Em consonância com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, intimidar envolve provocar apreensão, receio ou temor, causar constrangimento, timidez ou inibir, acanhar, acovardar, ameaçar, assombrar, assustar, atemorizar (HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p.1101).

²⁹⁶ Vide o *cyberbullying*, perpetuado por meios digitais

o significado do que os estudiosos querem dizer quando a utilizam, mesmo que os conceitos variem lá e cá.

Alguns italianos denominam o fenômeno de *bullismo*²⁹⁷, embora a maioria utilize o termo em inglês. Os espanhóis têm o hábito de usar *acoso*²⁹⁸, que é a melhor tradução para língua pátria até agora encontrada. No Japão, fala-se em *ijime*.²⁹⁹ Na França, *harcèlement*.³⁰⁰ Em Portugal é comum se falar em *vitimização* ou *agressão*³⁰¹, quando não se utiliza termo em inglês. No Brasil, ao menos até a edição da lei específica, os juristas muito falavam em assédio moral³⁰², tal qual se usa no direito do trabalho, ou no vocábulo inglês e os psicólogos e pedagogos tendiam a defender a utilização do anglicismo pela falta de termo que compreendesse exatamente o significado desejado.³⁰³

Dan Olweus originalmente denominava o fenômeno de *mobbning* na Suécia, mas pela semelhança do termo com o inglês *mobbing* (que indicaria uma violência perpetrada sempre por um grande grupo), preferiu falar em *bullying*, *victimization* ou *bully/victim problems*. Desde então, a palavra *bullying* passou a ser a mais popular para se denominar o fenômeno aqui em pauta.³⁰⁴

Há no Brasil quem muito critique o uso do termo em inglês, alegando que há uma palavra quase idêntica em português e, supostamente, perfeita para o assunto: bulir. Bulir significa “mexer com, tocar, causar incômodo ou apoquentar, produzir apreensão em, fazer caçoada, zombar e falar sobre, entre outros”. Segundo um dos críticos, a multiplicação dos anglicismos, neste e

²⁹⁷ ASCIONE, Maurizio. Il bullismo, forme di tutela civile e penale. *Filodiritto: La legge, il diritto, le risposte*, Tribunale Bologna, n.7770, 2007. Disponível em: <<http://www.filodiritto.com/articoli/2007/02/il-bullismo-forme-di-tutela-civile-e-penale/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²⁹⁸ CONTINENTE, Xavier Garcia; GIMÉNEZ, Anna Pérez; ADELL, Manel Nebot. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *GacSanit*, v.24, n.2, p.103-108, 2010. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/gsv24n2/original1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

²⁹⁹ Sobre peculiaridades do *bullying* no Japão, ver: ON BEING Bullied in Japan. *This Japanese Life*, June 2013. Disponível em: <<https://thisjapaneselife.org/2013/06/12/japan-ijime-bullies/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

³⁰⁰ BRANDIBAS, G.; JEUNIER, B. Les conduites de harcèlement à l'école. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, v.14, n.2, p.94-101, 2004.

³⁰¹ Ver por todos MARTINS, Maria José D. Agressão e vitimização entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.23, n.4, p.401-425, out. 2005.

³⁰² Conforme expõe CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3.ed. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2011. p.6.

³⁰³ ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013. p.16.

³⁰⁴ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.8-9.

em outros casos, representaria “muita gente bulindo com o idioma português”.³⁰⁵ No entanto, discorda-se dos críticos no presente caso. O termo “bulir”, como a enumeração de definições demonstra, assemelha-se muito ao *bullying* do dicionário do inglês, deixando igualmente de lado condutas de *bullying* indireto e demais nuances do fenômeno.

Sobre estrangeirismos, gênero do qual o anglicismo é espécie, o gramático Evanildo Bechara afirma que muitas vezes “entram no idioma por um processo natural de assimilação cultural” e são tratados por “puristas extremados” como forma de “subserviência e da degradação do país”. Ressalta que esse tipo de opinião ignora o fato de que a linguagem é um produto social e simplesmente registra o contato com outros povos.³⁰⁶

Com a globalização do mundo atual e com a universalidade do fenômeno *bullying*, acredita-se que neste tipo de caso, seja perfeitamente aceitável a utilização de termo do idioma estrangeiro que melhor defina e que, inclusive, unifique as pesquisas sobre o assunto no mundo todo. Os ensinamentos de Evanildo Bechara suportam esta opinião já que, “no mundo globalizado em que vivemos, onde os contactos de nações e culturas são propiciados por mil modos, os estrangeirismos interpenetram-se com muita facilidade e rapidez”.³⁰⁷

O que é criticável é o “excesso de importação de línguas estrangeiras”, ou seja, a utilização de palavras facilmente substituíveis ou equivalentes a termos preexistentes no português.³⁰⁸ Como visto, não é o presente caso. Não há palavra no vernáculo que substitua exatamente o termo “*bullying*”, especialmente levando em consideração que pouco se falava sobre o fenômeno em si, até pouco tempo atrás.

Como se essa argumentação não bastasse, a expressão “intimidação sistemática” simplesmente não vem sendo utilizada pelos Tribunais de Justiça, mesmo após a lei. Nos Tribunais

³⁰⁵ MACEDO, Roberto. “Bullying” é bulir com a língua portuguesa. *Estadão*, 02 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bullying-e-bulir-com-a-lingua-portuguesa,726993>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

³⁰⁶ BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p.598-601.

³⁰⁷ BECHARA, loc. cit.

³⁰⁸ BECHARA, loc. cit.

do Rio de Janeiro³⁰⁹ e São Paulo³¹⁰, por exemplo, só há um registro de acórdão que se aproveita do termo e, mesmo assim, em conjunto com a palavra *bullying*. Outros Tribunais importantes, como o de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia sequer utilizaram o termo em português.

É por isso que se defende que o termo é efetivamente o mais apropriado mesmo no Brasil, embora louvável a tentativa do legislador de criar uma denominação em português. Por essas razões, no escopo desta pesquisa, se utilizará ora o termo *bullying*, ora o termo preferencialmente eleito pelo legislador.

2.3.1. Os objetivos e o conceito previstos na Lei n.º 13.185/2015

A definição de *bullying* prevista no artigo 1.º, § 1.º pode ser dividida em nove pontos-chave para a caracterização do fenômeno. É preciso que haja um (1) ato de violência física ou psicológica. Tal ato deve ser (2) intencional e (3) repetitivo e deve ocorrer (4) sem motivação evidente, (5) ser praticado por indivíduo ou grupo, (6) contra uma ou mais pessoas, (7) com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, (8) causando dor e angústia à vítima, (9) em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

(1) Em primeiro lugar, fala-se em um ato de violência física ou psicológica. Quanto a esses, deve-se remeter aos atos lícitos e ilícitos que são espécies de atos jurídicos. Tradicionalmente a doutrina ensina que os atos lícitos são aqueles que, pela força do Direito, são jurígenos. O ato lícito não é ofensivo ao direito de outros agentes, enquanto que o ato ilícito, “em decorrência da própria iliceidade que o macula, é lesivo ao direito de outrem”. O ato lícito pode gerar direitos para quem o pratica, enquanto que o ato ilícito apenas tem o condão de gerar deveres.³¹¹

³⁰⁹ RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0011698-76.2011.8.19.0207, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Alexandre Antônio Franco Freitas Câmara. Rio de Janeiro, 13/04/2016.

³¹⁰ SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0001813-62.2015.8.26.0123, da 1.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Danilo Panizza. São Paulo, 06/09/2016.

³¹¹ PEREIRA, Caio Mário da Silva. Instituições de direito civil. 24.ed. rev. e atual. por Maria Celina Bodin de Moraes. Rio de Janeiro: Forense. 2011. v.1. p.547.

Ressalta-se que, atualmente, a tendência da responsabilidade civil é de que, em lugar de se focar na conduta do ofensor, se passe a olhar para a situação do lesado³¹², objetivando a reparação integral do dano por ele sofrido. Diversamente, a primeira parte do conceito dos estudiosos do *bullying* e da Lei n.º 13.185/2015 foca bem mais na conduta do *bully* que no dano sofrido pela vítima (já se adianta que há dano). Aqui isso será relevante, ao levar-se em conta que está se tratando de um dano praticado *por* e *contra* pessoas vulneráveis.

De todo modo, cumpre ressaltar que a ação é todo o ato humano, voluntário e objetivamente imputável. Humano porque não pode ser um evento da natureza, voluntário porque deve ser controlável pela vontade da pessoa a quem se imputa o fato e imputável porque pode ser atribuída a alguém. Segundo Francisco Amaral, “considera-se imputável todo aquele que possui discernimento e vontade, liberdade para determinar-se”. Portanto, não é responsável quem, no momento do fato, não tiver capacidade de compreender ou querer. O exemplo tradicional de inimputabilidade são os absolutamente incapazes.³¹³

Ocorre que aqui se está falando justamente em crianças e adolescentes, muitos dos quais são absolutamente incapazes por serem menores de 16 anos.³¹⁴ Por esse motivo, para não se manter a vítima desamparada, alguém será responsabilizado pelas ações praticadas pelas crianças, inclusive as de *bullying*. Essa discussão será abordada no terceiro capítulo do trabalho.

Os atos ilícitos podem ser comissivos, quando uma ação é contraveniente à lei, ou por omissão, quando alguém se abstém de atuar e essa inércia transgredir algum dever predeterminado.³¹⁵ Cabe questionar: pode o *bullying* ser praticado por omissão? Há quem diga que sim. Lélío Braga Calhau, possivelmente o primeiro jurista brasileiro a abordar o *bullying* escolar com profundidade, afirma que o fenômeno pode dar-se por “atos de ignorar, ‘dar um gelo’, ou isolar a vítima”.³¹⁶

³¹² GOMES, Orlando. Tendências modernas na teoria da responsabilidade civil. In: FRANCESCO, José Roberto Pacheco Di (Org.). *Estudos em homenagem ao professor Sílvio Rodrigues*. São Paulo: Saraiva, 1980. p.293.

³¹³ AMARAL, Francisco. *Direito civil: introdução*. 6.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.537.

³¹⁴ Código Civil, “Art. 3.º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos”.

³¹⁵ Para as modalidades de ato ilícito por negligência, imperícia ou imprudência, cf. PEREIRA, Caio Mário da Silva. *Instituições de direito civil*. 24.ed. rev. e atual. por Maria Celina Bodin de Moraes. Rio de Janeiro: Forense. 2011. v.1. p.548.

³¹⁶ CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3.ed. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2011. p.53.

Discorda-se, no entanto, que essas condutas sejam de omissão propriamente dita. Nenhuma pessoa é obrigada a relacionar-se com outra. A mera omissão em interagir com alguém não pode ser considerada lesiva porque não passa do exercício de uma liberdade fundamental legítima. O que pode ser considerado *bullying* é a exclusão intencional, deliberada, premeditada, coordenada para provocar reações negativas na vítima. O fato de uma pessoa não desejar a criação de vínculos com outra não pode ser considerado ato ilícito.

Quando essa pessoa convence ou coage os colegas a excluírem e alienarem uma outra, nesses casos pode-se falar em *bully* e em vítima. Só que, ainda assim, não se trata de ato omissivo propriamente dito, já que há um aspecto comissivo essencial ao orquestramento implícito ou explícito da exclusão.

(2) Em seguida, há a determinação de que todos esses atos sejam intencionais. O elemento, de fato, é trazido pela maioria dos autores alheios ao Direito. Como já exposto, Ken Rigby é um dos poucos que afirma que o *bullying* pode ser praticado com ou sem *malice*, dolo.³¹⁷ Já Izzy Kalman, como também já se expôs, critica duramente esse elemento da conduta do *bullying* por considerá-lo inaférivel.³¹⁸

Está presente o dolo quando um sujeito age com a intenção de causar lesão de qualquer natureza a alguém. Para a doutrina tradicional da responsabilidade civil aquiliana, não obstante, havendo culpa, há obrigação de reparar, independente de existir dolo ou culpa em sentido estrito.³¹⁹ Atualmente, não obstante, há forte tendência em deixar a culpa em posição de coadjuvante na responsabilidade civil, “sendo presumida ou aferida de modo facilitado, muito ao contrário do que ocorria um par de séculos atrás, quando se apresentava como a grande estrela”.³²⁰

Será preciso refletir cuidadosamente sobre esse elemento da definição do *bullying* ao tratar-se da responsabilidade civil. Já que o elemento anímico da conduta humana é importante para a caracterização do fenômeno, mas que vem sendo deixado de lado no direito civil sempre que

³¹⁷ RIGBY, Ken. *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press, 2007. p.15-18.

³¹⁸ KALMAN, Izzy. *What's wrong with the psychology underlying the anti-bully movement*. Disponível em: <<http://bullies2buddies.com/whats-wrong-with-the-psychology-underlying-the-anti-bully-movement/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

³¹⁹ AMARAL, Francisco. *Direito civil: introdução*. 6.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.541.

³²⁰ SCHREIBER, Anderson. *Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.5.

possível por sua subjetividade³²¹, será preciso fazer uma construção jurídica que permita a coexistência de ambas essas verdades com o mínimo de comprometimento de cada uma delas possível. Certo é que não se pode recriminar o legislador por incluir a intencionalidade na definição. A Lei n.º 13.185/2015 atentou pouco para a responsabilidade civil e muito para a prevenção do *bullying* (como haveria de ser, sendo uma lei eminentemente preventiva), motivo pelo qual a compreensão exata do conceito dos psicólogos é positiva e demonstrou o domínio do legislador sobre o tema.

Há ainda reservas pedagógicas quanto à obrigatoriedade da intencionalidade das condutas de *bullying*. Cabe ressaltar que, muitas vezes, as crianças, em especial as mais novas, tomam certas atitudes por simples imitação, “porque já viram alguém fazer, ou ouviram alguém falando sobre”. Nesses casos, uma explicitação sobre os males da conduta pode produzir efeitos.³²² A partir desse momento, no entanto, ao aprenderem (melhor, compreenderem) que uma conduta pode ser lesiva e, mesmo assim, tornarem a praticá-la, pode-se passar a tratar aquela conduta como intencional. Dura tarefa é a aferição desse fato.

(3) É essencial também que esses atos intencionais sejam repetitivos. Como dito, esse é ponto crucial do conceito. Especialmente levando-se em conta que o *bullying* também se opera, em vários casos, por meio de sutilezas de constatação praticamente impossível por pessoas que não estejam profundamente inseridas em determinado contexto. Essas sutilezas representam micro agressões que, quando repetidas diariamente são tão gravosas quanto algumas condutas mais brutas. Esses atos de pequenas lesões também cabem neste conceito e, embora de árdua prova, são relevante parte do fenômeno do *bullying*. Perceba-se que é por meio da reiteração que se permite sua identificação e conseqüente reparação.

Cabe ressaltar que essa exigência não pode ser interpretada como a repetição exatamente do mesmo ato. A reiteração de condutas diversas pode gerar a configuração do *bullying* por mais que se tratem de atitudes diferentes entre si. É possível vislumbrar o fenômeno se, por exemplo, uma criança for xingada, agredida, humilhada, intencionalmente excluída, e tiver seus pertences subtraídos, sem repetição de cada uma dessas condutas.

³²¹ Tome-se como exemplo a objetivação da boa-fé no direito dos contratos em NEGREIROS, Teresa. *Teoria do contrato: novos paradigmas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.122.

³²² GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.42-43.

Embora alguns autores tentem fixar um número mínimo de vezes para a configuração do fenômeno³²³, acredita-se que isso não é possível, de modo a não se fazer um tabelamento de cada conduta. Isso poderia gerar o resultado adverso de indicar que, até aquele número de vezes aquelas atitudes seriam aceitáveis. Se ficasse determinado que a reiteração necessária fosse de cinco vezes, hipoteticamente, poderia parecer que a criança pode praticar os atos contra a outra quatro vezes sem qualquer consequência, o que não é verdade. Os atos que podem vir a compor o *bullying* devem ser combatidos, mesmo que separadamente.

Uma única conduta negativa pode e, algumas vezes, deve produzir consequências administrativas na escola e até mesmo na esfera judicial. Uma das atitudes que é incluída por autores como passível de configurar *bullying* é o abuso sexual, por exemplo, que evidentemente requer medidas firmes tomadas pela escola, pelas autoridades competentes na esfera criminal e pelos familiares na esfera civil, mas isso não significa que houve a configuração do fenômeno do *bullying* e a agressão deve ser tratada de maneira diversa.

O Judiciário paranaense já decidiu desta forma ao ser confrontado com caso em que menina teve vídeo de situação vexatória exposta por colegas na internet. Ocorre que nesse caso, pelas informações prestadas pelas testemunhas, não havia indício de desequilíbrio de poder. O que havia eram ameaças e hostilidades mútuas entre as envolvidas, que culminaram em ato isolado de agressão verbal na frente de todos os colegas na saída da escola. Tal situação, em que a vítima foi humilhada pontualmente pelas demais e teve vídeo da situação incluído no *site* Youtube, segundo o relator do acórdão, gerou dano moral, contudo não configurou o fenômeno do *bullying*.³²⁴

Defende-se que a reiteração é um dos marcadores de *bullying*³²⁵, porém esta deve ser aferida no caso concreto. Quanto maior a gravidade de cada uma das atitudes, menor a reiteração

³²³ Geovanio e Solange Marques Rossato identificam que uma conduta de *bullying* deve ser repetida de duas a três vezes ao ano, por exemplo. Cf. ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013. p.69.

³²⁴ “Entretanto, no caso dos autos, o que houve foi um fato isolado que não gerou reiterados atos de violência psicológica nem a queda de rendimento escolar da vítima. Foi uma desavença entre adolescentes que eram amigas e estudavam na mesma classe, tendo origem na publicação de um vídeo no Youtube. O fato isolado não caracteriza bullying [...]”. PARANÁ (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 1056283-9, da 9ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Rel. Des. Coimbra de Moura. Paraná, 04/08/2016.

³²⁵ Sobre o assédio moral no ambiente de trabalho, que divide essa característica com o *bullying*, Hirigoyen aponta para o fato de que “cada ataque tomado de forma isolada não é verdadeiramente grave; o efeito cumulativo dos microtraumatismos frequentes e repetidos é que constitui a agressão”. (HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-*

demandada para a configuração do fenômeno. Inversamente, se as atitudes forem menos gravosas por si só, a configuração só se dá com uma maior reiteração, apesar de a escola já dever interferir para que o *bullying* nem mesmo tenha a oportunidade de se concretizar. Até porque é comum que as condutas comecem mais leves e vão se agravando com o tempo em decorrência da sensação de impunidade experimentada pelo agressor.³²⁶

(4) Já com relação à falta de motivação evidente, não deve esta ser interpretada como a presença ou não de “desvios externos”. Ou seja, se uma criança sofre *bullying* por usar óculos, por exemplo, isso não pode ser considerado como a motivação evidente para a agressão, até porque, como dito, segundo Olweus, a presença desses desvios possui uma relevância bem menor do que se poderia esperar.³²⁷ O que pretendeu o legislador é caracterizar a gratuidade do ato³²⁸, afastando as condutas de legítima defesa, por exemplo, quando uma criança toma uma atitude para defender a si ou a um colega. Também não se incluem aqui condutas de “perda de controle” em decorrência de provocações (embora estas igualmente não devam ser toleradas).

(5) Esse ato pode ser praticado ainda apenas por um indivíduo ou por um grupo de pessoas. Olweus identifica que geralmente o *bullying* é praticado por duas ou três pessoas.³²⁹ É inquestionável: o número de ofensores determináveis³³⁰ não é apto a desconfigurar o *bullying*. Seja uma pessoa sozinha, seja um pequeno ou um grande grupo, todos estão aptos a praticar *bullying* conforme se desenhe a dinâmica de poder. O que pode se vislumbrar é um possível impacto na extensão do dano e, portanto, na quantificação da indenização, conforme se

estar no trabalho: redefinindo o assédio moral. 5.ed. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.17).

³²⁶ COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008. p.7.

³²⁷ OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p.30.

³²⁸ “Outro fator que deve ser considerado ao tipificar uma ação como *bullying* é a ausência de motivos que justifiquem o ato. Isso pressupõe que a vítima nada faz para ser atacada, o que denota a gratuidade do ato”. (FANTE, Cleo. *Bullying no ambiente escolar*. *Consulex Revista Jurídica*, v.14, n.325, p.36, 2010).

³²⁹ OLWEUS, op. cit., p.9-10.

³³⁰ Quando as condutas forem praticadas por grupo de pessoas indetermináveis, ou quando não for possível distinguir dentre o grupo os responsáveis diretos, é caso de *mobbing*, uma figura afim. Há também quem chame o *bullying* no ambiente do trabalho de *mobbing*, especialmente autores de língua espanhol. Cf. ROJO, José Vicente, CERVERA, Ana Maria y. *Mobbing o acoso laboral*. Madrid: Editorial Tébar, 2005. No entanto, para esse fim, reputa-se mais correto o termo assédio moral quando houver verticalidade e *bullying* quando der-se entre pares.

explicitará mais adiante. Agressões de pessoas em maioria sobre outras em minoria tendem a ser mais graves que o contrário, justamente porque a possibilidade de defesa da vítima se reduz, não obstante, a configuração desta tendência deva ser aferida no caso concreto.

(6) Pode também ser praticado contra uma ou mais pessoas, motivo pelo qual a presença de outras vítimas não exime o agressor de sua responsabilidade frente a cada uma delas. Contrariamente à prática do ato, no entanto, pouco importa para fins de extensão do dano se a pessoa sofreu *bullying* sozinha ou em grupo.

(7) Quando o legislador fala no objetivo de intimidar ou agredir a vítima, está reforçando mais ainda o quanto a intencionalidade da conduta qualifica o fenômeno *bullying*. Não bastaria, desse modo, que a criança ou o adolescente tenha consciência de seu ato, mas seria preciso que agisse querendo intimidar ou agredir. Aqui servem as mesmas considerações do item (2), as quais serão mais aprofundadas adiante.

(8) Com relação ao requisito de criação de dor e angústia para a vítima, acredita-se que essa foi a primeira vez que o legislador apontou para a incidência da responsabilidade civil nesta norma. Crê-se que essa parte da definição visa a abrir um espaço para a possibilidade de compensação da vítima por danos de *bullying* sofridos, notadamente, os danos morais. Isso porque a corrente sobre a caracterização do dano moral mais aplicada pela jurisprudência tende a considerá-lo como o efeito da lesão, ou seja, o ato que gera dor, sofrimento, humilhação e outros sentimentos negativos na vítima.

Apesar de não se concordar com essa aceção do dano moral, há motivos para crer que o objetivo do legislador era efetivamente acenar a possibilidade da compensação dos danos por *bullying*, sobre a qual se debaterá mais adiante.

O próprio Deputado Federal Vieira da Cunha afirmou em sua justificativa ao Projeto que originou a Lei que nada impediria, como último recurso, e ultrapassada a intenção preventiva e educacional da lei, que as medidas socioeducativas previstas no ECA fossem aplicadas, bem como “outros instrumentos judiciais para responsabilizar os agressores e, também, os estabelecimentos – educacionais ou não”.³³¹

(9) Por fim, o desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas no *bullying* é seu elemento mais caracterizador. O *bullying* sempre envolve diferença de poder, porque consiste em

³³¹ Justificativa ao Projeto de Lei n.º 5369/2009, que deu origem à Lei n.º 13.185/2015.

uma forma de abuso desse poder.³³² Não se está falando aqui de um poder jurídico, conhecido como *potestà* e atualmente descrito como uma situação subjetiva composta de poderes e deveres a serem exercidos para realizar interesses legítimos.³³³ Diversamente, o poder aqui é “toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências”.³³⁴

Pode parecer paradoxal, deste modo, que o *bullying* seja uma forma de agressividade entre pares.^{335,336} Ou seja, apesar de a diferença de poder ser seu principal elemento, não se está tratando de uma diferença objetiva, e sim subjetiva. Essa noção é muito importante, vez que, caso os maus-tratos sejam perpetrados por alguém em nível objetivamente superior (pais contra filhos, professores contra alunos, chefes contra empregados, guardas contra presos etc.), não se trata do fenômeno *bullying*, mas de outra forma de violência análoga, mas não idêntica.³³⁷

Os maus tratos dos filhos, pelos pais, por exemplo, devem ser analisados de forma distinta. Há um impacto na extensão do dano quando a pessoa que pratica os maus-tratos, genericamente considerados, é justamente quem deveria estar protegendo a vítima e quando o agressor é legalmente ou institucionalmente legitimado a dar-lhe ordens. O *bullying* é caracterizado, dessa maneira, pelo desequilíbrio de poder subjetivo, mas não pelo desequilíbrio de poder objetivo, que tem o condão de consubstanciar a situação em outra espécie de agressividade.

³³² HUFTON, David R. *Bullying: the root and branch of oppression*. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.15.

³³³ PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil: introdução ao direito civil constitucional*. Tradução de Maria Cristina de Cicco. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p.129-130.

³³⁴ WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p.33.

³³⁵ Ver por todos, FELIZARDO NETO, Mário Hildebrando Schell. *Bullying escolar e a função dissuasória da responsabilidade civil*. 2012. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2012. p.190.

³³⁶ No mesmo sentido, Cleo Fante ao afirmar que “no Brasil, já se percebe divergência na aplicação do termo *bullying*, motivo pelo qual os estudiosos do tema convencionaram empregá-lo somente quando tal prática se verifica na relação entre pares (estudantes), seja no ambiente escolar ou virtual (*cyberbullying*). (FANTE, Cleo. *Bullying no ambiente escolar*. *Consulex Revista Jurídica*, v.14, n.325, p.36, 2010).

³³⁷ Deve-se ressaltar que há inúmeros autores que consideram a possibilidade de um *bullying* vertical, além do horizontal, entre pares, no entanto acredita-se que essa concepção não é correta e atrapalha na definição técnica do fenômeno. O chamado “*bullying* vertical”, desta maneira deve ser encarado de outro modo, muitas vezes com consequências bem diversas das do *bullying*. Sobre a possível existência de *bullying* vertical, cf. CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3.ed. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2011. p.105.

Pesquisadores ponderam que, às vezes, essa diferença de poder entre as crianças é muito óbvia (quando a vítima é mais fraca, menor ou está em minoria). Outras vezes, ela é muito mais dificilmente detectável, porque é psicológica. Afirmam que é um mistério a razão pela qual algumas pessoas não se defendem e se submetem a situações que, ao observador imparcial, podem parecer muito facilmente combatidas. “É como elas estivessem paralisadas, despidas de vontade própria”, mas as circunstâncias são percebidas pelo *bully* e passivamente aceitas pela vítima.³³⁸

Tal diferença psicológica de poder só pode ser aferida no caso concreto e por equipe multidisciplinar. É também valiosa a contribuição dos profissionais da instituição de ensino que possam, como testemunhas, oferecer seu relato e suas impressões sobre o caso.

Vista a definição com algumas pormenorizações, a lei lista em seu art. 2.º as condutas que poderiam integrar o *bullying*.³³⁹ Importante ressaltar que esse é um rol aberto. Ou seja, há condutas diferentes das listadas que podem certamente ser qualificadas dentro do fenômeno. Isso porque, ao se considerar o problema como uma agressão à dignidade humana das vítimas, não se pode considerar que há um número fechado de hipóteses lesivas. “Tutelado é o valor da pessoa sem limites, salvo aqueles colocados no seu interesse e naqueles de outras pessoas”. Essa elasticidade impõe-se como instrumento para garantir a proteção típica e atípica fundada no interesse da liberdade no exercício das relações sociais.³⁴⁰

As condutas que expressamente podem configurar *bullying*, segundo o legislador, são os ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, e pilhérias. Reitera ainda a existência do *cyberbullying*, reconhecendo-o como um instrumento apto a propagar e acentuar o fenômeno.

³³⁸ RIGBY, Ken. *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press, 2007. p.15.

³³⁹ Lei n.º 13.185/2016, “Art. 2.º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias. Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial”.

³⁴⁰ PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil: introdução ao direito civil constitucional*. Tradução de Maria Cristina de Cicco. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p.156.

Em seguida, no art. 3.º da Lei³⁴¹, o legislador categoriza os tipos de *bullying* entre verbais (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), morais (difamar, caluniar, disseminar rumores), sexuais (assediar, induzir e/ou abusar), sociais (ignorar, isolar e excluir), psicológicas (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), físico (socar, chutar, bater), materiais (furtar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtuais (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social).

Note-se que, para fins de efeitos práticos, essa distinção não se demonstrou relevante em absoluto. Não existe gradação quantitativa entre os danos causados por cada tipo de comportamento, isto é. Todos os tipos podem ser igualmente lesivos, embora alguns sejam mais fáceis de comprovar.

Em alguns casos, inclusive, a conduta de *bullying* escolar confunde-se com a prática de crimes. Como é sabido, os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis por força do art. 228 da Constituição Federal³⁴² e as condutas tipificáveis como crimes ou contravenções são consideradas atos infracionais.³⁴³ Conforme exposto no item 1.2 deste trabalho, os efeitos da prática desse tipo de ato são diferentes para crianças e adolescentes, já que as crianças apenas submetem-se ao previsto nos artigos 101 e 105 do ECA. Os adolescentes, por sua vez, além das referidas consequências podem sofrer medidas socioeducativas incluídas no artigo 112 do Estatuto. Nesses casos, compete ao Ministério Público, por força do art. 201, II do ECA³⁴⁴ promover e acompanhar os procedimentos de apuração desses atos.

³⁴¹ Lei n.º 13.185/2016, “Art. 3.º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social”.

³⁴² Constituição Federal, “Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”.

³⁴³ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

³⁴⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 201. Compete ao Ministério Público: [...] II - promover e acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes”.

Após definir o escopo do fenômeno, a Lei de Combate à Intimidação Sistemática passa a expor suas finalidades no art. 4.^o.³⁴⁵ O primeiro objetivo listado é o de prevenir e combater a prática de *bullying* em toda a sociedade. Vê-se que a Lei dirige-se não apenas às escolas, mas também a todos os outros locais onde o fato possa vir a ocorrer. Admite-se evidente que o foco em estabelecimentos educacionais do diploma é forte, já que o art. 1.^o, § 2.^o.³⁴⁶ determina que o Ministério e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação devem fundamentar ações com base nessa Lei. No entanto, há a ressalva de que outros órgãos, aos quais a matéria diga respeito, também devem fazê-lo.

³⁴⁵ Lei n.º 13.185/2016, “Art. 4.º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1.º: 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”.

³⁴⁶ Lei n.º 13.185/2016, “Art. 1.º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. [...] § 2.º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito”.

De fato, essa previsão é bem-vinda, já que, como mencionado, o escopo do problema não se limita aos estabelecimentos de ensino. O art. 5.º da Lei³⁴⁷ fixa o alcance da legislação para além dos colégios, incluindo expressamente os clubes e as agremiações recreativas. Todos esses estabelecimentos têm o dever de assegurar medidas de conscientização, prevenção e diagnose da violência e da intimidação sistemática.

No entanto, como medida protetiva às vítimas, defende-se que a Lei deve ser interpretada ampliativamente para que o combate ao *bullying* seja efetuado de modo mais amplo, atingindo, onde couber, quaisquer âmbitos propícios ao aparecimento do *bullying*, como o exército, os presídios e o ambiente de trabalho.

Outro objetivo da Lei é capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação de ações de “discussão, prevenção, orientação e solução do problema”. Neste caso, por uma leitura sistemática da própria Lei, não se deve limitar sua aplicação aos profissionais da escola.

Deve-se, também, implementar e divulgar campanhas de educação, conscientização e informação além de instituir práticas de conduta e orientação dos pais, familiares e responsáveis “diante da identificação de vítimas e agressores”. Neste caso, a crítica a ser feita é que os pais devem ser envolvidos não apenas após a identificação dos envolvidos em casos pretéritos de *bullying*. Muito mais eficaz que sejam envolvidos anteriormente, com o intuito preventivo.

É dever dos responsáveis, não simplesmente lidar com casos já ocorridos, mas impedir que os mesmos se deem em primeiro lugar. Assim como os pais devem certificar-se que seus filhos estudem, aprendam e tirem boas notas, é igualmente exigido que se preocupem com o aspecto social da vida das crianças e dos adolescentes. Devem, portanto, ser instruídos a identificar os marcadores de prática e sofrimento do fenômeno a fim de auxiliarem a escola a reduzir sua incidência.

É também objetivo do Programa de Combate o oferecimento de assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores quando o *bullying* já tiver sido concretizado. Sente-se falta da menção aos espectadores que, como visto, também sofrem impactos decorrentes da simples vivência em ambiente atingido pelo fenômeno.

A Lei determina igualmente como objetivo, a integração dos meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade de forma a conscientizar as pessoas sobre o fenômeno e,

³⁴⁷ Lei n.º 13.185/2016, “Art. 5.º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”.

dessa maneira, preveni-lo e combatê-lo. Também visa à promoção da cidadania, da capacidade empática e do respeito ao próximo, “nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua”, além da promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência com ênfase nas práticas de *bullying* ou constrangimento físico e psicológico cometidas por integrantes da comunidade escolar. Tais objetivos, se atingidos, são ferramentas preventivas muito benéficas.

Por fim, o último objetivo visado pelo legislador é evitar, na medida do possível, a punição do agressor, privilegiando instrumentos alternativos que promovam a responsabilização e alteração no comportamento “hostil”.

Na própria justificativa do Projeto de Lei da Câmara n.º 5.369/2009, que originou a Lei n.º 13.185/2015, o Deputado Vieira da Cunha afirma que o objetivo é priorizar as medidas preventivas e educacionais “antes de qualquer objetivo punitivo”, sendo este o último recurso a ser adotado. Ressalta ainda que o ECA, por meio das consequências dos atos infracionais já contempla medidas socioeducativas bastantes.

Essa preocupação com a prevenção mais que com a punição foi, inclusive, louvada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal que exarou o parecer n.º 1.100 de 2014, em que a Senadora Kátia Abreu afirmou que o Projeto “sabidamente insiste no caráter educativo para coibir comportamentos de intimidação sistemática”.

Resta saber como pretende o legislador implementar essas medidas alternativas a fim que não se limitem ao mundo do “dever ser”. A efetividade parece o calcanhar de Aquiles do diploma, que certamente pretende ser regulamentado, porque não se basta. O risco é que o fato da existência desta Lei iniba futuros esforços nesse sentido, como se o problema já estivesse suficientemente tratado por meio de Lei Federal, o que, repita-se, não é verdade.

Por fim, os arts. 6.º e 7.º firmam, respectivamente, a criação de relatórios bimestrais das ocorrências do fenômeno nos Estados e Municípios para planejamento de ações e a firmação de convênios e parcerias por parte dos entes federados para fins da correta execução das diretrizes da Lei.

Interessante avaliar que o Departamento de Educação dos Estados Unidos (*U.S. Department of Education*) encomendou em 2011 uma análise acerca das leis e políticas contra o *bullying* escolar de cada estado do país.³⁴⁸ O objetivo do documento era avaliar as medidas que vinham

³⁴⁸ STUART-CASSEL, Victoria; BELL, Ariana; SPRINGER, J. Fred. *Analysis of State Bullying Laws and Policies*. Folsom: U.S. Department of Education, 2011.

sendo tomadas a fim de identificar quais seriam as mais recomendáveis e eficazes. Foram, então, apontados 11 aspectos-chave que qualquer legislação anti-*bullying* deve conter para que seja considerada completa.

Cada um desses componentes, e alguns sub-aspectos, foram pontuados de 0 a 2 com base em requisitos objetivos para, ao final, compreender-se qual a amplitude de cada legislação. A nota máxima possível era de 32 e, quanto maior a nota, mais completa a legislação. Ao final do trabalho, identificou-se que a média das pontuações entre os estados americanos que possuem legislação anti-*bullying* é de 16.5, sendo as menores notas obtidas por Nebraska e Idaho (6) e as maiores por Washington e New Jersey (30).

Os componentes identificados foram: (i) propósito: a legislação deve conter a proibição do *bullying* e o propósito da lei; (ii) escopo: a legislação deve delinear até onde o *bullying* será considerado questão escolar (pontos de ônibus, eventos fora da escola, comportamentos fora do campus que pode criar ambiente hostil na escola etc.); (iii) comportamentos proibidos: a legislação deve enumerar o comportamento combatido, incluindo os conceitos de *bullying* e *cyberbullying*; (iv) enumeração de grupos: a legislação deve enumerar grupos especialmente vulneráveis ao *bullying*, mas esclarecer que o fenômeno pode ocorrer mesmo ausentes quaisquer características externas; (v) desenvolvimento e implementação de política distrital: a legislação deve determinar que distritos adotem medidas e desenvolvam políticas anti-*bullying* envolvendo toda a equipe pedagógica do colégio; (vi) revisão de políticas locais: a legislação deve prever constante revisão das políticas de cada local, a fim de refiná-las com o tempo; (vii) componentes de políticas locais: a legislação deve determinar que as políticas locais incluam definições, procedimentos de relato de *bullying* pelas vítimas, investigação desses relatos, registros escritos dos incidentes, sanções e consequências do *bullying* e direcionamento da vítima, do agressor, e demais envolvidos a psicólogos e profissionais de saúde, conforme seja apropriado; (viii) comunicação: a legislação deve incluir plano de notificação aos alunos, familiares e profissionais da educação sobre o assunto, inclusive, sobre as consequências do *bullying*; (ix) treinamento e prevenção: a legislação deve prever o treinamento e capacitação de todos os profissionais da escola, não apenas professores; (x) transparência e monitoramento: a legislação deve prever um relatório anual para o governo contendo números de incidentes e medidas adotadas, dados que devem ser públicos, respeitada a privacidade dos alunos envolvidos; e (xi) direito de perseguir outras

medidas legais: a legislação deve prever que as políticas anti-*bullying* não impedem a vítima de procurar outras medidas jurídicas.³⁴⁹

Como pode-se perceber, há uma grande preocupação com as definições, com o escopo e com a aplicabilidade das normas. Há também, uma elevada responsabilidade dos distritos em efetivarem propriamente os comandos da legislação estadual. Essa exigência alinha-se com uma tendência do ECA em “municipalizar” o atendimento às questões atinentes às crianças e aos adolescentes, uma vez que, quanto maior a proximidade, mais provável que as medidas possam ser um pouco mais individualizadas.³⁵⁰

A lei brasileira inclui apenas alguns poucos componentes-chave listados pelo U.S. Department of Education. Realmente, a realidade fática e o sistema jurídico do Brasil e dos Estados Unidos são extremamente distintos, motivo pelo qual não se poderia esperar que as legislações fossem idênticas. No entanto, é possível apreender e implementar ideias adaptadas com base nesses componentes-chave de modo a identificar acertos e omissões do legislador no momento da criação da Lei brasileira.

Logo de início, aponta-se que, embora o legislador tenha esmerado-se em definir o *bullying* e em criar uma terminologia em português para identificá-lo, certo é que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática não pode ser considerado eficaz, por enquanto. Realmente, individualmente considerada, a Lei n.º 13.185/2015 é praticamente uma norma programática que precisa ser amplamente regulamentada.

Digno de nota que as poucas determinações diretas do diploma, como a elaboração de relatórios bimestrais, não vêm sendo cumpridas, ou pelo menos, não há qualquer registro de tanto. A ideia, porém, é excelente e a frequência dos relatórios é maior do que sugere o Departamento de Educação dos Estados Unidos, com seu relatório anual. Apesar disso, melhor um relatório anual efetivamente existente que relatórios bimestrais que não chegam ser implementados.

A lei brasileira (i) não proíbe o *bullying*, embora defina bem o seu propósito, qual seja, o combate ao fenômeno. Também não delimita o (ii) escopo das zonas cinzentas nas quais poderiam ocorrer condutas do *bullying* escolar, embora tenha tomado a positiva iniciativa de incluir clubes e agremiações recreativas em seu âmbito. Contudo, como ponto positivo, a lei trouxe uma (iii)

³⁴⁹ STUART-CASSEL, Victoria; BELL, Ariana; SPRINGER, J. Fred. *Analysis of State Bullying Laws and Policies*. Folsom: U.S. Department of Education, 2011. p.24.

³⁵⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente, “Art. 88. São diretrizes a política de atendimento, I - a municipalização do atendimento”.

boa definição sobre o comportamento considerado *bullying* seguindo a doutrina dominante, bem como do *cyberbullying*. Não se manifestou, todavia, sobre o transporte escolar, e propriedades adjacentes, eventos da escola localizados em locais distintos ou outros locais fora do campus. Deixou também de (iv) enumerar os grupos de pessoas especialmente vulneráveis ou apontar os pontos de propensão à condição de vítimas.

Também se furtou de (v) apontar para a exigibilidade de desenvolvimento de políticas estaduais ou municipais apenas prevendo a faculdade (*poderão*) de que estados e municípios firmem parcerias para a implementação do Programa de Combate ao *bullying*. Também facultou (*poderão*) ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais de Educação e outros órgãos que fundamentem políticas nos termos da lei. Certamente deixou de apontar prazos para a implementação dos programas, portanto, sendo este um dos pressupostos para pontuação neste quesito. Determinou, nesse sentido, apenas que os estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações devem combater a violência e o *bullying*.

Não exigiu (vi) a revisão constante para confirmar a efetividade das medidas, o que é assentado como um requisito para os programas de prevenção no mundo todo, como já se demonstrou. Além disso, (vii) não criou formas que facilitem que as vítimas reportem o *bullying* sofrido, ou que investigações sejam conduzidas nesse sentido, ou que permitam o registro das ocorrências em meios consultáveis. Há a previsão de que se ofereça acompanhamento psicológico aos envolvidos, mas sem qualquer diretriz sobre como isso poderia ocorrer.³⁵¹

Não há (viii) planos concretos de publicização do Programa de Combate ou qualquer previsão sobre a comunicação acerca da prevenção aos membros da comunidade, havendo a vaga determinação de que se implemente medidas nesse sentido e de integrar meios de comunicação para conscientizar a sociedade, da instrução dos responsáveis.

Há a previsão (ix) da capacitação dos docentes e equipes pedagógicas, porém esses treinamentos não são obrigatórios para que possam lecionar, o que é um requerimento para a pontuação nesse quesito. Há, como dito, (x) a previsão de relatórios bimestrais, mas não se determina os mecanismos pelos quais essas medidas serão efetivadas, o que é também um requerimento para a pontuação integral. Por fim, também não existe (xi) referência a outras

³⁵¹ O que poderia ser uma boa forma de oferecer provas para que as vítimas possam pleitear indenizações. Uma das grandes dificuldades encontradas na jurisprudência é a realização da prova da ocorrência do fenômeno do *bullying*, que se percebe ao vislumbrar que muitas decisões rejeitam o pedido das vítimas por falta de provas. Ver por todos: RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0048065-48.2010.8.19.0203, da 26.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Natacha Nascimento Gomes Tostes Gonçalves de Oliveira. Rio de Janeiro, 26/11/2015.

medidas cabíveis que a vítima pode tomar caso sofra *bullying*, como, por exemplo, ações judiciais nesse sentido.

Note-se, desse modo, que a Lei n.º 13.185/2015 é uma norma, segundo os padrões desenvolvidos pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos bastante incompleta. Como já apontado, os sistemas jurídicos em comento são realmente bastante distintos e algumas dessas medidas podem ser obtidas sistematicamente em outros diplomas da legislação brasileira, como por exemplo, o item (ix), dispensável porque no Brasil, toda vítima pode, certamente, perseguir seu direito à reparação ou compensação por danos sofridos. Mas há questões que, sob essa análise, apontam para a insuficiência da lei, que obteria como pontuação nota entre 2 e 6.³⁵²

Assim, a Lei de Combate à Intimidação Sistemática encontra, como afirmado, inequívocos problemas de efetividade. Reconhece-se que a norma certamente não deixou de abarcar estudos sobre o assunto, uma vez que se coaduna com boa parte das tendências sobre o tema. No entanto, ainda sim nota-se uma falta de conhecimento empírico do legislador sobre certas circunstâncias relacionadas. Fato é que sua atuação na sociedade moderna em que se vive é complexa porque pressupõe conhecimento dos fatos sociais e informações das quais nem sempre dispõe. Uma lei dessa natureza, dessa maneira, embora dotada de boas intenções, exigiria presença muito maior de técnicos no assunto e de profundos estudos sobre os antecedentes fáticos que cercam o fenômeno, bem como, em especial, da operacionalidade das soluções técnicas.³⁵³

2.4 Impedindo a degenerescência do *bullying*

Em pesquisa efetuada em 2011, obteve-se o interessante dado de que 60% das matérias na internet que utilizaram a palavra *bullying* (de uma amostragem de mais de 1000 matérias) não a estavam aplicando corretamente para qualificar atitudes correspondentes ao fenômeno.³⁵⁴ Ao

³⁵² A nota 2 foi encontrada por meio de interpretação mais restritiva dos quesitos e a nota 6, por interpretação mais ampliativa.

³⁵³ MONREAL, Eduardo Novoa. *O direito como obstáculo à transformação social*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988. p.49.

³⁵⁴ Slides da palestra de Cleo Fante disponíveis em: <<http://pt.slideshare.net/ihartmannregueira/bullying-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

passo que essas matérias contribuem para a proliferação da consciência de que o *bullying* é uma situação a ser combatida, elas também tendem a popularizar conceitos equivocados sobre o que seria o fenômeno.

Como o problema está em voga atualmente, há uma tendência em que as pessoas utilizem o termo para chamar ainda mais atenção para a situação que estão relatando. Em outras palavras, dizer que algo é *bullying* parece mais interessante que falar em um caso pontual de agressão ou uma situação de conflito entre pessoas de igual *status* ou poder.

Esse tipo de atitude pode parecer inofensiva, mas acaba por trazer complicações reais para os estudiosos de determinado campo do conhecimento.³⁵⁵ Uma vez que a sociedade interioriza uma circunstância como sendo de *bullying*, por exemplo, árdua tarefa é desconstruir tal mentalidade. Acaba-se, por consequência, ampliando e esticando tanto os conceitos que eles terminam descaracterizados, despidos de seu significado original. Esse é o chamado fenômeno da degenerescência, que deve ser evitado a todo custo, embora reconheça-se, seu desenrolar já esteja bem adiantado no presente caso.

Acredita-se que a esta altura, já esteja claro que o *bullying* é uma grave forma de agressão a suas vítimas que em muito se distancia de condutas normais ou aceitáveis. Deve-se contrariar uma aparência de “espontaneidade” que naturaliza condutas agressivas. Isso porque não se pode considerar apropriado um modelo de convivência que não se pautem em valores solidários, inclusivos e tolerantes, permitindo uma verdadeira inversão destes por meio do abuso de poder do mais forte sobre aquele que é mais fraco.³⁵⁶ Nada obstante, é preciso complementar os comentários sobre como é possível identificar se uma conduta é ou não de *bullying*.

Deve-se reiterar que o *bullying* baseia-se em “estratégias” que o particularizam da violência, da indisciplina e da agressão de modo geral, embora existam interseções. A modalidade direta escapa do conceito de violência convencional, porque praticada com a peculiaridade da reiteração. Já com a pura e simples agressividade, distingue-se pela existência do desequilíbrio de

³⁵⁵ A autora francesa Marie-France Hirigoyen foi uma das precursoras no tratamento do assédio moral no trabalho, fenômeno com alguns pontos de contato com o *bullying*. Sobre o assunto a autora aduz: “Nem todas as pessoas que se dizem assediadas o são de fato. Por isso é preciso ser cauteloso. Só assim uma prevenção verdadeiramente eficaz poderá ser adotada. A intenção deste capítulo é distinguir o assédio moral do estresse ou da pressão no trabalho, ou mesmo do conflito velado e do desentendimento”. (HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. 5.ed. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.9).

³⁵⁶ PEREIRA, Beatriz Oliveira et al. *Bullying escolar: programas de intervenção preventiva*. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.137.

poder. Por fim, as indisciplinas referem-se ao descumprimento de normas e regras instituídas na escola. O *bullying* geralmente é composto de indisciplinas, mas nem sempre os comportamentos colidem frontalmente com as regras da escola.³⁵⁷ Isso porque, muitas vezes, é formado pela repetição de atitudes sutis, indiretas, que, analisadas individualmente, não parecem infringir nenhuma espécie de regramento.

Apesar de muitos autores terem debruçado-se sobre o que é *bullying*, poucos explicitaram exatamente o que não configura esse tipo de fenômeno. Esse exercício, de definir o que é e, em seguida, o que não é, visa atacar o problema por ambos os lados, reduzindo a insistente zona cinzenta que dá azo a tantas incertezas.

Um ponto essencial para delimitar o que não pode ser considerado *bullying* é a noção de que há certas liberdades existenciais da pessoa que devem ser exercidas sem que possam ser juridicamente condenáveis. Algumas dessas liberdades podem ser até moralmente indesejáveis ou reprováveis, mas aquele que age dentro delas não pode ser considerado um *bully*.

O constitucionalista Daniel Sarmiento bem afirma que ninguém pode estabelecer o modo que cada pessoa humana pretende orientar sua vida e os caminhos que deve trilhar. Cabe a cada pessoa determinar os rumos de sua existência de acordo com suas peculiaridades pessoais e visões de mundo, contanto que respeite as escolhas feitas por seus semelhantes. Isso faz parte de uma esfera de liberdade juridicamente protegida que advém diretamente do reconhecimento de sua dignidade.³⁵⁸

Para o autor, “temos, como seres humanos, o direito inalienável de agir com base em nossos sentimentos pessoais, preferências subjetivas de foro íntimo, e até caprichos”.³⁵⁹ Reconhecer a vinculação direta dos particulares aos direitos fundamentais, o que se faz presentemente ao adotar a metodologia civil constitucional, não significa que essa incidência seja idêntica nas relações privadas e nas entre cidadãos e o Estado. Exemplo disso é que não seria razoável exigir, com base na isonomia, que um indivíduo trate todos os seus vizinhos de forma igual. “Ele tem

³⁵⁷ GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.45.

³⁵⁸ SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.142-143.

³⁵⁹ *Ibid.*, p.259-260.

o direito de gostar mais de alguns que de outros, de convidar alguns para sua casa e outros não, e seria totalitária a ordem jurídica que pretendesse imiscuir-se nessa questão”.³⁶⁰

Igualmente não pode o Direito, nem deve ninguém, aliás, obrigar uma criança em fase escolar a gostar igualmente de todos os colegas. Tampouco é possível obrigá-la a brincar com todos os colegas ou falar com eles mais que o estritamente necessário para uma convivência pacífica e harmoniosa. O que se pode fazer é promover um ambiente que permita o florescimento de relações interpessoais saudáveis, que não fomente e impeça a criação de pessoas excluídas e consideradas inferiores. Para isso, claramente ainda há um longo caminho a transcorrer.

Portanto, conclui-se que se uma criança for “deixada de lado” naturalmente, se as demais não tiverem interesse em interagir profundamente com ela, não é possível se afirmar que, por isso, ela sofre *bullying*. Os demais alunos não podem ser repreendidos por essa razão, porque não há nenhum dever que imponha legitimamente que as pessoas se relacionem com quem simplesmente não têm vontade. É, no entanto, extremamente indesejável que uma criança não consiga relacionar-se com seus pares e é preciso que os pais e a escola, especialmente, tentem compreender o motivo dessa situação e trabalhem para pedagogicamente alterar essa realidade, como sugerido, por meio da criação de oportunidades que fomentem sua interação com os demais.

Diversa é a situação que a vítima é “deixada de lado” por articulações do *bully*. Ou o agressor ameaça os demais para que não interajam com ela, ou a ridiculariza de modo a parecer pouco atrativo associar-se a ela, espalha rumores a seu respeito e utiliza-se da sua influência ou do seu poder subjetivo sobre os demais para garantir que alguém seja excluído e visto como indesejável. Nesse caso, há o chamado *bullying* indireto ou relacional, que não pode ser visto como meramente omissivo. Ocorre o fenômeno, dessa maneira, nas vezes em que o ato é consciente e programado para que determinada pessoa sinta-se mal ou seja coletivamente excluída.³⁶¹

Também é importante diferenciar o *bullying* das brincadeiras. Esse ponto é nodal em se tratando do fenômeno no âmbito jurídico. É comum que a escola, os pais ou o próprio *bully*

³⁶⁰ SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.259.

³⁶¹ GORDON, Sherri. Bullying or unkind behavior? How to know the difference: teasing and bullying are not the same. *Very Well*, 2016. Disponível em: <<https://www.verywell.com/bullying-or-unkind-behavior-how-to-know-the-difference-460493>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

tentem desqualificar sua conduta chamando-a de simples brincadeira. Isso não pode ser admitido.³⁶² Ao mesmo tempo, é igualmente comum que pais de crianças impopulares ou excessivamente sensíveis, e até as próprias crianças, aumentem as proporções de certas condutas infantis normais e tentem exigir medidas incompatíveis com o simples efeito da imaturidade. Ambos os casos são indesejáveis.

A brincadeira, ou o jogo, segundo o historiador Johan Huizinga, possui uma relação profunda com a cultura de determinada sociedade. Para ele, “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”.³⁶³ Afirma também que apesar de ser possível pensar no jogo como uma questão instintiva das crianças, uma forma de desenvolverem suas faculdades, elas em última análise “brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”.³⁶⁴

A liberdade é, então, característica fundamental do jogo. Já se pode concluir que essa é uma das diferenças entre *bullying* e brincadeira. A criança participa espontaneamente da brincadeira porque gosta de participar dela, porque quer brincar e se divertir.³⁶⁵ A vítima não gosta de sofrer *bullying* e esse se dá contra a sua vontade ou por meio de uma manifestação viciada de vontade.

Perceba-se que “o brincar é fonte de crescimento, saúde e conduz aos relacionamentos grupais”. O sujeito pode, neste sentido, desenvolver sua criatividade e utilizar integralmente sua personalidade possibilitando que postule sua individualidade com relação ao contexto em que se insere. Logo, a brincadeira possibilita a formação identitária da pessoa.³⁶⁶

³⁶² O assédio sexual pode fazer parte de condutas de *bullying*. No entanto, mesmo essa espécie gravíssima de conduta é, por vezes, desconsiderada como se fizesse parte de atitudes normais à idade, ou mera brincadeira. “Muitas alunas se queixam das formas como são tratadas também por seus pares, sendo comum a expressão e que *passam a mão*. É recorrente a ideologia de que incivilidades, violências e até atentados ao pudor e tentativas de assédio são *brincadeiras*, banalizando-se tais situações como *coisas de jovens*. (CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p.299).

³⁶³ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p.10.

³⁶⁴ HUIZINGA, loc. cit.

³⁶⁵ “A oportunidade de *jogar*, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta do *jogo* pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida”. (SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978. p.20).

³⁶⁶ SILVA, Maria Alice Setúbal Souza et al. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-14.

Outra característica do jogo, é que ele não é “vida real”, mas uma evasão desta. É o “faz de conta”, que exprime “um sentimento de inferioridade do jôgo em relação à ‘seriedade’, o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jôgo”. No entanto, o jogo pode absorver o jogador de tal maneira que ele se torna, ao menos naquele momento, totalmente inserido nele, mitigando a nitidez da divisão entre brincadeira e realidade.³⁶⁷ Esse limite pode ser facilmente confundível e uma brincadeira inicialmente voluntária pode perder essa característica, podendo transformar-se em conduta de *bullying* a partir do momento em que a criança manifestar sua vontade de parar de brincar.

O jogo também é desinteressado, não gera satisfação imediata de necessidades e desejos, além de configurar-se como atividade temporária “que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização”.³⁶⁸ É também isolado e limitado, ou seja, é jogado dentro de certos limites de tempo e espaço, possuindo caminho e sentido próprios, além de regras obrigatórias a serem cumpridas pelos participantes.³⁶⁹

Em resumo, para Huizinga o jogo é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.³⁷⁰

Como é possível perceber ao confrontar o conceito de jogo com o de *bullying*, muito pouco se encaixa. O jogo é voluntário e, como mencionado, o *bullying* é relação de sujeição e dominação. Ademais, o jogo ocorre dentro de um recorte temporal limitado, exatamente o oposto do *bullying*, que exige uma reiteração e, muitas vezes, não permite a visualização de um horizonte sobre seu encerramento. Assim, a vítima não consegue vislumbrar fim para seu sofrimento. Além disso, no jogo, as regras são consentidas, enquanto que no *bullying* não há regras ou essas são impostas por meio do desequilíbrio de forças.

³⁶⁷ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p.11.

³⁶⁸ Ibid., p.12.

³⁶⁹ HUIZINGA, loc. cit.

³⁷⁰ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p.33.

A brincadeira tem também um fim em si mesma, enquanto que a finalidade do *bullying* é assegurar o poder sobre alguém ou humilhar essa pessoa, entristecê-la, excluí-la. Ao contrário daquela, que traz sensações positivas, esta só traz sofrimento para uma das partes, embora possa gerar um sentimento de triunfo, divertimento ou poder para o *bully* ou para os espectadores, porém sempre à custa da infelicidade de outra pessoa. Por fim, o jogo é um escapismo da vida comum, enquanto que o *bullying* passa a ocupar os espaços mais profundos da vida cotidiana da vítima, podendo gerar reações muito reais.

Admite-se que há nuances que permitem a confusão ao observador externo à situação. Algumas vezes, nem mesmo os professores conseguem identificar exatamente como ou onde se dão as condutas de *bullying* quando estas realizam-se por sutilezas, ou na forma de divertimento generalizado, do qual a vítima finge participar para sentir-se melhor.

Este último é o caso de Alex, também apresentado no documentário “*Bullying*” citado anteriormente. O menino sofre com condutas gravíssimas de *bullying*, inclusive agressões físicas bastante violentas, mas ao ser questionado sobre o motivo pelo qual não denuncia os colegas, afirma que tudo não passa de brincadeira e que os *bullies* são seus amigos.³⁷¹ É por isso que é importante a implementação de um programa claro sobre o fenômeno a fim de que as próprias crianças identifiquem se as pretensas brincadeiras dos colegas não configuram, em verdade, agressões mascaradas.

Para além disso, uma vez exposta a definição do problema nos itens anteriores, é possível utilizar cada um dos componentes essenciais para determinar se alguma conduta encaixa-se nele. É importante que todos esses juízos de valor sejam feitos sempre no caso concreto, porque uma mesma atitude pode ora configurar *bullying*, ora não. É fato que “nem todos os conflitos sociais ou interpessoais, mesmo quando se adotam comportamentos agressivos, conduzem à violência e à vitimação”.³⁷² Segundo Maria Lourdes Gisi, “a repetição e a intenção de magoar deixam bem evidente essa diferença”.³⁷³

³⁷¹ Documentário “Bullying” (2011).

³⁷² FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005. p.92.

³⁷³ GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.57.

Também não se confunde *bullying* com a simples falta de gentileza (*unkind behavior*). As crianças estão em fase de formação e, por isso, precisam aprender gentileza com os adultos, mas isso não significa que certas atitudes indesejáveis possam configurar agressões. É por esse motivo que expressar pensamentos e sentimentos negativos não é *bullying* quando esses derivarem de inocência infantil.

Experimentar adversidades entre os pares também é normal entre crianças e adolescentes, como também o é entre adultos. “Crianças se implicam e brigam, e aprender a lidar com conflito é uma parte normal do crescimento. A chave é que as crianças aprendam como resolver seus problemas pacífica e respeitosamente”.³⁷⁴ É por isso que uma briga ou um desentendimento eventual não são necessariamente atitudes de *bullying*, nem mesmo quando as crianças troquem ofensas no calor da discussão.

É também, perfeitamente aceitável que pessoas se impliquem de forma brincalhona ou mútua, contanto que os envolvidos estejam divertindo-se (ou aparentando divertir-se) com aquela situação. É o que os ingleses chamam de *banter*, uma implicância amigável. É possível que a repetição de uma implicância a transforme em *bullying*, no entanto, se em algum momento a criança incomodar-se e pedir para que as outras parem, mas estas insistam repetidamente.

Acredita-se que a reiteração dá conta de identificar quando as implicâncias se tornem agressão. Isso porque, embora possam separadamente configurar condutas de *bullying*, requer-se uma repetição maior para que formem o fenômeno.

Ademais, não é conduta de *bullying*, “um comentário ácido ocasional, [...] crianças brigando com outras enquanto brincam, ou [...] a solução de conflitos com os colegas”. O fenômeno é, para Middleton-Moz e Zawadski, no sentido do que ensina Dan Olweus, “a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico”.³⁷⁵

³⁷⁴ No original: “*Kids bicker and fight, and learning to deal with conflict is a normal part of growing up. The key is for children to learn how to solve their problems peacefully and respectfully*”. (GORDON, Sherri. *Bullying or unkind behavior? How to know the difference: teasing and bullying are not the same*. *Very Well*, 2016. Disponível em: <<https://www.verywell.com/bullying-or-unkind-behavior-how-to-know-the-difference-460493>>. Acesso em: 29 jan. 2017.).

³⁷⁵ MIDDLETON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.18.

Apenas com a verificação dos requisitos da definição pode-se ter a certeza de que determinadas condutas configuraram ou não o fenômeno *bullying*. É por esse motivo que se deve sempre procurar uma equipe multidisciplinar que tenha familiaridade com o problema e que saiba como agir e como qualificar corretamente a natureza daqueles atos. É também importante que os pais, professores e responsáveis tenham calma e atenção ao tratar da questão, sem fazerem com que incidentes comuns à infância e à adolescência sejam tratados equivocadamente como comportamentos disfuncionais.

3 POSSÍVEIS RESPOSTAS JURÍDICAS PARA O FENÔMENO

3.1 *Bullying* e reconhecimento

Embora o tema deste trabalho seja especificamente o fenômeno do *bullying* escolar por opção metodológica, não se deve esquecer que essa modalidade de agressão entre pares pode ser encontrada em diversos outros âmbitos, conforme já indicado. É, assim, visto por alguns autores como um dos problemas éticos mais importantes do mundo moderno.³⁷⁶ Especialmente levando-se em consideração que os *bullie* utilizam-se de condições pessoais da vítima que, ao menos ao seu ver, as tornam alvos mais certos sobre as quais podem exercer seu poder subjetivo.

É certo que as condições pessoais visíveis de uma pessoa, que tenham uma conotação social considerada negativa por alguns, às quais Olweus denominou de desvios externos, não são fator determinante para a prática do fenômeno, com a exceção, talvez, do porte e força física entre meninos.³⁷⁷ Mas essas condições certamente são o instrumento adotado pelo agressor no momento da prática das condutas. Note-se também, no sentido do anteriormente exposto, que as vítimas muitas vezes sofrem com condutas baseadas no que elas são, e não em algo que fazem.

A grosso modo, pode-se dizer, ao apontar para o fato de que o *bullying* efetivamente aproveita-se de padrões negativos institucionalizados, conforme o item 1.1 deste trabalho, que se uma injustiça ocorre no âmbito da sociedade, é bem provável que ela seja reproduzida no ambiente do colégio. É por essa razão, também, que a intolerância relativa a algumas minorias e grupos étnicos distintos é replicada no ambiente escolar, arraigando-se na mente de algumas crianças e garantindo sua propagação pela sociedade.

Por essas razões, o *bullying* faz com que alguns alunos, para obterem poder e dominância sobre os outros, neguem-lhes o reconhecimento enquanto pessoas humanas dotadas de igual dignidade. Nessa direção, importantes as palavras de Daniel Sarmiento ao indicar que “o olhar do outro nos constitui”. Segue explicitando que:

³⁷⁶ VANHOUTTE, Kristof K. P.; FAIRBAIRN, Gavin; LANG, Melanie. Introduction. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.i.

³⁷⁷ Sobre o assunto, ver item 2.2.

O que somos, o que fazemos, a forma como nos sentimos, nosso bem-estar ou sofrimento, a nossa autonomia o subordinação, tudo isso depende profundamente da maneira como somos enxergados nas relações que travamos com os outros. Quando a sociedade nos trata sistematicamente como inferiores, internalizamos uma imagem negativa de nós mesmos e passamos a moldar as nossas escolhas e ações a partir dela.³⁷⁸

Frente a essas preliminares reflexões, parece essencial que se discorra sobre o *bullying* como uma das muitas formas de falta de reconhecimento que proliferam injustiças na sociedade atual. Para essa tarefa, utilizou-se especialmente das ideias da autora americana Nancy Fraser, que construiu uma teoria de justiça bidimensional, cuja premissa foi importar a questão do reconhecimento para o plano da moralidade para que pudesse conviver com a questão da redistribuição.

Note-se que, atualmente, uma das tarefas mais árduas da filosofia jurídica é a criação de uma teoria capaz de identificar e corrigir os problemas relativos às injustiças sociais. Embora essa sempre tenha sido uma das preocupações centrais dessa área do conhecimento, de algumas décadas para cá observa-se um aumento na criação de teorias da justiça que buscam conceituar e solucionar questões antigas que só vêm se acentuando com o tempo. Para tanto, geralmente os autores trabalham em dois blocos como matrizes filosóficas, tendo como ponto de partida as ideias, ou de Immanuel Kant, ou de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.³⁷⁹

Em apertada síntese, pode-se apreender que a teoria de Kant é extremamente preocupada com a moral, considerando-a, em si mesma, uma limitadora das paixões humanas. Parte de um sujeito dotado de racionalidade e estrutura cognitiva comum a todos os demais, em que a vontade não seria absolutamente autônoma, uma vez que o sujeito livre seria aquele que mantém a razão equiparada aos desejos; deseja aquilo que é racionalmente bom. De acordo com o imperativo categórico kantiano, é preciso que as pessoas ajam de modo a que sua conduta possa tornar-se uma máxima universal. É esta a origem do conceito de *moralität*, que pode ser livremente traduzido como moralidade.³⁸⁰

³⁷⁸ SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Fórum, 2016. p.241.

³⁷⁹ FRASER, Nancy. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.28.

³⁸⁰ Cf. KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

Ao contrário de Kant, a teoria Hegeliana busca efetivamente materializar o real. Preocupa-se mais com a autorrealização do sujeito e deseja que o Estado atue como a corporificação da racionalidade, produzindo o progresso independentemente de eventuais percalços. Contando com razão lógica de negativização, por meio da qual não existiriam realizações finais e as convicções adquiridas deveriam ser perdidas para a criação de outras novas, propõe um processo dialético e cíclico de construção e desconstrução. O autor é considerado o pai da intersubjetividade, formando o sujeito a partir da coletividade. Um de seus conceitos-chave é o do chamado *sittlichkeit*, traduzido comumente para o português como ética.³⁸¹

Assim, dentro dessas matrizes ideológicas, criaram-se diversas teorias sobre a justiça, podendo ser estas, por sua vez, divididas em duas vertentes correspondentes: as teorias sobre a redistribuição³⁸² e as teorias sobre o reconhecimento.³⁸³

A primeira vertente foi a mais difundida nos últimos 150 anos e proclama que a forma de se obter justiça social seria através da redistribuição de bens e direitos. Seria uma solução que, tendo em vista as injustiças socioeconômicas, busca compreender a liberdade individual e a igualdade da democracia propondo novos conceitos de justiça, porém, em certa medida, apoiando-se em antigas tradições de organização igualitárias.

Já a segunda, cada vez mais proclamada na contemporaneidade, restringe-se às injustiças culturais, partindo de visão de mundo mais moderna e atenta às diferenças, buscando evitar que a assimilação à cultura da maioria seja um preço a se pagar em troca do respeito. Apoiar-se sobre um ideal de relações recíprocas entre sujeitos, na qual ambos se reconhecem como iguais e auxiliam na formação da subjetividade do outro, utilizando as ideias hegelianas de que as relações sociais precedem o indivíduo e a intersubjetividade precede a subjetividade.

Há uma forte polarização entre os partidários de cada viés; as lutas por reconhecimento e as lutas por redistribuição acabaram ficando dissociadas entre si de tal forma que raramente admite-se qualquer ponto de contato entre elas. Os partidários da redistribuição acusam os do reconhecimento de serem adeptos de uma “falsa consciência”, acrescentando ainda mais um óbice

³⁸¹ Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. The ethical order. In. *Phenomenology of spirit*. Tradução de A.V. Miller. Oxford: Oxford University Press, 1977.

³⁸² Ver por todos RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

³⁸³ Ver como exemplo HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

ao alcance da justiça social. Inversamente, aqueles que preferem as teorias de reconhecimento criticam um potencial materialismo datado e incapaz de verdadeiramente obter a justiça.³⁸⁴

Ocorre que, para a Fraser, reconhecimento e redistribuição não são, ou não deveriam ser, mutuamente excludentes. Pelo contrário, esta configurar-se-ia uma “falsa antítese”, uma vez que a justiça requereria ambos e que, por si só, nenhum seria suficiente. Fraser aponta para a hipótese de que se diferenciam as questões de justiça daquelas de boa vida, interpretando as primeiras como “o que seria correto” - pertencente ao campo da moral – e as segundas como “o que seria o bem” – colocando-se no campo da ética. Esclarece ainda que, para a maioria dos filósofos, a justiça distributiva encontrar-se-ia no plano da *moralität* kantiana e o reconhecimento no do *sittlichkeit* hegeliano, o que contribui ainda mais para as acirradas disputas ideológicas.³⁸⁵

Um dos poucos aspectos com o qual os filósofos concordam é que, estando a distribuição no plano da moralidade e o reconhecimento no plano da ética, ambos dificilmente poderiam encontrar-se. Como dito, os que se filiam às teorias da redistribuição excluem as teorias daqueles que optam pelo reconhecimento e vice e versa. É precisamente com isso que Fraser não concorda e é justamente por este motivo que decide criar uma teoria capaz de incluí-los no mesmo plano teórico. Evitando tratar prematuramente a política do reconhecimento como uma questão ética, a autora busca pensar em tais reivindicações como demandas por justiça em sentido amplo, trazendo-as, então, para o campo da moralidade.³⁸⁶

No paradigma do reconhecimento, o remédio para as injustiças envolve reavaliar identidades desrespeitadas e culturas de grupos excluídos reorganizando e valorizando a diversidade cultural. Indo mais além, Fraser cria o chamado modelo de *status*, incluindo o reconhecimento como uma questão de *status* social, e identificando que aquilo que exige reconhecimento é a condição dos membros de um grupo como parceiros integrais na interação social, e não a identidade específica do grupo em si mesmo considerado.³⁸⁷

³⁸⁴ FRASER, Nancy. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.8.

³⁸⁵ Ibid., p.9.

³⁸⁶ Neste sentido, também o autor Zygmunt Bauman afirma que Fraser está correta em identificar que a justiça atualmente requer tanto a redistribuição, quanto o reconhecimento. (BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.71).

³⁸⁷ FRASER, op. cit., p.29.

A falta do reconhecimento não seria a diminuição do valor de um grupo ou a alteração de suas especificidades, mas a privação da participação igualitária e paritária de seus membros numa sociedade, em relação a si próprios e aos demais integrantes desta. Assim, a supressão da injustiça precisaria de um viés de reconhecimento diferente do proposto pelos filósofos do reconhecimento, dissociando-se das políticas de identidade e se aproximando da ideia de superação da subordinação do sujeito.³⁸⁸

Desta forma, a autora deseja analisar os padrões institucionalizados de valoração cultural sob o prisma dos efeitos que se instauram nos membros daquela sociedade. Se determinados padrões servirem para promover a paridade, entendida como a possibilidade de participar equitativamente na vida social, será possível falar em reconhecimento recíproco e igualdade de *status*. Se, ao contrário, tais padrões determinarem a inferioridade de determinados atores sociais, transformando-os em invisíveis ou excluídos, se poderá dizer que há a negativa do reconhecimento e a subordinação de *status*. Nestes casos, a demanda por reconhecimento faz-se necessária para desinstitucionalizar padrões de valoração cultural impeditivos da paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam.³⁸⁹

O modelo de *status* é capaz de excluir o reconhecimento do campo da ética e alinhá-lo com o da moralidade, fornecendo-lhe uma abordagem deontológica. Isso tudo para poder combinar o reconhecimento com a redistribuição sem que a teoria pereça por “esquizofrenia filosófica”.³⁹⁰

Fraser, desta feita, propõe encarar o reconhecimento como problema de justiça e explica que não seria correto que alguns indivíduos não pudessem participar paritariamente das interações sociais apenas em decorrência de padrões institucionais prefixados. Logo, o não reconhecimento não poderia ser tolerado por gerar uma subordinação institucionalizada.³⁹¹

³⁸⁸ FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.109, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

³⁸⁹ Id. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.36.

³⁹⁰ Id. Reconhecimento sem ética?, op. cit., p.120.

³⁹¹ Um dos exemplos oferecidos pela autora, sendo bastante afeita a teorias feministas por ela denominadas “pós-marxistas”, é o das leis matrimoniais ainda existentes em alguns países que excluem o casamento entre pessoas do mesmo sexo e instituem o homem como o centro da família. Considera tais leis ilegítimas e perversas, já que institucionalizam padrões impeditivos da participação paritária de certos grupos de pessoas, como os homossexuais e as mulheres. Tais questões esclarecem que o problema do reconhecimento para a autora não possui diminuída relevância, como alguns de seus opositores alegam. (Ibid., p.126-127).

Com essa perspectiva, a autora evita também uma abordagem demasiadamente psicológica e subjetiva da questão. Ao identificar o não reconhecimento pura e simplesmente como gerador de distorções internas à consciência do oprimido, corre-se o risco de culpar a vítima, e, ao identificar a questão com o preconceito aos opressores, parece-se demandar o monitoramento desses sujeitos, podendo gerar uma abordagem autoritarista.

Já no modelo de *status* o não reconhecimento é exterior ao sujeito. Pode ser medido objetivamente em comportamentos publicamente verificáveis, que não deverão ser aceitos independentemente de distorcerem ou não a subjetividade dos oprimidos. O maior ganho obtido por esta teoria é justamente objetivar a aferição das condutas intoleráveis e injustas, colocando o critério da necessidade de participação paritária como limite para a conduta humana.³⁹²

Por fim, o ponto talvez mais polêmico do modelo proposto pela autora é que a visão de que todos têm igual direito à estima social seria insustentável. O que seria garantido a todos seria o igual direito de buscar a estima social sob justas condições de igualdade de oportunidades. Assim, todos teriam o direito de não serem desestimados em função de classificações institucionalizadas de grupo, como sexo, raça, religião e demais crenças em geral.³⁹³

Embora concorde-se com a premissa de Fraser de que seria impossível solucionar as questões de justiça social reduzindo as teorias distributivas aos problemas de reconhecimento e vice-versa, é certo que o *bullying*, objeto deste trabalho é uma situação mais afeita ao reconhecimento que à redistribuição.³⁹⁴

³⁹² FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.112-113, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

³⁹³ Id. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition?* A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003. p.32.

³⁹⁴ Fraser considera que provavelmente todos os casos de injustiças são bidimensionais, criando uma espécie de espectro, que tem de um lado o reconhecimento e do outro a redistribuição. Para ela, virtualmente todos os casos injustos implicam ambas as vertentes, no entanto, alguns pendem mais para um lado e outros, para o outro. No caso do *bullying*, especialmente no âmbito escolar, as possibilidades de diminuição das injustiças tendem a relacionar-se muito mais com o lado do reconhecimento, uma vez que seria impossível aos colégios praticar efetivas medidas de redistribuição. É certo que algumas vezes o *bullying* escolar relaciona-se a questões econômicas, mas é certo também que ele sempre se relaciona com questões de reconhecimento. (Ibid., p.19).

Importa salientar que a paridade participativa é norma universalista, no sentido de que inclui todos os parceiros na interação social.³⁹⁵ Mais que isso, o universalismo decorre também da pressuposição de valor moral idêntico a todos os seres humanos.

A partir de um pragmatismo informado pelas compreensões da teoria social, Fraser considera o reconhecimento como um possível remédio para a injustiça social e não para a satisfação de uma necessidade humana genérica. Consequentemente, as formas de reconhecimento a serem adotadas com fins à justiça dependem das formas de não reconhecimento a serem compensadas em cada caso determinado.³⁹⁶

Esta abordagem permite a superação da afirmação de alguns teóricos distributivos de que a justiça precisaria da limitação do reconhecimento público apenas para as capacidades das quais todos os seres humanos são dotados, negando o reconhecimento daquilo que distingue as pessoas umas das outras. Além disso, permite também desconstruir a tese apoiada por alguns filósofos do reconhecimento de que todas as particularidades dos sujeitos precisariam sempre ser reconhecidas, afinal, não são todas as diferenças que devem ser tuteladas, já que nem todas podem ser moralmente justificadas.³⁹⁷

A adoção dessa visão pragmática, casuística e contextualizada obtém respostas efetivas para injustiças específicas e preexistentes ao colocar a justiça em posição central. Apenas desta forma será possível compreender que as demandas por reconhecimento de atores subordinados são distintas e dotadas de maior legitimidade que as dos atores dominantes, uma vez que apenas serão moralmente justificadas as reivindicações que promovam a paridade de participação.³⁹⁸

³⁹⁵ A autora ressalta que todos os parceiros devem poder participar igualmente, contanto que sejam adultos. Tal ressalva poderia parecer impeditiva à utilização do conceito no presente trabalho, uma vez que o objeto é justamente a negativa do reconhecimento entre crianças e adolescentes em idade escolar. Ocorre que a ressalva da autora significa que adultos devem ser igualmente considerados por geralmente possuírem iguais possibilidades de discernimento, tomadas de decisão e independência. Da mesma forma, utilizar a paridade de participação num ambiente escolar apenas entre crianças e adolescentes, também permite partir dos mesmos pressupostos, o que inequivocamente autoriza a aplicação do conceito. (FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.118, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

³⁹⁶ Ou seja, nos casos em que o não reconhecimento envolver a negação da humanidade comum de alguns participantes, o remédio é o reconhecimento universalista. Ao contrário, quando o não reconhecimento envolver a negação daquilo que é distintivo a alguns participantes ou grupos, o reconhecimento devido é o das especificidades. O remédio deve, desta forma, ser administrado de forma a suprir as injustiças. (Ibid., p.121).

³⁹⁷ Id. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.37-38.

³⁹⁸ Id. Reconhecimento sem ética?, op. cit., p.114.

Para Fraser, nem toda a demanda por reconhecimento é justificada, assim como nem toda demanda por redistribuição o é. É necessária a descrição de critérios e procedimentos para avaliar a legitimidade das reivindicações. A resposta de Fraser para a questão de como devem ser julgadas as reivindicações por reconhecimento e em que momento elas passam a merecer tutela apela mais uma vez para a paridade participativa como parâmetro de avaliação.³⁹⁹

Em verdade, independentemente de ser uma questão que demanda reconhecimento ou redistribuição, o que deve ser aferido é se a situação contra a qual se luta impediria a participação de determinado indivíduo ou grupo de indivíduos na vida social. O conceito de paridade de participação de Fraser ainda possui a particularidade de ser aplicado em dois níveis distintos: primeiro para questões intergrupos, depois para questões intragrupos.⁴⁰⁰

Em sua modalidade intergrupala ele oferece parâmetros para valorar os padrões institucionalizados de valor cultural das minorias perante as maiorias. Deve ser utilizado para impedir que o comunitarismo da maioria se instaure de forma prejudicial a determinados grupos minoritários.⁴⁰¹

É o caso dos homens *sikh*, que, obrigados a utilizar turbantes em decorrência de suas crenças, não podiam fazer parte da “Royal Canadian Mounted Police”⁴⁰² sem abrir mão de sua fé. Explica-se que os membros dessa guarda possuem uniforme típico que é visto como um grande símbolo nacional canadense.

Quando o *sikh* Baltej Singh Dhillon foi aceito pelos *mounties*, ele reivindicou a possibilidade de poder utilizar seu turbante junto com o uniforme, gerando uma discussão de âmbito nacional no Canadá. Mesmo após a institucionalização da possibilidade da utilização

³⁹⁹ FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.133-134, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

⁴⁰⁰ Id. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.40.

⁴⁰¹ Id. Reconhecimento sem ética?, op. cit., p.129.

⁴⁰² Polícia canadense que trabalha montada a cavalo e cuida do respeito às leis federais. Os também conhecidos como *mounties* constituem posição de prestígio no país.

dos símbolos religiosos, houve grande repercussão negativa por parte de muitos canadenses, que viam tal concessão como forma de perda de um dos símbolos da sua própria cultura.⁴⁰³

De acordo com a visão de Fraser sobre participação paritária intergrupos, a demanda de Dhillon é justificada, uma vez que, caso os turbantes permanecessem banidos, nenhum *sikh* poderia jamais fazer parte da guarda. Já a demanda da maioria, temendo a perda de um símbolo nacional, não merecerá tutela nesta hipótese, uma vez que sua promoção serviria para discriminar e excluir certos membros da sociedade de uma vida plena. Tanto é dessa maneira que os trajes *sikh* atualmente são vistos pela “Royal Canadian Mounted Police” como um símbolo de coragem e integração.

A outra modalidade de paridade participativa é a intragrupal, que funciona como parâmetro valorativo de efeitos internos de práticas das minorias em busca de reconhecimento. Basicamente, o que Fraser deseja é um critério de avaliação qualitativa das práticas de cada minoria reivindicante a fim de determinar se estas devem ser incentivadas e suportadas pela maioria e pelo Estado.⁴⁰⁴

Práticas minoritárias de qualquer natureza, não podem ser consideradas legítimas se tiverem como efeito a marginalização ou diminuição da capacidade participativa de alguns de seus membros. Exemplo que salta a mente nesse caso é o da circuncisão feminina para garantir a suposta “pureza sexual” de mulheres e meninas em alguns países africanos.

Tal prática não passa de verdadeira mutilação dos órgãos sexuais femininos e extração do clitóris que impede a paridade de prazer sexual e saúde entre mulheres e homens. A Organização Mundial de Saúde estima que em 2009, 150 milhões de mulheres no mundo haviam passado pelo ritual, que pode trazer diversos malefícios, como infecções, dores durante a atividade sexual, complicações no parto dentre outros tantos.

O Egito foi país pioneiro a proibir essa situação, decisão polêmica que foi abertamente contestada por homens e mulheres. Inclusive, pesquisa realizada identificou que mais de dois

⁴⁰³ Mais sobre o caso em: KWANTLEN POLYTECHNIC UNIVERSITY. *First Sikh RCMP officer to wear turban will receive honorary degree from KPU*. Feb. 2014. Disponível em: <<http://www.kpu.ca/news/first-sikh-rcmp-officer-wear-turban-will-receive-honorary-degree-kpu>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁴⁰⁴ FRASER, Nancy. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.37.

terços das mulheres eram contra a proibição da circuncisão feminina, alegando se tratar de questão cultural sobre a qual o Estado não deveria intervir.⁴⁰⁵

Desta forma, ao analisar uma reivindicação por reconhecimento, primeiramente deve-se aferir se a institucionalização do padrão cultural da maioria nega a paridade de participação, para em seguida analisar qualitativamente se as práticas que buscam o reconhecimento negam a paridade de participação a alguns de seus membros dentro ou fora daquele determinado grupo. Apenas passadas essas duas etapas se pode valorar se determinada prática merece ou não reconhecimento público.⁴⁰⁶

Como se pôde depreender da explanação acima sobre o *bullying* escolar, ele pode produzir efeitos extremos no íntimo, tanto da vítima quanto do ofensor. Tais resultados fazem o alinhamento com as teorias clássicas de reconhecimento parecer bastante razoável. Ocorre que a maioria desses autores percorre um caminho bastante voltado para a psicologia dos sujeitos, como por vezes fazem os filósofos do reconhecimento. Isso, como já explicitado, pode ser criticado, uma vez que é uma abordagem filosófica bastante subjetivista.

Utilizando o modelo de *status* e o conceito de paridade participativa, poder-se-á, em contrapartida, explicitar que o *bullying* escolar é objetivamente injusto, sem pretender-se diminuir a relevância dos efeitos devastadores do fenômeno.

Então, é bem verdade que as pessoas que sofrem com esse problema podem experimentar problemas em sua identidade decorrentes da falta do reconhecimento a que se submetem, mas, trazendo tudo isso para o plano da moralidade, pode-se determinar que o fenômeno do *bullying* escolar é objetivamente injusto porque impede que certos alunos usufruam de seus direitos em paridade de participação com os demais.

Portanto, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), ainda a ser instituído com eficácia por força da Lei n.º 13.185/2015 deve ser desenvolvido em sentido que impeça ou dificulte a incidência do *bullying* de amplitude tal a que garanta o exercício dos direitos das crianças e adolescentes conforme a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, a Constituição Federal e o ECA. Isso porque, conforme o item 1.3 deste trabalho, cabe ao poder

⁴⁰⁵ Panorama geral do caso egípcio em ARAÚJO, Tarso. O fim da faca. *Super Interessante*, 31 out. 2016. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/historia/o-fim-da-faca>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁴⁰⁶ FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.101-138, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis). p.129.

público, em grande medida, embora em regime de colaboração com as famílias e com a sociedade (na qual insere-se a escola) justamente o papel de garantidor do exercício desses direitos.

Fato é que o fenômeno do bullying afasta os alunos do colégio, fere a igualdade de oportunidades, excluindo as vítimas, limita sua liberdade de aprender e manifestar-se por receio das atitudes dos *bullies*, macula a solidariedade social porque permite que algumas crianças sejam mais valorizadas que outras, muitas vezes de modo institucionalizado e com a conivência da escola e, também, não se nega, produz efeitos na integridade psicofísica das vítimas.

3.2 Responsabilidade civil: o *bullying* como dano injusto

Com a promulgação da Constituição de 88, alteraram-se profundamente algumas das estruturas jurídicas mais tradicionais. Conforme já se explicitou, a mudança mais formidável trazida foi a elevação da dignidade humana ao ápice hierárquico do ordenamento jurídico, sendo a realização da pessoa alçada a uma importância jamais antes vista no Brasil.⁴⁰⁷

Por dignidade humana, deve-se entender uma condição de “valor-síntese” que abarca simultaneamente todos os aspectos essenciais ao desenvolvimento e à realização da pessoa. A ideia é a de que a espécie humana possui uma qualidade própria e exclusiva, sendo merecedora de estima diferenciada.⁴⁰⁸

Assim, como consequência direta da necessidade de reconhecimento da igual dignidade das pessoas, o constituinte consagrou princípio que impactou a responsabilidade civil na direção da proteção da pessoa, qual seja o princípio da solidariedade social. Logo, subverteu-se a ordem do sistema ao reconhecer-se a existência de uma responsabilidade mesmo em casos em que não seja possível aferir culpa propriamente dita. Os antigos “acidentes” ou “fatalidades”, que ficavam por conta da vítima, passaram a ser reparáveis ou compensáveis por conta da ideia de

⁴⁰⁷ TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento jurídico civil-constitucional brasileiro. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.54.

⁴⁰⁸ SCHREIBER, Anderson. *Direitos da personalidade*. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Atlas, 2014. p.8.

que a responsabilidade não decorre pura e simplesmente de eventual “falta cometida”.⁴⁰⁹ Tais alterações no sistema consolidaram dinâmicas que já vinham sendo percebidas pela doutrina e pela jurisprudência antes mesmo da promulgação da Constituição. Neste sentido, icônica a observação de Orlando Gomes sobre a realização de um “giro conceitual do ato ilícito ao dano injusto”.⁴¹⁰ O ensinamento proferido (ou mesmo profetizado) no início da década de 80 sintetizou mudança fundamental na disciplina: em lugar de focar exclusivamente na conduta do ofensor, é essencial atentar para a situação do lesado, objetivando, em regra, a reparação integral do dano por ele sofrido.

O enfoque precípua na reparação da vítima traduz, portanto, a hierarquia axiológica dos valores constitucionais, em que as situações subjetivas patrimoniais são funcionalizadas àquelas existenciais⁴¹¹: a responsabilidade civil libertou-se enfim de sua “prisão patrimonial” e alargou seus horizontes pela incidência do princípio da solidariedade.⁴¹² Desde então, a matéria tem sido vislumbrada como “conceito-chave”, que propicia, com sucesso, o contorno de demandas sociais reprimidas ao longo da história.⁴¹³

Embora esses novos paradigmas da responsabilidade civil tenham legitimado algumas das mudanças, registra-se que em outros países a ideia de responsabilidade por culpa já havia, há muito, sido mitigada pelas necessidades concretas da sociedade. Paradigmático o caso do operário francês, senhor Teffaine, encarregado da operação do motor do reboque a vapor *Marie* na *Loire maritime*. Ocorre que em junho de 1891, o operário foi atingido por um jato de vapor e morreu em decorrência das queimaduras suportadas.

Esse fato motivou a viúva Teffaine a buscar em juízo a compensação pelos danos sofridos em face dos antigos empregadores de seu marido, que chamaram o construtor do barco para responder conjuntamente ao processo. Em 1892 o Tribunal do Sena julgou improcedente

⁴⁰⁹ BODIN DE MORAES, Maria Celina. O princípio da solidariedade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da constituição de 1988*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.168.

⁴¹⁰ GOMES, Orlando. Tendências modernas na teoria da responsabilidade civil. In: FRANCESCO, José Roberto Pacheco Di (org.). *Estudos em homenagem ao professor Sílvio Rodrigues*. São Paulo: Saraiva, 1980. p.296.

⁴¹¹ Sobre a despatrimonialização do direito civil, cf. PERLINGIERI, Pietro. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.121-123.

⁴¹² RODOTÀ, Stefano. *Del sujeto a la persona*. Espanha: Editorial Trotta, 2014. p.157.

⁴¹³ BARBOSA, Fernanda Nunes; MULTEDO, Renata Vilela. Danos extrapatrimoniais coletivos. *Revista de Direito do Consumidor*, v.93, p.29-45, maio/jun. 2014. p.32.

a demanda, porém, em sede de recurso, a Corte de Apelação de Paris reformou a decisão e condenou os réus ao ressarcimento dos danos advindos da morte do operário.

O processo chegou à *Cour de Cassation* e, em 16 de junho de 1896, foi proferida decisão histórica com “força revolucionária” para a responsabilidade civil mundial. A Corte equiparou a morte de Teffaine ao “dano provocado pelo fato causado por uma coisa de que se tem a custódia” e, por consequência, responsabilizou o dono da máquina pelo dano, mesmo sem indício de culpa subjetiva ou conhecimento do vício na construção do barco.

Como implicações, a decisão inaugurou o entendimento de que a vítima não precisaria fazer a prova do dano, suficiente a demonstração donexo de causalidade entre o fato da coisa e o evento danoso. Também se decidiu que essa responsabilidade não poderia ser afastada *a priori* nem mesmo pela vontade das partes (por meio de cláusula contratual *ad hoc*) e que o proprietário poderia ser demandado por seus funcionários, mas também por outras pessoas que entrassem em contato com a coisa e cujos danos suportados decorressem do contato direto com ela.⁴¹⁴

Desde então, e pouco a pouco, promoveu-se processo generalizado de “desculpabilização” da responsabilidade civil com a desvalorização do ato ilícito em relação à teoria do risco e, posteriormente, à injustiça do dano sofrido pela vítima, concepção que protege sua dignidade em maior medida.⁴¹⁵

Por isso, o Código Civil de 2002 consolidou, mesmo que com certo atraso se comparado com os demais países de tradição romano-germânica, a figura da responsabilidade civil objetiva. O sistema dualista de responsabilidade adotado busca realizar a justiça retributiva, reguladora dos interesses em conflito nos casos de responsabilidade aquiliana, bem como promover a justiça distributiva nos casos de responsabilidade objetiva, de modo a funcionar como uma espécie de seguro coletivo, de repartição do ônus entre a sociedade.⁴¹⁶

Essa situação não é excessivamente onerosa para os membros daquela sociedade, porque, como ensinam com propriedade Guido Alpa e Mario Bessone, a responsabilidade

⁴¹⁴ SABBIONETI, Marco. Da culpa ao risco: as metamorfoses do ilícito civil na França da *Belle Époque* entre *Pouvoir Prétorien* e produção sapencial do direito. In: SIQUEIRA, Gustavo Silveira; FONSECA, Ricardo Marcelo. *História do direito privado: olhares diacrônicos*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015. p.83-84.

⁴¹⁵ BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p.14.

⁴¹⁶ Id. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v.854, p.20, dez. 2006.

objetiva é baseada em princípio de justiça: as pessoas que se beneficiam dela, também sofrem com seus males, ou “*ubi commoda, ibi incommoda*”.⁴¹⁷ Logo, por tendência claramente solidarista, a responsabilidade civil passa a proteger a todos que dela precisem, e garante que nenhuma vítima será deixada à míngua por causa de dano injusto sofrido. Porém, ao mesmo tempo, consiste em responsabilidade imputada a pessoa que não agiu com a tradicional noção de culpa ou dolo, como dito.

Como nova fronteira da responsabilidade civil, observa-se então uma conscientização de que a objetivação da responsabilidade se dá, não por sua causa, eventual conduta negligente ou criadora de risco, mas pelo seu resultado, o dano. Ultrapassa-se, assim, a ideia de socialização dos riscos para focar na socialização dos próprios danos.⁴¹⁸

Note-se, contudo, que em momento algum se defende a total e completa superação da culpa. O que se observa é que coexistem a responsabilidade objetiva e a responsabilidade por culpa, sendo esta mais presente nas relações interindividuais e aquela normalmente reservada às hipóteses em que há intrínseca disparidade entre as partes a ponto de justificá-la.⁴¹⁹ O caso do fenômeno do *bullying* escolar é interessante nesse sentido, porque só pode ser efetivamente solucionado com a coexistência de ambas as modalidades de responsabilidade, como se explicitará adiante.

Mas ainda no tema da culpa, o que ocorreu com o instituto foi uma transformativa virada em três tempos, já que houve, ao menos, três etapas de sua percepção pela doutrina da responsabilidade civil. A primeira e mais arcaica delas era a que vislumbrava o instituto como “*state d’animo*” do agente, preocupando-se com a consciência da lesão por parte do agressor, com a previsibilidade do dano e com a reprovabilidade da conduta.⁴²⁰ Era a culpa *in concreto*, pela qual considerava-se a consciência do autor do dano e sondava-se seu íntimo, seu “estado de alma, hábitos, caráter, ou, numa palavra, as circunstâncias de ordem intelectual”.⁴²¹

⁴¹⁷ ALPA, Guido; BESSONE, Mario. *La responsabilità civile: illecito per colpa, rischio d’impresa, assicurazione*. Milão: Giuffrè, 1976. p.264.

⁴¹⁸ SCHREIBER, Anderson. *Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. p.30.

⁴¹⁹ BODIN DE MORAES, Maria Celina. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v.854, p.8, dez. 2006.

⁴²⁰ SCHREIBER, op. cit., p.34.

⁴²¹ LIMA, Alvino. *Culpa e risco*. 2ª tiragem. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1963. p.62-68.

Em seguida, passou-se a avaliar a culpa *in abstracto* em que se invocava a figura do *bonus pater familiae* ou do *reasonable man* como padrão geral e abstrato de comportamento com o objetivo de facilitar a prova da culpa e desonerar a vítima. Abandonava-se qualquer valoração moral sobre a conduta do agente em prol da verificação, muito menos dificultada, de se a atitude era compatível com a prudência esperada pelo “homem médio”. Todavia, um dos problemas dessa concepção é que ela criava generalização que dificultava a aplicação ao caso concreto em sua multiplicidade de fatores, eis que é praticamente impossível a definição de padrão unificado de conduta que atendesse às complexidades do mundo atual.⁴²²

É por conta dessa problemática que se passou a defender atualmente uma ideia de culpa, também em abstrato, mas relacionada a “padrão de comportamento exigível em determinadas circunstâncias, histórica e geograficamente determinadas”.⁴²³ Para aferir se a pessoa agiu com culpa, deve-se, segundo esta concepção, empreender juízo normativo, cotejando a conduta em tela e um modelo padrão de comportamento, “abstraindo-se das circunstâncias externas, de ordem física, presentes no momento da prática do ato”.⁴²⁴

Foi esta a trajetória, exposta de modo admitidamente simplório, da superação da culpa psicológica no sentido da consagração da chamada culpa normativa, atual concepção difundida na doutrina, que impõe certos padrões ou “*standards* de conduta” cujo descumprimento implica em infração a dever de cuidado ou diligência.⁴²⁵

Desta maneira, com o que alguns já chamaram de “o ocaso da culpa”⁴²⁶, abre-se espaço para a ampliação do foco no dano. Mas não basta que se fale em qualquer espécie de dano. Maria Celina Bodin de Moraes aponta para o fato de que diversas atitudes cotidianas geram danos sem que estes sejam ressarcíveis, como a concorrência entre duas pessoas que atuem no

⁴²² SCHREIBER, Anderson. Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. p.35-40.

⁴²³ Cf. TEPEDINO, Gustavo. Editorial: o futuro da responsabilidade civil. *Revista Trimestral de Direito Civil - RTDC*, v. 24, p. iii-v, 2005.

⁴²⁴ BANDEIRA, Paula Greco. A evolução do conceito de culpa e o artigo 944 do Código Civil. *Revista da EMERJ*, v.11, n.42, 2008. p.231.

⁴²⁵ BODIN DE MORAES, Maria Celina. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v.854, p.10, dez. 2006.

⁴²⁶ Cf. PORTO, Mário Moacyr. O ocaso da culpa como fundamento da responsabilidade civil. *Revista dos Tribunais*, v. 617, p. 20-24, mar. 1987.

mesmo ramo, caso um deles simplesmente ofereça melhores produtos ou serviços, por exemplo.⁴²⁷

Existem, contrariamente, aqueles danos que são injustos, porque, mesmo se decorrentes de conduta lícita, afetam desarrazoadamente algum aspecto da dignidade humana de alguém, “ponderados os interesses contrapostos”. É, portanto, a injustiça do dano que o torna indenizável, e essa noção não está vinculada aos sentimentos da vítima. Isso porque, “a lesão causadora do dano injusto refere-se diretamente, ao bem jurídico tutelado, ao interesse ou direito da pessoa humana, merecedor de tutela jurídica”.⁴²⁸

Não surpreende, por isso, que a Constituição de 88, com seu fôlego personalista, tenha passado a reconhecer expressamente a indenizabilidade do dano moral⁴²⁹, anteriormente alvo de acalorado debate entre a doutrina.⁴³⁰ O Código Civil de 2002, nesse mesmo sentido, também consagrou a possibilidade da reparação por danos, mesmo que exclusivamente morais, fechando o tampo da discussão sobre seu cabimento.⁴³¹

Apenas em um parêntese sobre a qualificação do dano moral, explica-se que existem três correntes principais sobre o assunto. A primeira corrente, que angariou adeptos como José de Aguiar Dias, considera que o dano em geral é único e corresponde a lesão de direito. Os efeitos da lesão, por sua vez, podem ser patrimoniais ou não, dividindo, por conseguinte, os danos em patrimoniais e não patrimoniais. Desta forma, o dano moral é conceituado como o efeito não patrimonial da lesão de direito abstratamente considerada. Em outras palavras, o dano

⁴²⁷ BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p.175.

⁴²⁸ *Ibid.*, p.179-181.

⁴²⁹ Constituição Federal, “Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem; X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”.

⁴³⁰ Para um histórico das objeções à reparabilidade do dano moral ver DIAS, José de Aguiar. *Da responsabilidade* 12.ed. rev., atual. e aum. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2011. p.846- 850.

⁴³¹ Código Civil, “Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”.

moral seria “a reação psicológica à injúria, são as dores físicas e morais que o homem experimenta em face da lesão”.⁴³²

Ainda dentro do conceito do dano moral como efeito da lesão, Carlos Edison do Rêgo Monteiro Filho considera o instituto como “a dor em função de conduta contrária ao direito, ou, tecnicamente, como o efeito moral da lesão a interesse juridicamente protegido”. Salienta que não é a natureza do interesse juridicamente tutelado que distingue os danos patrimoniais e morais, mas a do efeito da lesão na pessoa do ofendido.⁴³³

Tal conceito é muito aplicado pela jurisprudência⁴³⁴ e é comumente utilizado por meio da enumeração de alguns sentimentos negativos como dor, sofrimento, humilhação e constrangimento, por exemplo. Uma crítica comum desta conceituação é o seu subjetivismo, visto que as pessoas sofrem de formas distintas. Algo que configuraria dano moral para uma pessoa poderia não configurar para outra. Ademais, não é possível aferir a intensidade do sentimento, tornando impossível a objetiva distinção entre aquilo que é efetivamente considerado dano e aquilo que é o “mero aborrecimento” ou um simples dissabor comum da vida em sociedade.

Diversamente, a segunda corrente também angariou múltiplos seguidores, como é o caso de Anderson Schreiber, que aduz que “a lesão a qualquer dos direitos da personalidade, sejam expressamente reconhecidos ou não pelo Código Civil, configura dano moral”.⁴³⁵ No mesmo sentido, Rui Stoco.⁴³⁶

Sérgio Cavalieri Filho, por sua vez, considera que o instituto pode ser avaliado em sentido estrito e em sentido amplo. Em sentido estrito, afirma que o dano moral é a “violação do direito à dignidade”. No entanto, considera que a forma de avaliar se a dignidade foi ou não

⁴³² DIAS, José de Aguiar. *Da responsabilidade civil* 12.ed. rev., atual. e aum. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2011. p.847-851.

⁴³³ MONTEIRO FILHO, Carlos Edison do Rêgo. *Elementos de responsabilidade civil por dano moral*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.39-40.

⁴³⁴ Veja-se alguns exemplos de acórdãos nesse sentido: RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0415138-80.2013.8.19.0001, da 26.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Adriana Moutinho. Rio de Janeiro, 15/10/2015; SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0002280-75.2014.8.26.0414, da 31.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Paulo Ayrosa. São Paulo, 20/10/2015.

⁴³⁵ SCHREIBER, Anderson. *Direitos da personalidade*. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2014. p.16.

⁴³⁶ STOCO, Rui. *Tratado de responsabilidade civil: doutrina e jurisprudência* 8.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011. p.1818.

ferida é com base no sentido amplo, ou seja, nos direitos da personalidade. Em termos seus, dano moral é “uma agressão a um bem ou atributo da personalidade”.⁴³⁷ Em decorrência disso, e por considerar a dignidade um direito subjetivo, enquadra-se na segunda corrente, visto que a lesão à dignidade para ele é indireta e efetivada por meio da lesão aos direitos personalíssimos.

Essa corrente é mais objetiva que a primeira, mas não deixa de ser passível de críticas. A principal delas é a de que “a pessoa não será protegida porque é titular de um direito, mas o contrário. A proteção surge primeiro e decorrente dela, em seguida configura-se o direito”.⁴³⁸

De fato, se o objeto da proteção é a pessoa humana, dotada da dignidade que lhe é inerente, parece mais eficaz olhar para esta dignidade em si que para os demais direitos que dela decorrem e que nela encontram seu fundamento de existência.⁴³⁹ Isso porque a dignidade da pessoa humana não é um direito subjetivo comum a todas as pessoas; é muito mais que isso. É princípio, é valor e é medida de ponderação de todas as normas jurídicas consideradas em si, ou unitariamente como o ordenamento jurídico.

É por essas razões que a terceira corrente encontra méritos. Segundo esta, “se se tem do dano moral, porém, o entendimento de que só a lesão à dignidade humana – em seus principais substratos, isto é, a liberdade, a igualdade, a integridade psicofísica e a solidariedade –, pode a ele dar ensejo, resolve-se trivialmente a questão”.⁴⁴⁰ Ou seja, a lesão a qualquer dos quatro postulados da dignidade humana é capaz de ensejar dano moral.

Nesse sentido, quando o fenômeno do *bullying* se materializa, há que se falar em dano injusto, porque normalmente até mais do que um desses substratos é atingido. Ademais, conforme se apontou no item anterior, o fenômeno e suas condutas são tidos como objetivamente injustos e os danos advindos de condutas injustas, são maculados de injustiça.

Oportuno aqui ressaltar que, em se tratando de *bullying*, em que se converte alguém em objeto de diversão e prazer para diminuí-lo, se está falando inegavelmente em atitudes que são contrárias à dignidade humana. Isso porque, considerando-se que a humanidade da pessoa

⁴³⁷ CAVALIERI FILHO, Sergio. *Programa de responsabilidade civil* – 11ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Atlas, 2014. p. 118 – 119.

⁴³⁸ BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p.183.

⁴³⁹ Até porque essa proteção demonstra-se insuficiente enquanto técnica de tutela da pessoa humana. TEPEDINO, Gustavo. Direitos humanos e relações jurídicas privadas. In: *Temas de Direito Civil*. 4 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.66.

⁴⁴⁰ BODIN DE MORAES, op. cit., p.165.

pressupõe que ela é racional, dotada de livre arbítrio para tomar as próprias decisões e da capacidade para interagir com os demais e com a natureza e o tempo⁴⁴¹, o que é desumano e, portanto, contrário à dignidade humana, é justamente “tudo aquilo que puder reduzir a pessoa (o sujeito de direitos) à condição de objeto”.⁴⁴²

Olweus reforça a construção acima ao afirmar que o *bullying* limita princípios e direitos fundamentais da democracia, uma vez que “todos os indivíduos deveriam ter o direito de serem poupados de opressão e de humilhação intencional e repetitiva, tanto na escola, quanto na sociedade em geral”. Nesse sentido, é injusto que crianças precisem à escola com medo de serem assediadas ou degradadas e é injusto que os pais precisem se preocupar com essas situações envolvendo seus filhos.⁴⁴³

É dizer que esta proteção genérica contra o dano injusto, somada à proteção especial à qual as crianças e adolescentes fazem jus, faz com que, nesse caso, mais ainda, a responsabilidade seja socializada para prevenir ou minimizar os danos que recaiam imediatamente sobre as pessoas em desenvolvimento, “que de forma mediata ser[ão] suportad[os] pelo grupamento social”.⁴⁴⁴

O dano causado pelo fenômeno do *bullying* escolar, por todas essas razões, é sempre injusto. Até porque, se as condutas reiteradas não forem injustas, não se pode falar em *bullying*. Só que, apesar de sua franca ressarcibilidade, há questões teóricas pendentes que se transformam em práticas e que vêm dificultando o sucesso das ações de responsabilidade civil fundadas nele.

Boa parte dessas questões funda-se no simples fato de que a doutrina e a jurisprudência, como se demonstrará, não conseguiram pacificar o entendimento sobre a natureza do dano. Será que é atraída a responsabilidade consumerista por defeito na prestação de serviço pela escola

⁴⁴¹ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia* – 13ª ed. – São Paulo: Ática, 2003. p. 308.

⁴⁴² BODIN DE MORAES, Maria Celina. O Princípio da dignidade humana. In: *Princípios do Direito Civil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p. 16.

⁴⁴³ No original: “*Bully/victim problems (...) they really concern some of our fundamental democratic principles: every individual should have the right to be spared oppression and repeated, intentional humiliation, in school as in society at large. No student should have to be afraid of going to school for fear of being harassed or degraded, and no parent should need to worry about such things happening to his or her child!*”. (OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. p. 48).

⁴⁴⁴ AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia (Coord.) *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006. p.23.

particular⁴⁴⁵ e pela responsabilidade objetiva do Estado por omissão específica⁴⁴⁶ em casos de escolas públicas, ou será que o que existe é uma responsabilidade por culpa do *bully*⁴⁴⁷, que deve ser indiretamente suportada por quem seja responsabilizável?

A análise das ações de responsabilidade por *bullying* no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro permite facilitar a visualização dessa dúvida, uma vez que este possui Câmaras Cíveis comuns e Câmaras Cíveis especializadas em direito do consumidor. Ambas as espécies vêm julgando casos relativos à responsabilidade por *bullying* escolar, conforme esses lhes são distribuídos quase que aleatoriamente. Porém, note-se que já houve situação em que a 21ª Câmara Cível comum declinou competência para a 24ª Câmara consumerista, por entender que a questão dizia respeito a relação de consumo.⁴⁴⁸

Curiosamente o movimento foi inverso quando foi suscitado conflito de competência dirimido pelo Órgão Especial do TJRJ sobre o assunto. No caso, reconheceu-se a evidente existência de relação de consumo entre a escola e o aluno, mas afirmou-se que a questão do

⁴⁴⁵ Neste sentido, cf. SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 1012129-29.2014.8.26.0196, da 5ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Fábio Podestá. São Paulo, 16/11/2016.

⁴⁴⁶ “Em complementação, cumpre registrar que é objetiva a responsabilidade civil do ente público nas hipóteses de danos sofridos por alunos de estabelecimento de ensino público. [...] Isso porque incide, no caso, a teoria da guarda, assumindo o Estado, por meio da instituição pública de ensino, o dever de incolumidade do aluno, ou seja, a administração pública é responsável por todo e qualquer dano sofrido pelo educando, desimportando a sua natureza. Portanto, mostra-se desnecessária a comprovação de culpa, respondendo o ente público de forma objetiva”. (RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0047788-15.2014.8.21.7000, da 10ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Paulo Roberto Lessa Franz. Rio Grande do Sul, 29/05/2014).

⁴⁴⁷ “O art. 932 do Código Civil trata da responsabilidade dos estabelecimentos educacionais pelos danos causados aos educandos em suas dependências. Veja-se: Art. 932. São também responsáveis pela reparação civil: IV - os donos de hotéis, hospedarias, casas ou estabelecimentos onde se albergue por dinheiro, mesmo para fins de educação, pelos seus hóspedes, moradores e educandos; Ademais, o artigo seguinte prevê que os responsáveis pelas agressões que aconteçam dentro do estabelecimento de ensino serão reparadas independentemente da aferição de culpa: Art. 933 do CCB. As pessoas indicadas nos incisos I a V do artigo antecedente, ainda que não haja culpa de sua parte, responderão pelos atos praticados pelos terceiros ali referidos. Desta feita, observa-se que a prática de *bullying* denota do descumprimento do dever de vigilância, guarda e custódia imposto pelo Código Civil e não decorre de violação ao contrato de consumo celebrado. O pressuposto para a aplicação dos dispositivos legais citados anteriormente é que o menor esteja sobre a guarda da instituição de ensino e para tanto, independe se no caso há um contrato vigendo, ou ainda, se as parte estão ou não inadimplentes. Por tais fundamentos, só se pode concluir que a ação principal não versa sobre matéria inerente ao Código de Defesa do Consumidor, uma vez que o direito subjetivo suscitado está fundamentado no descumprimento de dever legal protegido pelo Código Civil”. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0007838-04.2014.8.19.0000, da 24ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Roberto Guimarães. Rio de Janeiro, 21/05/2014).

⁴⁴⁸ RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0005742-17.2010.8.19.0045 da 21ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Mônica Sardas. Rio de Janeiro, 29/07/2014.

bullying se relacionaria à infração de deveres de vigilância, guarda e custódia previstos no Código Civil. Por considerar a responsabilidade da inobservância destes, não haveria violação ao contrato de consumo, devendo a questão ser apreciada pelas Câmaras comuns.⁴⁴⁹ Desde então, porém, os dois tipos de Câmaras seguiram julgando as ações, conferindo resoluções distintas para problemas análogos.

Compreende-se essa dificuldade de caracterização porque incomum, mas, defende-se que as duas hipóteses não podem ser consideradas mutuamente excludentes. É que, na realidade, há simultaneidade de danos das duas naturezas: o dano pelo defeito do serviço e o dano por culpa do agressor, objetivamente suportado por outras pessoas em razão de sua menoridade.

3.2.1 Dois danos, duas medidas

Conforme exposto, a análise do *bullying* escolar impõe a percepção de que coexistem duas espécies de danos que confundem até mesmo a doutrina e a jurisprudência mais atentas.

⁴⁴⁹ “In casu, ambos os órgãos jurisdicionais concordam que a relação jurídica entre o aluno e a instituição de ensino, no tocante ao serviço educacional prestado, configura relação de consumo. A divergência restringe-se à legislação aplicável ao suposto descumprimento do dever de vigilância, guarda e custódia relativo ao educando, hipótese à qual a Câmara suscitante entende aplicáveis as disposições do Código de Defesa do Consumidor em conjunto com as do Código Civil, enquanto a Câmara suscitada conclui pela incidência apenas do Estatuto Civil. Assiste razão à Câmara suscitada. Inicialmente, cabe destacar o conceito de *bullying*, assim definido pela Câmara especializada em matéria consumerista: ‘*Bullying* é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que causam danos físicos e psicológicos. O termo vem do inglês (*bully*) que significa tirano, brutal. A violência é praticada por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou de agredir a vítima’. A prática de *bullying* no interior de uma instituição de ensino importa em descumprimento de dever imposto pelo Código Civil e não envolve o contrato de prestação de serviços educacionais firmado entre a representante legal do aluno e o educandário. Com efeito, o dever de vigilância, guarda e custódia alegadamente violado tem previsão no inciso IV do artigo 932 do Código Civil, que, juntamente com o artigo 933 do referido diploma legal, trata da responsabilidade civil dos estabelecimentos educacionais pelos danos causados aos educandos em suas dependências. [...] O pressuposto para a aplicação dos dispositivos legais citados anteriormente consiste em que o menor esteja sob a guarda da instituição de ensino, sendo indiferente para a caracterização do referido dever a vigência de contrato ou a adimplência das mensalidades correspondentes. Assim, inobstante a existência de relação de consumo entre as partes, a demanda tem por fundamento suposto descumprimento do dever de vigilância, guarda e custódia relativo ao educando que decorre de previsão existente no Código Civil e que não importa em violação ao contrato de prestação de serviços educacionais celebrado, afastando, portanto, a incidência do Código de Defesa do Consumidor. Desta forma, diante da inaplicabilidade das disposições consumeristas à hipótese, conclui-se pela competência da Câmara Cível não especializada”. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Conflito de Competência nº 0008906-52.2015.8.19.0000 da Órgão Especial. Rel. Des. Luiz Zveiter. Rio de Janeiro, 30/03/2015).

A complexidade aumenta tendo em vista que a instituição de ensino pode vir a responder pelos dois danos sob fundamentos distintos e que os responsáveis pelo agressor menor de 18 anos também respondem com relação à segunda modalidade.

A primeira espécie de danos causados em decorrência do fenômeno é bem evidente. Tanto é assim que a maioria das decisões condenatórias sobre o assunto imputa à escola o pagamento de compensação à vítima e se funda na responsabilidade objetiva do fornecedor de serviços (art. 14 do Código de Defesa do Consumidor, Lei 8.078/1990) ou do Estado.⁴⁵⁰

Os elaboradores do Código de Defesa do Consumidor comentam sobre os defeitos do produto (e estendem as considerações ao defeito do serviço) que este ocorre quando o “consumidor tem uma expectativa de segurança do produto colocado no mercado de consumo”. Acrescentam que as circunstâncias factuais devem ditar regras para a análise dos defeitos apresentados. Logo, é possível falar em responsabilidade quando concorrem três pressupostos, quais sejam, o defeito do serviço, o evento danoso e a relação de causalidade entre eles.⁴⁵¹

O §1º do Art. 14 do CD, e seus incisos, determinam que “o serviço é defeituoso quando não fornece a segurança que o consumidor dele pode esperar, levando-se em consideração as circunstâncias relevantes, entre as quais: I - o modo de seu fornecimento; II - o resultado e os riscos que razoavelmente dele se esperam; III - a época em que foi fornecido”. Nesse mesmo sentido é que afirma-se que o serviço apresenta defeito quando “sua fruição é capaz de suscitar riscos acima do nível de razoável expectativa”.⁴⁵² Imputa-se, portanto, ao fornecedor de serviços um dever de segurança, que configura garantia de idoneidade daquilo que é colocado no mercado.⁴⁵³ A escola é, dessa maneira, objetivamente responsável pelos danos que acometerem seus alunos quando estiverem sob seus cuidados, independentemente de qualquer espécie de culpa,⁴⁵⁴ ressalvadas as hipóteses de exclusão do

⁴⁵⁰ A depender da natureza pública ou privada da instituição de ensino.

⁴⁵¹ GRINOVER, Ada Pellegrini et al. *Código Brasileiro de Defesa do Consumidor*: comentado pelos autores do anteprojeto. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p.201-211.

⁴⁵² GRINOVER, loc.cit.

⁴⁵³ DIREITO, Carlos Alberto Menezes; CAVALIERI FILHO, Sérgio. *Comentários ao novo Código Civil: da responsabilidade civil, das preferências e privilégios creditórios*. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira. Rio de Janeiro: Forense, 2004. v.13. p.22.

⁴⁵⁴ Nesse sentido entendeu o Superior Tribunal de Justiça em julgamento referente a graves lesões ostentadas por uma criança que brincava em escorregador durante passeio escolar: “2. O Tribunal de origem, a pretexto de justificar a aplicação do art. 14 do CDC, impôs a necessidade de comprovação de culpa da escola, violando o

nexo causal.

Em se tratando das instituições privadas, isso ocorre porque é um dos direitos básicos do consumidor a efetiva prevenção e reparação os danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos e difusos. Por isso, quaisquer danos causados a eles por conta de fatos do serviço ou em decorrência de seu uso moderado ou recomendado deve ser devidamente indenizado. Para tanto, o Código de Defesa do Consumidor (CDC) prevê facilitação da defesa de seus direitos, com a inversão do ônus da prova a seu favor, quando for verossímil sua alegação.⁴⁵⁵

Já quando a escola for pública, a omissão do Poder Público em combater a intimidação sistemática lhe impõe a responsabilização objetiva pelos danos sofridos pelo aluno, porque o dano decorre do exercício da atividade estatal, conforme no art. 37, §6.º da Constituição Federal, configurando hipótese de risco administrativo.⁴⁵⁶⁻⁴⁵⁷ Desse modo, ao se verificar nexo causal entre a omissão do Estado e o dano vinculado a bem jurídicamente protegido, há obrigação de indenizar de natureza objetiva.⁴⁵⁸

Essa responsabilidade da escola decorre do simples fato de que, quando os pais enviam seus filhos para o colégio, eles têm uma expectativa mais que legítima de que aquela criança ou adolescente não se sujeitará a danos de qualquer espécie. Isso porque os serviços devem ter

dispositivo ao qual pretendia dar vigência, que prevê a responsabilidade objetiva da escola. Na relação de consumo, existindo caso fortuito interno, ocorrido no momento da realização do serviço, como na hipótese em apreço, permanece a responsabilidade do fornecedor, pois, tendo o fato relação com os próprios riscos da atividade, não ocorre o rompimento do nexo causal. 4. Os estabelecimentos de ensino têm dever de segurança em relação ao aluno no período em que estiverem sob sua vigilância e autoridade, dever este do qual deriva a responsabilidade pelos danos ocorridos” (STJ, REsp 762.075/DF, Rel. Ministro Luis Felipe Salomão, Quarta Turma, julgado em 16/06/2009).

⁴⁵⁵ GAMA, Hélio Zaghetto. *Curso de direito do consumidor* 2.ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2004. p.50-53.

⁴⁵⁶ Constituição Federal, “Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: § 6º As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

⁴⁵⁷ “Quando os pais entregam os filhos ao colégio, seja da rede pública ou privada, estão confiantes de que sua prole será protegida durante o período de estudos e voltará incólume ao lar, o que não ocorreu na presente espécie, respondendo o réu objetivamente pela conduta ilícita de seus agentes, na forma do § 6º do art. 37 da CRFB/88. Configurou-se na espécie a *faute du service*, eis que, no presente caso, o Poder Público, por seus agentes, deixou de proteger a integridade psicológica do menor que estava sob sua responsabilidade e que já padecia de graves problemas de ordem neuro-psicológica”. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0420340-14.2008.8.19.0001, da 11ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Marilene Melo Alves. Rio de Janeiro, 15/08/2012).

⁴⁵⁸ RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. *Direito à educação na diversidade: a prática do bullying no ambiente da escola pública e a responsabilidade do Estado*. São Paulo, v.3, n.21, p.165, nov./dez. 2015.

como objetivo a plena satisfação dos consumidores e não é admissível que eles causem males à sua saúde ou segurança⁴⁵⁹, como nos casos de configuração do fenômeno *bullying*.

Há quem diga que esse dever de reparar funda-se no descumprimento de dever de vigilância pela escola, o que seria essencial para que a prática lesiva possa ocorrer.⁴⁶⁰ Ocorre que há deveres impostos à instituição de ensino muito mais aptos a explicar a responsabilidade nestes casos. De fato, são deveres da escola “assegurar condições físicas, materiais e ambientais de desenvolvimento do curso e sua adequada fruição pelo educando-consumidor” e “garantir a segurança e integridade do educando quando esteja fruindo da prestação de serviço”.⁴⁶¹ Levando-se em conta a essencialidade do serviço educacional, deve-se ainda pressupor uma rigidez maior na observância desses deveres. Trata-se, desta feita, da responsabilidade objetiva do fornecedor pelo fato do serviço em sua mais singela forma, independente de qualquer aferição delitual.

Não se pretende, no âmbito deste trabalho, discorrer especificamente sobre os danos consumeristas ou de responsabilidade do Estado, especialmente levando-se em conta que a responsabilidade do colégio funda-se muito mais no dano sofrido pelo aluno em decorrência da prestação defeituosa que em qualquer explicação acerca de seu fundamento, mesmo que esse seja o *bullying*. Nestes casos, havendo qualquer dano, decorrendo esse dano da prestação defeituosa e ausentes as excludentes de reponsabilidade, há responsabilidade objetiva pura.

Apenas se fará brevíssimas notas sobre três questões acerca desta modalidade danosa, portanto, a fim de afastar omissões. Em primeiro lugar, acusa-se uma “reculpabilização” da responsabilidade objetiva da instituição de ensino pela jurisprudência nacional – por mais paradoxal que isso possa soar – que tem reiteradamente afastado o dever de indenizar da escola por considerar que, apesar da ocorrência do fenômeno, esta teria tomado as medidas adequadas quando notificada⁴⁶², isto é, uma vez já ocorrido o dano.

⁴⁵⁹ GAMA, Hélio Zaghetto. Curso de direito do consumidor 2.ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2004. p.45.

⁴⁶⁰ SANTOS, Erick. O fenômeno bullying e os direitos humanos. *Revista de Direito Educacional*, v.3, p.72, jan./jul. 2011.

⁴⁶¹ MIRAGEM, Bruno. *Curso de direito do consumidor*. 4.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013. p.475.

⁴⁶² Ver por todos: RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0005742-17.2010.8.19.0045, da 24ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Keyla Blank de Cnop. Rio de Janeiro, 13/04/2016.

Deve-se discordar desta abordagem majoritária, porque defende-se que, caso aperfeiçoado o fenômeno do *bullying*, há responsabilidade mesmo apesar de esforços empreendidos para sua mitigação. Eventual conduta posterior não tem o condão de afastar essa responsabilidade porque o dever de preservação da segurança do consumidor já foi violado.⁴⁶³ Por isso, se não pelo objetivo nobre e solidarista de evitar que seus alunos sofram danos injustos, também deve a escola ocupar-se com a prevenção do fenômeno para evitar sua responsabilização, insuficiente a tomada de atitudes quando já concretizado.

A outra questão refere-se à compreensível dúvida acerca de possível enquadramento do fenômeno como fato de terceiro, notória hipótese excludente do nexo de causalidade. O *bullying* já foi considerado fato de terceiro por consubstanciar-se em conduta culposa por parte de outro aluno do colégio.⁴⁶⁴ No entanto, a responsabilidade não pode ser excluída neste caso porque o fato guarda intrínseca conexão com a atividade exercida pela instituição. É evidente que os colégios pressupõem a convivência entre as crianças e adolescentes a eles vinculados, e é absolutamente previsível que haja algum conflito entre elas. Esses conflitos podem gerar danos que são, na maioria das vezes, evitáveis pela própria instituição de ensino.⁴⁶⁵ Não é

⁴⁶³ “Na boa fé objetiva, não se perquire da intenção das partes em bem portar-se; isso é nota de subjetividade, que é irrelevante e incompatível com o instituto. Destarte, se o agente porta-se de forma incongruente com o standard esperado, pouco importa se sua intenção era comportar-se corretamente. É no plano objetivo, alheio à mente do agente, que se concebe se sua atuação foi de boa-fé ou não. O CDC tutela as expectativas geradas no consumidor, tal como todo o direito privado o faz, hodiernamente. Tudo que é colocado no mercado de consumo deve corresponder à expectativa do consumidor, especialmente no que se refere à segurança esperada dos produtos e serviços. O CDC adota, para fins de responsabilidade, a teoria do risco do empreendimento, que além de torná-la objetiva, impõe aos fornecedores a responsabilidade por danos causados pelo desconhecimento sobre eventual insegurança de determinado produto ou serviço. O artigo 6º, I, do códex consumerista assim dispõe, ao dizer que é direito básico do consumidor a proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços. O Apelante ao deixar seu filho no referido curso o fazia acreditando que esse estabelecimento garantiria não só a incolumidade física, como também a incolumidade patrimonial de seu filho, tanto que escolheu esse curso dentre tantos que estão disponíveis no mercado. Logo, o Apelante teve violada sua legítima expectativa de segurança da sua prole, considerando que a Apelada possui um sistema de vigilância de câmeras, o que corrobora a aparência hígida do local onde o menor recebe instrução, gerando sua responsabilidade civil acerca dos danos ocorridos em seu estabelecimento, dada a sua responsabilidade objetiva. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0011948-84.2012.8.19.0204, da 25ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Andréa Fortuna. Rio de Janeiro, 28/01/2015).

⁴⁶⁴ RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0016782-83.2014.8.19.0003, da 25ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Francisco de Assis Pessanha Filho. Rio de Janeiro, 31/10/2016.

⁴⁶⁵ De modo analógico, aplica-se o raciocínio desenhado com relação ao contrato de transporte, em que “só se tem admitido a exclusão da responsabilidade do transportador, fornecedor de serviço, quando o fato de terceiro é um fato *doloso* e que impede o motorista de adotar qualquer conduta defensiva para evitar a produção do dano. Seria justamente a hipótese de assalto a passageiro ou de roubo de carga. Se, ao contrário, se entender que o fato de terceiro, embora doloso, não é capaz de impedir que o motorista adote uma medida apta a minorar os

excessivamente gravoso, desse modo, demandar que o estabelecimento educacional suporte essa responsabilidade.

A última questão sobre essa espécie de dano é, em verdade, uma reflexão. Até que ponto a escola pode ser responsabilizada por atitudes de seus alunos que ocorram geograficamente fora de seus muros? Essa é admitidamente uma zona cinzenta.⁴⁶⁶ Com a propagação da internet como meio de comunicação, paredes físicas deixaram de delimitar espaços com a mesma eficácia que anteriormente. Uma criança pode, por meio de seu celular ou computador, praticar *bullying* – na modalidade chamada de *cyberbullying* – estando localizada a quilômetros de distância de outra. Este é um questionamento que sequer se pretende tentar solucionar neste momento, mas que pode posar um desafio no sentido da ressarcibilidade dos danos ligados ao fenômeno.

Ultrapassadas essas questões, torna-se o olhar para o dano decorrente de culpa da criança agressora. Como se sabe, a criança e o adolescente, normalmente só responderão pelos danos causados a outros subsidiariamente aos pais, caso estes não consigam arcar com a indenização sem prejuízo do próprio sustento, por força do art. 928 do Código Civil.⁴⁶⁷

Veja-se que a responsabilidade por fato de terceiro é situação excepcional, uma vez que a regra geral é a de que cada pessoa deverá responder por seus próprios atos.⁴⁶⁸ Existem quatro correntes doutrinárias que justificam a responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos e essas encontram fundamentos bastante distintos, excludentes até, entre si.

A primeira corrente advoga que a responsabilidade por fato de outrem decorre, em verdade, da responsabilidade por fato próprio omissivo porque as pessoas responsabilizadas

danos, não se nega a responsabilidade do fornecedor pelo dano verificado [...] Assim, é necessário reconhecer que o *fato de terceiro* pode traduzir verdadeira hipótese de *exclusão de nexo causal*, o que deve ser de molde a afastar a responsabilidade daquele que é apontado como causador do dano (responsável aparente), mas que, em verdade, a ele não deu causa. Certos fatores, entretanto, tais como a *frequência* dos fatos danosos e a *proporção* que estes assumem, podem determinar que se negue a esta hipótese o condão de excluir a responsabilidade, tal como se defende para o contrato de transporte”. (CALIXTO, Marcelo Junqueira. *A culpa na responsabilidade civil: estrutura e função*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.259-269).

⁴⁶⁶ MELLOR, Andrew. *Bullying at school: advice for families*. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education – SCRE, 1997. p.4.

⁴⁶⁷ Código Civil. “Art. 928. O incapaz responde pelos prejuízos que causar, se as pessoas por ele responsáveis não tiverem obrigação de fazê-lo ou não dispuserem de meios suficientes. Parágrafo único. A indenização prevista neste artigo, que deverá ser equitativa, não terá lugar se privar do necessário o incapaz ou as pessoas que dele dependem”.

⁴⁶⁸ DIREITO, Carlos Alberto Menezes; CAVALIERI FILHO, Sérgio. Comentários ao novo Código Civil: da responsabilidade civil, das preferências e privilégios creditórios. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira. Rio de Janeiro: Forense, 2004. v.13. p.196-197.

teriam concorrido para o dano por “falta de cuidado ou vigilância”.⁴⁶⁹ Não se trataria, dessa maneira, de responsabilização pelo ato de outra pessoa, mas pelo próprio ato de permitir ou facilitar que esse terceiro cometa alguma espécie de dano, configurada a notória “culpa *in vigilando*”.

Essa perspectiva parece, contudo, ultrapassada, porque o art. 933 do Código Civil,⁴⁷⁰ inovação do Código de 2002, identifica que aqueles que estão listados nos incisos do art. 932 são responsabilizados “ainda que não haja culpa de sua parte” pelos atos dos respectivos terceiros que a lei lhes imputa. É uma das hipóteses da chamada responsabilização “sem culpa”.

Existem, em sentido oposto, os partidários da teoria de que a responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos decorreria da teoria do risco. Segundo Afranio Lyra, os filhos são fonte de realizações e alegrias para os pais, porém também são fonte de preocupações e, por vezes, frustrações. Neste sentido, as pessoas que tomam a decisão de ter filhos, ou não se previnem contra tanto, caso não seja sua vontade, devem estar preparadas para assumir os encargos e as dificuldades decorrentes do papel assumido.

Fato é que seria impossível aos pais vigiarem os filhos “durante as 24 horas de cada dia”, portanto, estariam eles suscetíveis a certo risco de que algo aconteça a eles, ou que eles mesmos causem alguma espécie de prejuízo alheio. Seguindo esse raciocínio, o autor conclui que seria muito mais racional entender a responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos como fundada no risco que na vigilância totalitária, impossível e indesejável.⁴⁷¹

Existe muita oposição à aplicação da teoria do risco, em qualquer de suas vertentes, pelos partidários da primeira corrente ao caso da responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos, porque há quem considere extremada a hipótese e um “exagero falar em risco de ter um filho”.⁴⁷² Há também aqueles que considerem a aplicação da teoria do risco nestes casos como

⁴⁶⁹ Cf. nesse sentido também, MONTENEGRO, Antonio Lindbergh C. *Responsabilidade civil* 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1996. p.62-65.

⁴⁷⁰ Código Civil, “Art. 933. As pessoas indicadas nos incisos I a V do artigo antecedente, ainda que não haja culpa de sua parte, responderão pelos atos praticados pelos terceiros ali referidos”.

⁴⁷¹ LYRA, Afranio. *Responsabilidade civil*. Salvador: Imprensa, 1977. p.71.

⁴⁷² DIREITO, Carlos Alberto Menezes; CAVALIERI FILHO, Sérgio. Comentários ao novo Código Civil: da responsabilidade civil, das preferências e privilégios creditórios. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira. Rio de Janeiro: Forense, 2004. v.13. p.200.

uma “coisificação” da criança”⁴⁷³, algo que é inadmissível por ser contrário à sua dignidade.

Há também quem diga que pesa contra os pais uma “presunção de culpa” relativa quanto aos atos dos filhos que estiverem sob seu poder e guarda. Esta presunção não poderia ser afastada mesmo se os pais comprovarem que agiram com zelo e vigilância, uma vez que estes são estritamente deveres seus, podendo apenas ser ilidida em concreto. Exemplifica-se com o caso do filho internado em educandário, uma vez que este seria responsabilizado em seu lugar, por esta perspectiva.⁴⁷⁴

Essa percepção também encontra-se ultrapassada, pelo Código Civil, conforme enunciado 451 da V Jornada de Direito Civil do Conselho da Justiça Federal, que corretamente dispôs que “a responsabilidade civil por ato de terceiro funda-se na responsabilidade objetiva ou independente de culpa, estando superado o modelo de culpa presumida”. É dizer que a culpa nesses casos não é presumida, mas sim, dispensável.

Para além dessas teorias, deve-se compreender, no entanto, que a responsabilidade objetiva não é exatamente homogênea, embora seu fundamento ético-jurídico seja o mesmo. Há casos em que funda-se na necessidade de “remediar os efeitos nocivos decorrentes de certos atos e atividades”.⁴⁷⁵ Há outros casos em que não há qualquer atividade que propriamente propicie aumento de riscos à sociedade, mas em que haveria uma dificuldade maior em que a vítima pudesse ser compensada por seus prejuízos.

É justamente a hipótese da responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos. Em vista disso a quarta corrente, como não poderia deixar de ser, baseia-se na concepção solidarista, “expressão mais profunda da sociabilidade”, que, para proteger os direitos do sujeito lesado, dissolve seu custo pela sociedade na pessoa de quem possa estar vinculado àquele dano.⁴⁷⁶ É

⁴⁷³ OLIVEIRA, Ana Paula Cazarini Ribas de. *Responsabilidade civil dos pais pelos danos causados pelos filhos menores*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2009. p.99

⁴⁷⁴ PEREIRA, Caio Mário da Silva. *Responsabilidade Civil*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p.90-91.

⁴⁷⁵ BODIN DE MORAES, Maria Celina. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v.854, p.15, dez. 2006.

⁴⁷⁶ Segue Maria Celina Bodin de Moraes explicando que “em decorrência do princípio constitucional da solidariedade social, pois, distribuem-se e socializam-se as perdas e estendem-se o mais amplamente possível as garantias à integridade psicofísica e material de cada pessoa humana. Esta é a razão justificativa, a um só tempo ética e jurídica, do deslocamento dos custos do dano (injusto ou injustificado) da vítima para os responsáveis pelo ato ou atividade bem como para os pais, tutores e curadores, empregadores etc.” (BODIN DE MORAES, loc. cit.).

dizer, portanto, puramente que os pais respondem porque aquele prejuízo não pode permanecer como ônus da vítima. Uma vez que os filhos menores normalmente não devem responder, senão subsidiariamente, assim sendo por escolha do legislador, só lhes resta garantir a compensação pelos danos causados pela prole que geraram até limite que não comprometa sua subsistência.⁴⁷⁷

Em sentido semelhante posiciona-se Anderson Schreiber que, ao comentar a responsabilidade do tutor ou curador pelos atos do tutelado e curatelado, em que não há a finalidade de “sancionar a majoração de um risco”, explicitando que o objetivo exclusivo é o de “assegurar indenização a quem se vê lesado pelo ato de uma pessoa que recebe do direito especial proteção”.⁴⁷⁸

Importante ressaltar, porém, que há duas hipóteses nas quais o menor responde solidariamente aos pais. A primeira delas refere-se ao adolescente emancipado, conforme enunciado 41 da I Jornada de Direito Civil organizada pelo Conselho da Justiça Federal.⁴⁷⁹ Já a segunda diz respeito à prática de ato infracional, uma vez que o art. 106 do ECA, determina que o juiz pode determinar que o menor restitua a coisa, ou, por outro modo, promova o ressarcimento do dano causado em decorrência da prática desse tipo de ato.⁴⁸⁰

Existe ainda controvérsia entre aqueles que consideram que a responsabilidade imputada aos pais pelo art. 932, I do Código Civil decorreria da guarda e aqueles que defendem que seria consequência da autoridade parental. A redação do artigo pode levar a certas conclusões, em sua interpretação literal, vez que afirma que tal responsabilidade aplica-se nas hipóteses em que os menores estejam “sob autoridade” dos pais, “e em sua companhia”.

Por causa dessa redação, a primeira corrente defende que a responsabilidade se daria antes em decorrência da guarda que da autoridade parental. Isso porque é possível que até mesmo um estranho esteja investido da guarda delegada da criança ou do adolescente (como

⁴⁷⁷ CALIXTO, Marcelo Junqueira. *A culpa na responsabilidade civil: estrutura e função*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.41.

⁴⁷⁸ SCHREIBER, Anderson. *Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos*. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. p.29-30.

⁴⁷⁹ I Jornada de Direito Civil do Conselho de Justiça Federal. Enunciado 41: Art. 928: A única hipótese em que poderá haver responsabilidade solidária do menor de 18 anos com seus pais é ter sido emancipado nos termos do art. 5º, parágrafo único, inc. I, do novo Código Civil.

⁴⁸⁰ BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional*. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p.79, jun/jul. 2011.

no caso do colégio), sendo a falta da guarda por esses autores considerada um excludente de responsabilidade.⁴⁸¹

Isso geraria o indesejável efeito de que, no atualmente comum caso de pais separados ou divorciados, o genitor que detivesse a guarda tomaria para si toda a responsabilidade pelos atos dos filhos. Só que é contundente na doutrina a noção de que guarda e autoridade parental são entre si distintas e independentes. O art. 1.632 do Código Civil é categórico em dispor que o divórcio ou separação dos pais não impacta a relação de cada um deles com os filhos comuns. Nessa linha, o art. 1.634 do Código, impõe a conclusão de que independente da situação conjugal vivida entre os genitores, ambos retêm o pleno exercício do poder familiar.⁴⁸²

Por isso, melhor a alternativa em sentido contrário, que funda na autoridade parental a razão da responsabilização dos pais ou responsáveis.⁴⁸³ É por isso que, em casos de pais divorciados, independe a questão da guarda para essa responsabilização. Contanto que munidos da autoridade parental, ambos os genitores retêm a responsabilidade sobre os infantes e, por isso, podem ser civilmente responsabilizados pelos danos por eles causados.⁴⁸⁴

Por ser essa, repita-se, modalidade de responsabilidade sem culpa, pouco importa qual genitor é mais presente na vida do filho, ou mesmo, se há profundo contato entre pai ou mãe e filho. Se não há, deveria haver. Caso algum dos responsáveis não exerça seus deveres parentais de modo correto, não pode-se utilizar disto como subterfúgio para esquivar-se dessa responsabilização. Argumenta-se nesse sentido a fim de não premiar hipóteses de abandono afetivo, portanto.

Não se pode esquecer que a autoridade parental é extensão do princípio da paternidade responsável, que, por sua vez, encontra fundamento na dignidade humana. A paternidade responsável exige que os pais forneçam educação a seus filhos e que os criem desenvolvendo

⁴⁸¹ PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar* 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.220.

⁴⁸² MULTEDO, Renata Vilela. *A intervenção do Estado nas relações de família: limites e regulação*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2016. p.95.

⁴⁸³ Embora atribua a responsabilidade dos pais em grande medida ao dever de vigilância, José de Aguiar Dias já afirmava que esta, por sua vez, decorreria do exercício do poder familiar que subsistiria a ambos os pais mesmo em caso de separação. DIAS, José de Aguiar. *Da responsabilidade civil*. 12.ed. rev., atual. e aum. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p.634.

⁴⁸⁴ BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional*. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p 75, jun/jul. 2011.

seu senso de alteridade. Amplificada, portanto, a solidariedade social pela Constituição de 1988, a responsabilidade dos pais perante seus próprios filhos e perante a sociedade tende a aumentar.

Defende-se, por conseguinte, que a paternidade responsável determina uma dupla face de responsabilidade. A primeira, dos pais para com os próprios filhos, e a segunda, dos pais para com a sociedade pelos atos praticados por sua prole. É caso, portanto, em que a responsabilidade social atrai a responsabilidade civil a fim de respeitar a sistemática do ordenamento jurídico.

Deve-se, também, atentar para a sutil diferenciação entre o inciso I do art. 932 do Código Civil de 2002 e seu predecessor, o inciso I do art. 1.521 do Código de 1916, que dispunha que os pais seriam responsáveis pelos atos dos filhos menores que estivessem “sob seu poder e em sua companhia”. Atualmente, os pais são, responsáveis pelos atos dos filhos menores” sob sua autoridade e em sua companhia”.

A substituição da palavra “poder” por “autoridade” demonstra, em primeiro lugar, uma atualização de linguagem que explicita a ideia de que a criança não mais é encarada como “coisa”, sujeita a estar em poder de alguém. Porém, mais importante é a alteração quase imperceptível de significado, que possivelmente escaparia o crivo do intérprete literal. Fato é que a criança está sob a autoridade dos pais, mesmo que não esteja “em seu poder”. Quando um filho sai da casa dos pais para brincar na casa de um colega, por exemplo, em verdade, encontra-se temporariamente além do poder dos genitores e longe de sua companhia, mas ainda assim encontra-se sob sua autoridade.

Para que incida a responsabilidade dos pais pelos atos dos filhos, dessa forma, não é preciso que estes estejam sob sua companhia direta, dispensável a proximidade física.⁴⁸⁵ Isso porque, além do dever de vigilância dos pais, persiste um dever de maior envergadura que, quando efetivamente cumprido dispensará em larga medida o anterior, qual seja, o dever de educar os filhos.

Acredita-se, então, que o termo “em sua companhia” deve ser encarado como residual da legislação pretérita, e que não deve impedir a necessária interpretação sistemática do artigo. Não sem motivo o legislador decidiu alterar o dispositivo, e essa mudança indica justamente o sentido no qual a interpretação deverá ser empreendida, por coincidir com a direção imposta

⁴⁸⁵ VENOSA, Sílvio de Salvo. *Direito civil: responsabilidade civil*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2005. v.4. p. 81.

pela principiologia constitucional.⁴⁸⁶

Note-se que, como dito, o legislador do Código novo determinou que essa hipótese de responsabilidade se dá independentemente de culpa dos pais. A questão da companhia atrai a verificação da culpa, na medida em que conota possível controle físico ou psicológico dos pais sobre filhos a ponto de impedir a ocorrência do dano. É a expressão da antiga culpa *in vigilando* que está superada nestes casos. Considerar a necessidade de que o menor esteja em companhia dos pais para que estes respondam por aqueles criaria, assim, uma falha sistemática, em que crianças que estivessem brincando na rua, por exemplo, longe do olhar dos genitores, não teriam quem respondesse por seus atos.

Posto isso, tanto a mudança terminológica do dispositivo quanto, e em maior grau, o princípio constitucional da paternidade responsável, apontam para a interpretação extensiva da responsabilização dos pais pelos atos dos filhos, responsabilidade essa que decorre da autoridade parental enquanto delegação advinda da paternidade responsável.

Igualmente, a ida da criança ao colégio não a retira da “autoridade” dos pais. Tanto é assim que a escola deve prestar contas aos responsáveis sobre fatos relevantes que ocorram ao aluno em seu estabelecimento, seja questões relativas a notas, seja questões relativas à aplicação de medidas administrativas por indisciplina, apenas em caráter ilustrativo.

Por esses motivos, o fato de a criança estar na escola quando da prática de certos tipos de ato culposos que gerem dano a outrem, não ilide a responsabilidade dos pais. Isso reforça a proteção à pessoa da vítima na medida em que esta pode identificar dois co-responsáveis para exigir compensação, o que evidentemente a beneficia.

Isso porque, por força do mesmo artigo 932 do Código Civil, mas desta vez, do inciso IV, responsabilizam-se “os donos de hotéis, hospedarias, casas ou estabelecimentos onde se albergue por dinheiro, mesmo para fins de educação, pelos seus hóspedes, moradores e educandos”. Este é o fundamento para a responsabilidade da escola pelos danos injustos causados por seus alunos.

Defende-se que, em se tratando de ato culposos praticado pela criança ou adolescente na instituição de ensino, há uma concorrência de situações entre a responsabilidade dos pais e a do colégio. Carlos Roberto Gonçalves, por exemplo, considera que a atividade da escola envolve

⁴⁸⁶ Em sentido similar, cf. “Fala-se em companhia, mas o termo deve ser entendido mais no sentido de influência sobre a criança do que uma vigilância concreta e um contato físico permanente com o menor”. (TEPEDINO, Gustavo; BARBOZA, Heloisa Helena; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Código Civil interpretado conforme a Constituição da República. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. v.2. p.830).

um encargo de vigilância sobre seus alunos que é “sancionado pela presunção de culpa”. Para o autor, porém, o que diferencia os pais da escola é que àqueles incumbe não só a vigilância, mas também a educação que previna a prática pela criança ou adolescente de ato lesivo a outrem.⁴⁸⁷

Concorda-se apenas com a primeira parte dessa afirmação. Se o Código de 2002 determina que os pais são responsáveis pelos atos dos filhos e que a escola é responsável pelos atos dos educandos, nada impede que essas responsabilidades sejam cumuladas. Os óbices que poderiam ser argumentados com relação a este fato são dois e nenhum deles prospera.

O primeiro diria respeito à questão da guarda. Conforme se explicitou anteriormente, a responsabilidade dos genitores não decorre de guarda a ser transferida à escola transitória quando o aluno vai à aula. Pelo contrário, permanece, porque decorre da autoridade parental e da paternidade responsável, inilidíveis pela mera ausência da companhia. Desta forma, os pais são responsabilizáveis pelos atos dos filhos menores cuja autoridade parental detenham. A escola, por sua vez, é co-responsável por seus educandos durante sua permanência sob seu cuidado. Em ambos os casos, impertinente aferir a culpa de cada um deles, conforme determina o já citado art. 933 do Código Civil.

Há defensores da teoria da responsabilidade vinculada à guarda que digam que o colégio responderia sozinho e nem mesmo teria ação de regresso contra os pais do menor porque estes não seriam responsabilizados por atos do filho que estivesse sob a guarda da instituição de ensino.⁴⁸⁸ Outros afirmam que essa crença penalizaria demais as escolas, já que estas não deveriam ser instadas a responder sozinhas por danos produzidos em decorrência da “má-formação moral e educacional” que os agressores receberam de seus pais.⁴⁸⁹

Fato é que, se a solidariedade social impõe que devem responder pelos danos causados pela criança aqueles que estejam em maior grau de proximidade com o dano, apontar-se ia para

⁴⁸⁷ GONÇALVES, Carlos Roberto. *Responsabilidade civil*. 9.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005. p.58-59.

⁴⁸⁸ DIREITO, Carlos Alberto Menezes; CAVALIERI FILHO, Sérgio. Comentários ao novo Código Civil: da responsabilidade civil, das preferências e privilégios creditórios. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira. Rio de Janeiro: Forense, 2004. v.13. p.224.

⁴⁸⁹ BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional*. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p.70, jun/jul. 2011.

uma responsabilidade solidária entre a escola e os pais, tal qual ocorre na Itália.⁴⁹⁰ Esta, porém, ao contrário do Brasil, mantém sistema de responsabilidade por culpa mesmo nestes casos e, por isso, consegue atrair a solidariedade.

A dispensa da culpa no Brasil, neste caso, funciona como óbice para esta solução. O art. 942 do Código Civil e seu parágrafo único, dispõem que, caso a ofensa tenha mais de um autor, todos responderão solidariamente pela reparação, e que são solidariamente responsáveis com os autores e coautores as pessoas designadas no art. 932. Veja-se que a exceção a essa regra é o incapaz, que responde apenas subsidiariamente àqueles por ele responsáveis, como visto, nos moldes do art. 928. A criança, por outro lado, responde solidariamente à escola, que não é por ela responsável, mas sim por seus atos enquadrados em certo recorte de tempo e espaço.

Como se sabe, a solidariedade não se presume, resulta da lei ou da vontade das partes, por força do art. 265 do Código Civil de 2002. Assim, a solidariedade entre a escola e os pais, quando concomitante a responsabilidade fixada nos incisos I e IV do art. 932 seria solução ideal para o presente caso, contudo trata-se de alternativa de *lege ferenda*. No atual estado das coisas, a vítima deverá acionar (i) os pais do agressor, ou este, subsidiariamente; e (ii) a escola, o agressor, ou ambos, porque solidariamente responsáveis, podendo cobrar metade da indenização de cada um desses grupamentos.⁴⁹¹

A segunda oposição à co-responsabilidade da escola por estes danos seria a possível existência de *bis in eadem*, já que a instituição de ensino é também objetivamente responsável pelo dano causado, conforme já se explicitou. Só que, a partir do momento em que não se admite a função punitiva da indenização por danos morais, esse risco afigura-se inexistente.⁴⁹²

Ademais, inexistente duplicidade proibitiva uma vez que, como explicitado, os danos decorrentes do CDC ou do risco administrativo do Estado e os por culpa do menor possuem naturezas diversas. Em um dos casos, a escola é responsável porque não garantiu a segurança esperada do serviço educacional prestado. É responsabilizada, por isso, frente ao dano causado

⁴⁹⁰ Cf. LUCA, Claudio De. *La responsabilità giuridica degli operatori scolastici*. Disponível em: <http://www.basilicata.istruzione.it/bullismo/responsabilita_giuridica_operatori_scolastici.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

⁴⁹¹ Já que se trata de obrigação divisível, o art. 257 do Código Civil impõe que, quando há mais de um devedor esta presume-se “dividida em tantas obrigações iguais e distintas quanto os credores ou devedores”

⁴⁹² Sobre o assunto da inaplicabilidade da função punitiva à indenização por dano moral, remete-se a: BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

à vítima. No outro, é responsabilizada por ato cometido pelo agressor, por quem é chamada pela Lei a se responsabilizar. Perceba-se que, neste segundo caso, a instituição de ensino possui ação de regresso contra o agressor – ou seus pais –, pelo disposto no art. 943 do Código Civil.

Outro ponto essencial a este tipo de responsabilidade é que, embora trate-se de hipótese de responsabilidade objetiva, o que se dispensa é a aferição de culpa do responsável, não da pessoa que efetivamente praticou o dano, ou seja, da criança ou do adolescente.⁴⁹³ É imprescindível, portanto, para a responsabilização, seja dos pais, seja da escola, que o dano praticado seja injusto e que represente o resultado de uma atuação culposa do *bully*.

Repare-se que, para a responsabilidade civil, conforme exposto, as alterações experimentadas pelo conceito de culpa – da culpa psicológica à culpa normativa – a intencionalidade, ou não, não precisaria ser analisada pelo julgador. Só que o caso do *bullying* é peculiar, porque este justamente é um dos requisitos para a formação do fenômeno.

Conclui-se, de modo que o que deverá ser avaliado é se o agressor agiu dentro ou fora dos *standards* de conduta que dele se poderiam esperar. Apenas deve ser ressaltado que em se tratando de pessoas em desenvolvimento, os *standards* de conduta devem ser mais flexibilizados e mais desenhados especificamente para atender o caso específico.

O juiz deverá levar em conta, à vista disso, não apenas a idade do agressor, mas seu nível de desenvolvimento e a natureza das orientações que a criança já recebeu de forma pretérita, como, por exemplo, advertências por agressões físicas em outras oportunidades, repreensões por mau comportamento afim, e a presença de programa contra o *bullying* na escola, que explicita que aquelas condutas não são admissíveis. Também pode-se presumir que, quanto mais evidentemente injusta e gravosa for a conduta de *bullying*, mais baixos serão os níveis dos padrões impostos.

A tolerância com casos de violência física, por exemplo, deverá ser menor que com condutas relacionais, como a exclusão intencional, por exemplo. Isso, não porque sejam aquelas mais graves que estas ou piores para a vítima, mas porque é mais razoável admitir que as crianças tenham conhecimento do fato de que agredir fisicamente não é um comportamento admissível.

Outra consideração que se impõe é que, uma vez que o juiz identifique que determinadas

⁴⁹³ ALONSO, Paulo Sergio Gomes. Responsabilidade civil por fato de terceiros. *Revista de Direito Privado*. vol. 64/2015. out-dez/2015. p.167.

condutas formaram o fenômeno *bullying*, o que deve ser feito mediante a participação de equipe multidisciplinar, ele já pode partir do pressuposto de que houve intencionalidade das condutas, porque essas são um requisito do fenômeno. Essa conclusão facilita a formação dos *standards* exigíveis em cada caso, porque a configuração do *bullying* já pressupõe sua infração.

Para facilitar a compreensão do modelo ora proposto, explicita-se o caso de uma adolescente que sofreu *bullying* em instituição privada de ensino entre seus 11 e 13 anos. Nas palavras da própria vítima, as agressões davam-se do seguinte modo:

“Eu gostava de jogar futebol, sempre gostei. Cheguei a jogar por 4 anos no time São Caetano em Amparo. E comecei a jogar na nova escola também, era natural. Mas meus colegas me viaavam quando eu entrava no jogo. Diziam que eu parecia sapatão porque jogava futebol. Me chamavam de gorda, e passaram a não me deixar entrar nos grupos para fazer trabalho junto. Quando eu chegava na mesa para lanchar, várias pessoas saíam. Um dia, meu professor de geografia disse na frente dos meus colegas, na classe, que eu precisava ser mais feminina. Minha mãe percebia que eu chegava em casa triste, todos os dias. Foi à escola várias vezes, conversou com a coordenadora Ivone, depois até com o dono da escola, o Ricardo, e nada. Com o tempo, passei a não sentir mais vontade de ir pra escola nem de estudar. Não me avisaram da prova final de recuperação em 2012 e fui reprovada. Na verdade, fui reprovada em 2012 e 2013. Fiz o 8º ano por duas vezes. Em 2014, fui para outro colégio”.⁴⁹⁴

No caso, a 35ª Câmara Cível do TJSP reconheceu a existência do fenômeno *bullying*, citando a Lei 13.185/2015, e condenou a escola ao pagamento de 20 salários mínimos com base no artigo genérico de ato ilícito (Art. 186 do Código Civil) e no Art. 932, III, que determina a responsabilidade do empregador pelos atos do empregado, uma vez que entendeu que houve a participação do professor e a omissão da coordenadora.

Por meio do modelo aqui proposto, a resolução dar-se-ia da seguinte forma: em primeiro lugar, seria preciso determinar, com a ajuda de perito da área da psicologia⁴⁹⁵, se houve a

⁴⁹⁴ SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 3005011-90.2013.8.26.0296, da 35ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Melo Bueno. São Paulo, 06/06/2016.

⁴⁹⁵ “Alega o agravante, em síntese, que a produção da prova pericial é indispensável ao julgamento do processo, uma vez que tratando-se de sequelas psicológicas, tal acometimento deve ser avaliado por um expert, sob pena de ocorrência de difícil reparação ao direito dos agravantes. Ressalta, que muito embora, ser da competência do magistrado aferir sobre a necessidade ou não da realização da prova, indeferindo as diligências inúteis ou meramente protelatórias, no presente caso, faz-se necessária a realização da prova em comento para uma melhor cognição da matéria de fato. [...] Como bem salientou a ilustre representante do Parquet, a lide versa acerca de fatos ocorridos com criança moradora do Méier, beneficiária de bolsa de estudos e com pais divorciados, supostamente agredida física e moralmente, intimidada e ridicularizada nas dependências do colégio réu, por professores e estudantes, passando a apresentar, em razão desses fatos, transtornos de ajustamento com perturbação predominante de outras emoções – CID 10 – F 43.23. Diante de tais considerações, visando uma melhor solução do litígio, faz-se necessária a realização da perícia requerida para

concretização do fenômeno *bullying*. Neste caso, a criança – que tornou-se adolescente ao longo do processo – sofria agressões (violência física ou psicológica), que eram reiteradas (de modo intencional⁴⁹⁶ e repetitivo), sem motivação evidente (demonstrada a gratuidade do ato)⁴⁹⁷ e com desequilíbrio de poder entre os envolvidos.⁴⁹⁸

Evidenciada assim a ocorrência do fenômeno e, portanto, do dano injusto abstratamente considerado vez que vislumbra-se, no mínimo, lesão à integridade psicofísica da vítima. Note-se que a instituição de ensino não forneceu a segurança que os pais da adolescente poderiam legitimamente esperar ao matricularem sua filha naquela escola, seja por um motivo ou por outro, e, por essa razão, é claro o defeito no serviço. Aplica-se, nesse sentido, o Art. 14 do CDC.

Paralelamente, houve inequívoca conduta culposa por parte dos colegas que vaiavam, xingavam, humilhavam e praticavam exclusão intencional. Nesse caso, como os colegas eram também crianças e adolescentes da mesma idade, é possível afirmar que aplica-se o art. 932, e que alguém terá de ser chamado a se responsabilizar pelos seus atos.

A vítima não ficará sem compensação em decorrência do dano com culpa porque poderá chamar para responderem, independentemente de culpa própria, os pais dos agressores, por força do art. 932, I do Código Civil, e a escola, em razão do art. 932, IV do mesmo diploma, cada um por 50% da indenização. A escola, por sua vez, reterá direito de regresso, mas os pais não o terão contra seus filhos nos moldes do art. 934 do Código Civil.

3.3 Considerações a partir de perspectivas jurídicas

Como ressaltado anteriormente, o ambiente escolar interioriza muitas das crenças sociais subjacentes e atua como verdadeiro reproduzidor e potencializador dessas visões de

esclarecer-se a origem do transtorno referenciado”. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento nº 2008.002.34646, da 2ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Celso Ferreira Filho. Rio de Janeiro, 02/12/2008).

⁴⁹⁶ Tendo em vista que a vítima buscou ajuda diversas vezes e que as atitudes relatadas eram notadamente deliberadas de modo a humilhar a vítima, ferindo os mais óbvios *standards* de conduta.

⁴⁹⁷ Apenas para incluir o requisito previsto na Lei 13.185/2015, aponta-se que as condutas ocorriam independente de qualquer forma de provocação pela vítima e com o puro objetivo de magoá-la ou humilhá-la.

⁴⁹⁸ Esse requisito só pode ser aferido no caso concreto, mas pela falta de revide, pela questão numérica e pela participação do professor, presume-se para fins didáticos que o requisito se encontrava presente.

mundo. É por isso que um dos pressupostos para o eficaz combate ao *bullying* reside na promoção de alterações nos meios de agir e pensar da sociedade. É também por isso que pode-se afirmar que em se tratando do fenômeno, tudo começa, termina e recomeça na educação.

Quando se fala em educação, para que se bem entenda, trata-se também, mas não apenas, daquela formal, em que a pessoa em desenvolvimento aprende a ler, escrever, comunicar-se, aprende sobre as humanidades, as ciências químicas, físicas e biológicas e todas as demais matérias habitualmente curriculares. Porém, tão importante quanto – e talvez mais neste caso – é a educação moral, social, convivencial, e estas vêm sendo muitas vezes preteridas.

Para tanto, é preciso que as crianças sejam ensinadas desde cedo que seus direitos não são estabelecidos de modo absoluto, mas são “parte de um mosaico no qual outros direitos e outros interesses constitucionalmente tutelados podem legitimamente limitar-lhes o escopo”.⁴⁹⁹

Ocorre que atualmente, a sociedade vem trilhando caminho excessivamente permissivo de indulgência familiar diante de toda e qualquer vontade dos filhos. Não são colocados limites a seus pleitos, em tentativa de alívio da própria consciência culpada dos pais, decorrente do pouco tempo que têm podido ou querido dispensar às crianças, não lhes educando como deveriam.⁵⁰⁰ Isso cria adultos mimados, incapazes de tolerar quaisquer adversidades que, invariavelmente, decorrem da vida em sociedade.

Sábias as palavras de Maria Celina Bodin de Moraes ao afirmar que a parentalidade é muito mais difícil na prática do que pode-se imaginar. As pessoas parecem acreditar que a capacidade de criar filhos é “algo inato” e que alguém experiente no papel de filho estará suficientemente preparado para assumir o papel de pai. Todavia, “apesar de ser um processo tão antigo quanto a humanidade”, a parentalidade configura-se “desafio repleto de problemas, dificuldades, medos e dúvidas”.⁵⁰¹

Por conseguinte, a “culpa”, se é que o termo pode ser aplicado, dessa cultura da permissividade não se limita aos genitores, afinal, eles dividem com a sociedade e com o Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos das crianças, um dos principais deles sendo a

⁴⁹⁹ VILLANACCI, Gerardo. *Al tempo del neoformalismo giuridico*. Torino: G. Giappichelli Editore, 2016. p.82.

⁵⁰⁰ BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying* e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p. 62, jun/jul. 2011.

⁵⁰¹ BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo: estruturas e funções das famílias contemporâneas. *Revista Pensar*, Fortaleza, v.18, p.600, n.2. maio/ago. 2013.

educação. Este é, aliás, um dever das gerações anteriores para com as futuras, justamente por seu aspecto formativo e transformativo.

É por essas razões que se invoca um poderoso instrumento jurídico muito subutilizado no Brasil, qual seja, o efeito das sanções positivas no comportamento das pessoas. Para compreender o conceito de sanções positivas, deve-se discorrer sobre a função promocional do Direito.

A função promocional do Direito é parte de uma nova modalidade de controle social difundida por Norberto Bobbio. Trata-se, em apertada síntese, do emprego de técnicas de encorajamento de condutas positivas para acompanharem ou substituírem as técnicas de desencorajamento em decorrência de condutas negativas, como as que usualmente vêm sendo aplicadas às pessoas que desobedecem aos comandos do ordenamento jurídico.⁵⁰²

De fato, sem confundir com as normas positivas e negativas (que determinam que se faça ou que não se faça alguma coisa, respectivamente), surge a ideia de “sanções positivas” e “sanções negativas”, prêmios e castigos. Para Bobbio, nesse sentido, “pode-se tanto desencorajar a fazer quanto encorajar a não fazer”. Deste modo, há quatro combinações possíveis: “a) comandos reforçados por prêmios; b) comandos reforçados por castigos; c) proibições reforçadas por prêmios; d) proibições reforçadas por castigos”.⁵⁰³

Para atingir seu fim, o ordenamento repressivo impede ações indesejáveis tornando-as impossíveis, difíceis ou desvantajosas. Simetricamente, o ordenamento promocional atinge seu fim tornando as ações desejáveis necessárias, fáceis e vantajosas.⁵⁰⁴

Para impedir materialmente que o destinatário da norma possa violá-la ou evitar sua execução (tornando impossíveis medidas contrárias ou tornando necessárias medidas conformes), o ordenamento utiliza ferramentas diretas, que impedem sua violação ou compelem sua execução, como é o caso das medidas de vigilância e o uso da força. Já para tornar atitudes difíceis/fáceis e indesejáveis/desejáveis, pode-se utilizar das alternativas ditas indiretas, que se diferenciam das diretas porque buscam efetividade, não agindo “sobre o comportamento não desejado ou desejado, mas buscando influenciar por meios psíquicos o agente do qual se deseja

⁵⁰² BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. São Paulo: Manole, 2007. p.2.

⁵⁰³ *Ibid.*, p.6.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p.15.

ou não um determinado comportamento”.⁵⁰⁵

Note-se que as normas usualmente produzem efeito nas preferências e escolhas das pessoas. Justamente por esse motivo, há quem defenda um sistema de regras-padrão que as direcione no sentido de seu bem-estar, ressalvada sua possibilidade de escolha. Assim, pessoas que não têm preferências comportamentais formadas tendem a seguir as regras colocadas pelos planejadores por acreditarem que seria uma forma prudente de comportarem-se.⁵⁰⁶

Por isso, eficazes são as técnicas de desencorajamento, dificultando ou trazendo consequências desagradáveis para os atos a serem coibidos (no ordenamento repressivo) ou encorajamento, facilitando ou trazendo consequências agradáveis ao ato desejável (no ordenamento promocional).⁵⁰⁷

Efetivamente, Jeremy Bentham, um dos primeiros autores a identificar o possível efeito abonador das sanções positivas, afirma que “sendo a esperança não menos forte sobre o coração do homem que o medo, parece que poder-se-ia substituir sempre a pena pela recompensa. E quando a farmacopeia política possui meios tão suaves, parece equivocado empregar outros tão amargos”.⁵⁰⁸

Veja-se ainda que a análise funcional das medidas de desencorajamento demonstra um objetivo de “conservação social”. São, por isso, conservadoras. A mesma análise com relação às medidas de encorajamento demonstra o anseio pela mudança, sendo, estas, por isso, transformadoras ou inovadoras.⁵⁰⁹

Fato é que, no que se refere ao *bullying*, boa parte da solução encontra-se em mudanças normativas e sociais no sentido do bem-estar. É por isso que o uso de sanções positivas pode ser um poderoso potencial aliado no combate, ou melhor dizendo, na promoção de

⁵⁰⁵ Ibid., p.15-16.

⁵⁰⁶ Essa teoria é denominada paternalismo libertário, e define-se como “uma abordagem que preserva a liberdade de escolha, mas que encoraja tanto as instituições privadas, quanto as públicas a direcionar pessoas em caminhos que promoverão seu próprio bem-estar”. No original, “*an approach that preserves freedom of choice but that encourages both private and public institutions to steer people in directions that will promote their own welfare*”. SUNSTEIN, Cass R.; THALER, Richard H. Libertarian Paternalism Is Not an Oxymoron. *Civilistica.com – Revista eletrônica de direito civil*. Rio de Janeiro, v.4, n.2, 2015. Disponível em: <<http://civilistica.com/libertarian-paternalism-is-not-an-oxymoron>>. Acesso em: 29 jan. 2017. p.41.

⁵⁰⁷ BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. São Paulo: Manole, 2007. p.16.

⁵⁰⁸ BENTHAM, Jeremy. *Teoría de las penas y de las recompensas*. Paris: Imprenta de E. Pochard, 1826. .p.56.

⁵⁰⁹ BOBBIO, op. cit.. p.16.

comportamentos que tornem o fenômeno menos frequente.

Considerando que a medida de desencorajamento consiste inicialmente em uma ameaça e a medida de encorajamento, uma promessa⁵¹⁰, é essencial que o legislador e o poder público façam “promessas” às escolas, às famílias e até a seus entes federativos e órgãos administrativos. O combate ao *bullying* deve ser algo desejável, deve ser mais fácil e, certamente, deve ser vantajoso.

Por essa razão, acredita-se que a instituição do Programa de Combate à Intimidação Sistemática pode significar alguns avanços nesse sentido. O poder público deve recompensar as escolas que tomarem medidas no sentido do combate ao *bullying*. A adoção deve parecer vantajosa, no lugar de obrigatória.

É possível se imaginar, portanto, a criação de incentivos científicos às instituições que reduzirem o nível de *bullying*. Vantagens econômicas, oportunidades e melhoramentos devem ser ofertados às escolas que se empenharem na resolução do problema. Não se afasta, porém, a possibilidade de punição, que deve poder culminar inclusive no fechamento da instituição que não tratar o problema com a seriedade.

Outra ideia que vem sendo apontada em escritos sobre o *bullying* é a de justiça restaurativa. Essa solução se dá por meio de práticas restaurativas baseadas nos valores de participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, esperança e empoderamento dos envolvidos. Imbuídos nessas ideias formam-se os círculos restaurativos entre os personagens de determinado conflito, com a presença de um “facilitador capacitado”. Nesse ambiente de colaboração, os alunos envolvidos buscam conjuntamente definir bases para restaurar as relações rompidas. O objetivo é, dessa maneira, a reconciliação sem a preocupação com culpados ou vítimas.⁵¹¹

A ideia dos círculos restaurativos para solucionar questões decorrentes do *bullying* escolar é uma noção que vem sendo ventilada com entusiasmo por muitos juristas e pedagogos⁵¹², e pode oferecer a pacificação do conflito em determinados casos, devendo a

⁵¹⁰ Ibid., p.15-18.

⁵¹¹ FELIZARDO, Aloma Ribeiro. *Bullying*, conflito, indisciplina, justiça restaurativa e a cultura da paz: um novo caminho para ser feliz na escola? *RDP*, p.192-193, n. 75. ago./set. 2012.

⁵¹² Ver por todos ROSA, Alexandre Morais da; PRUDENTE, Neemias Moretti. *Bullying* escolar e justiça restaurativa. *Boletim IBCCRIM*. ano 17, p.11, n. 207. fev. 2010.

iniciativa ser promovida pelo Poder Público na medida de sua utilidade. No entanto, para que funcionem, é necessária a vontade de cooperar entre os envolvidos, o que pode não existir nos casos mais graves, especialmente levando-se em conta que o agressor nega reconhecimento à vítima em muitos casos, não a vislumbrando como alguém igual.

Outra ponderação é a de que os círculos seriam melhor utilizados em momento inicial, ou seja, quando da identificação das primeiras condutas de *bullying*. Contudo, quando já concretizado o fenômeno, a participação no círculo dependeria de a vítima abrir mão de perseguir a compensação do dano no Judiciário, já que seria impossível a participação entre pessoas que litigam. Tal atitude seria inexigível por parte de quem sofre lesão à sua dignidade.

De todo modo, a escola deve, sobretudo, oferecer um ambiente seguro no qual as crianças possam desenvolver seu potencial. Para tanto, não é suficiente que o *bully* seja punido quando configurado o fenômeno. É preciso também que ele obtenha o devido auxílio para superar eventuais causas de sua agressividade e compreenda o efeito de suas atitudes.⁵¹³

Note-se que a tutela dos direitos humanos nas relações de direito privado consolida-se na interpenetração entre espaço público e privado, demonstrando cada vez maior importância na preservação das conquistas sociais frente ao “predomínio da perversa lógica econômica”.⁵¹⁴

Assim, pela inquestionável associação do *bullying* escolar com as demais formas de violência na sociedade, deve-se também promover nos mais variados âmbitos da vida, uma cultura de direitos humanos para todos de maneira a romper com a cultura de violência. “Trata-se de promover sistematicamente e em todos os espaços educativos, formais e não formais, uma educação em direitos humanos”, explica a pedagoga Vera Candau.⁵¹⁵

Recorde-se que os direitos humanos podem ser definidos como as exigências que surgem da condição natural da pessoa humana e que, por essa razão, demandam seu reconhecimento, respeito e tutela e promoção da parte de todos os demais.⁵¹⁶ Inclusive, pode-se interpretar o debate generalizado sobre os direitos do homem por órgãos internacionais

⁵¹³ MELLOR, Andrew. *Bullying at school: advice for families*. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education – SCRE, 1997. p.4.

⁵¹⁴ TEPEDINO, Gustavo. Direitos humanos e relações jurídicas privadas. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.83.

⁵¹⁵ CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: *Reinventar a escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.157.

⁵¹⁶ CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Frizzo; FAJARDO, Sinara Porto. *Curso de direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p.13.

“como um sinal premonitório do progresso moral da humanidade.”⁵¹⁷

Logo, impõe-se à escola efetivar políticas que valorizem os pontos fortes de cada estudante e busquem fortalecer os pontos fracos, incentivando a integração “em carne e osso”, podendo esse comportamento ter o efeito extremamente benéfico, uma vez que essas crianças crescerão para se tornar cidadãos muito mais propensos a conviver em sociedade de forma saudável, celebrando as diferenças e particularidades essenciais à pessoa de cada indivíduo. Nesse caso, pode-se dizer que o papel da escola é importantíssimo para o desenvolvimento de uma sociedade futura de respeito mútuo e de reconhecimento recíproco das diferenças e semelhanças.

Aponta-se, nesse sentido, para as interessantes medidas propostas pelo Conselho Escocês de Pesquisa em Educação (Scottish Council for Research in Education), que lançou em 1991 um livreto oferecendo sugestões de medidas contra o *bullying* com base na experiência com o fenômeno. Segundo o material, existem cinco escopos que a escola deve atacar se pretende prevenir a ocorrência de atos dessa natureza.⁵¹⁸

Deve-se começar criando uma política clara sobre as atitudes inadmissíveis no ambiente, enfatizando a prevenção e relacionando-a com políticas sobre bom comportamento. Para que essa medida ser eficaz, é preciso que se aja com base nela, trazendo-a para o mundo real e incentivando os funcionários a efetivarem seus mandamentos.

Em seguida, é preciso conhecer a escola, tentando encontrar perspectiva neutra. Para tanto é preciso identificar os locais em que há maior probabilidade de as condutas acontecerem. Isso pode ser feito por meio de enquetes com os alunos e verificação sistemática de locais aparentemente propensos. É também preciso que se mantenha registros das ocorrências e incidentes, inclusive das resoluções buscadas.

Também é preciso fazer com que os alunos sintam-se apoiados. Que saibam e sintam efetivamente que a escola vê o assunto com seriedade e sejam incentivados a reportar condutas que considerem inapropriadas. É desejável que se disponibilize equipe especializada de apoio para lidar com essas questões e que se informe a novos alunos que o comportamento é absolutamente inadmissível no eslo do colégio, oferecendo modos que facilitem sua integração ao corpo discente. Por viés mais individualizado com relação às vítimas e aos

⁵¹⁷ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992. p.52.

⁵¹⁸ Cf. JOHNSTONE, Margaret; MUNN, Pamela; EDWARDS, Lynne. *Action against bullying: drawing from experience*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1991.

agressores, a escola deve trabalhar a resiliência e o controle da agressividade, incentivando que os outros alunos intervenham em condutas consideradas injustas por eles.⁵¹⁹

Em seguida, recomenda-se que o currículo seja adaptado na direção da prevenção ao *bullying*, incorporando medidas de educação cívica e social além de formas lúdicas de explicar aos alunos a relevância da questão.

Por fim, a comunicação social é essencial para o Conselho. A política firmada deve ser amplamente publicizada aos alunos e funcionários, além dos pais. É preciso também que o corpo discente comporte-se de no sentido de coibir a atitude por meio do exemplo e que os valores escolares sejam divulgados para promover a convivência pacífica.

Um ponto que deve ser ressaltado ainda mais uma vez é que as políticas anti-*bullying* devem ser idealizadas por pessoas que sejam especializadas no assunto, preferencialmente de diversas áreas do saber. Só assim será possível a realização da desejada efetividade que tanto falta à Lei de Combate à Intimidação Sistemática.

Há diversas iniciativas bem-intencionadas que, na prática, poderiam dar ensejo a uma piora na situação das vítimas. Veja-se a Lei Municipal nº 11.180/2016, de São José do Rio Preto, cujo objetivo era criar na Rede Municipal de ensino infantil e fundamental, uma Ficha de Identificação de Aluno suspeito de sofrer maus tratos, *bullying*, abandono ou qualquer outra forma de violência. Não obstante o objetivo da iniciativa fosse o de reunir informações para a tutela dessas pessoas, a Lei sofreu Representação de Inconstitucionalidade por parte do Prefeito da cidade.

O Órgão Especial do Tribunal de Justiça de São Paulo declarou a norma inconstitucional por motivos relativos à usurpação de competência do poder executivo pelo legislativo, mas também porque a lei “geraria discriminação indireta a seus beneficiários” uma vez que esse cadastramento geraria inaceitável estigmatização de certo grupo de crianças.⁵²⁰

Por fim, uma última reflexão resgata a questão ds ações por responsabilidade civil por *bullying*. É a questão das provas judiciais, que injustamente vem impedindo o sucesso de muitas

⁵¹⁹ Este ponto é essencial ao combate do *bullying* escolar, porque as crianças são menos propensas a praticar condutas agressivas se são rechaçadas por seus iguais. MOUNT. George R. *Bullying: characteristics, consequences and interventions*. Up close and personal. *Journal of Police Crisis Negotiations*, v.5, p.128, n.2. 2005.

⁵²⁰ SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2043940-25.2016.8.26.0000, do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Evaristo dos Santos. São Paulo, 10/08/2016.

ações de responsabilidade por *bullying*.⁵²¹ Passa-se, em seguida, a tecer breves comentários sobre a questão.

É amplamente difundida a ideia de que a oitiva do menor em assuntos relacionados a si próprio é meio de buscar o maior acerto com relação ao seu melhor interesse e diminuir a subjetividade do juiz.⁵²² Por essa razão, o Código de Processo Civil de 2015 trouxe positiva novidade na forma do art. 699, que obriga a que o julgador que tome depoimento de incapaz sobre fato relacionado a “abuso ou alienação parental” esteja acompanhado por especialista.

Essa medida justifica-se uma vez que a criança está, provavelmente, fragilizada pelo abuso sofrido independentemente de sua natureza. Justamente por essa razão, a presença de profissional especializado pode “neutralizar os efeitos desta fragilidade” para obter os dados relevantes e verdadeiros e assistir o convencimento do juiz sem causar prejuízo ao infante.⁵²³

Esse dispositivo só atingirá seu verdadeiro objetivo protetivo, no entanto, se for interpretado ampliativamente, para além do direito de família, de modo a abarcar hipóteses análogas, justamente como o *bullying* escolar. Não há qualquer explicação apta a diferenciar o nível de fragilização da vítima de abuso moral ou de alienação parental e a de *bullying*, por exemplo. Até porque já até foi sugerido que a alienação parental é uma forma de concretização do fenômeno no seio da família.⁵²⁴ Assim, tem-se que a criança, enquanto pessoa em desenvolvimento, sempre deve ser ouvida em juízo acerca de fatos traumáticos com a companhia de profissional capacitado para tanto.

Problema outro é a questão da oitiva de outras crianças nas ações de responsabilidade

⁵²¹ “Do que analisei dos autos não pude constatar qualquer situação anormal capaz de levar a afirmação de que o autor sofreu *bullying*. Não há dúvidas de que uma brincadeira de mau gosto foi feita com o autor, mas a ré tomou logo as medidas adequadas e a normalidade foi restabelecida. Como sabido, crianças, principalmente meninos, têm brincadeiras mais brutas e percebo que foi o que ocorreu com o autor, no entanto, tão logo instada acerca da brincadeira de mau gosto, a ré providenciou a advertência e suspensão dos alunos envolvidos”. (RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível nº 0041957-32.2007.8.19.0001, da 19ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Paulo Sérgio Prestes dos Santos. Rio de Janeiro, 23/10/2012).

⁵²² BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2126.

⁵²³ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. et al. *Primeiros comentários ao novo Código de Processo Civil*: artigo por artigo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015. p.1031-1032.

⁵²⁴ Cf. VIEIRA SEGUNDO. Luiz Carlos Furquim. Síndrome da alienação parental: *bullying* nas relações familiares. *Revista Síntese Direito de Família*, v. 12, p.99-100, n. 62, out/nov. 2010, embora não se concorde com essa afirmação, já que a alienação parental, que se funda em vingança ou ressentimento, encontra motivação distinta da do *bullying*, cujo objetivo é a imposição forçosa do poder subjetivo.

civil com fundamento no sofrimento de *bullying*. O Código de Processo Civil, por força do art. 447, §1.º, III, impede que os menores de 16 anos testemunhem em juízo. Tal dispositivo vai de encontro ao reconhecimento conquistado pelas crianças e adolescentes, conforme exposto no item 1.2, já que elas passaram a ser encaradas como pessoas em estágio de desenvolvimento e devem ser escutadas, ao menos, quanto a assuntos de seu interesse. Essa manifestação deve ser ponderada em juízo, é claro, levando em conta sua maturidade e discernimento, mas deve existir até para que a sensação de impotência quanto a alguma agressão presenciada seja afastada.

Felizmente, no parágrafo 4º do mesmo artigo, há um alívio a essa proibição na medida em que o juiz é autorizado a ouvir o testemunho dos incapazes, em “sendo necessário”. Contudo, o parágrafo 5º parece desqualificar a prova produzida nesses termos, uma vez que determina que o depoimento das pessoas incapazes será tomado independentemente de compromisso e que “o juiz lhes atribuirá o valor que possam merecer”.

Perceba-se que, nos casos de *bullying*, geralmente é necessário ouvir os colegas para determinar o que efetivamente ocorreu, porque eles serão possivelmente os únicos que realmente terão conhecimento da amplitude das condutas praticadas por meio de sutilezas.

Como já se expôs, há um certo código de conduta entre crianças que determina que elas não envolvam os adultos nos assuntos que consideram particulares, sob pena da pecha de delator ou “X-9”. Por essa razão, para que se possa aproveitar aquela que pode ser a única prova passível de ser produzida pela vítima, acredita-se que também essa oitiva deveria ser acompanhada por especialista na área, algo que o juiz pode, sem qualquer dúvida – e deve – requisitar.

Aqui será essencial que o juiz mantenha relação profícua com os profissionais das outras áreas, sem comprometer sua imparcialidade. Segundo Pietro Perlingieri, essa é uma relação complexa vivida pelos juízos que lidam com a infância e a juventude, porque é preciso que eles tenham uma compreensão do “universo menor-sociedade” e que tenham uma aptidão à multidisciplinariedade, mas para além disso, também precisam de “uma acentuada sensibilidade para com o respeito ao livre desenvolvimento da pessoa na fase mais delicada de sua formação”.⁵²⁵

⁵²⁵ PERLINGIERI, Pietro. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.1006.

CONCLUSÃO*

Uma vez perpassados conceitos e reflexões ao longo deste trabalho, diversas conclusões podem ser extraídas. Como já visto, o problema particular denominado *bullying* pode ocorrer em inúmeras esferas da vida da pessoa, mas é a sua modalidade escolar que importou a este trabalho por causa de sua ocorrência em umas das etapas mais delicadas da existência humana.

A pessoa em desenvolvimento demonstra-se cada vez mais valorizada pela sociedade. As crianças e os adolescentes são a maior chance de mudança e de melhora coletiva. É preciso que essa fase vital à formação da personalidade de cada indivíduo seja tratada com seriedade compatível a seu potencial transformador. Deve-se evitar a propagação de velhos hábitos indesejáveis e criar e educar as crianças para que tomem o mundo nas próprias mãos e consigam melhorar aspectos que as gerações anteriores não conseguiram ou puderam.

O combate ao *bullying* escolar é, no entanto, uma barreira a ser superada nesse sentido. Nenhuma criança deveria ser privada de seu direito à educação, que resvala pela liberdade, pela segurança, pelo respeito e, em última análise, que é essencial à dignidade humana, valor maior dentre os elencados no ordenamento jurídico brasileiro.

O fenômeno afigura-se terrível porque é sintoma da sociedade atual. É, inclusive, um retrato dessa sociedade e são suas vicissitudes que fomentam a propagação indistinta desse problema. Apenas com mudanças profundas será possível criar o ambiente necessário ao seu combate.

Em espaço de tempo curto, no entanto, não há como esperar realisticamente que essas transformações ocorram. É por isso que à família, à sociedade e ao Estado delega-se a difícil tarefa de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes também em escopo individual. O *bullying* deixa sinais perceptíveis ao observador atento, e essa atenção deve estar presente para que se perceba se alguém é vítima do fenômeno ou se faz as vezes de agressor em determinado momento.

Não deve-se, porém, apiedar-se da vítima de tal maneira a assumir medida tão protecionista que impeça seu desenvolvimento individual, que será essencial para as demais fases de sua existência. Também não se pode vislumbrar que o agressor seja demonizado e estigmatizado como pessoa necessariamente cruel. O agressor é um reproduzidor do que aprende e, como já se demonstrou anteriormente, seu temperamento exerce pouca influência na prática do *bullying* se contrastado com o ambiente no qual se insere.

Com as normas internacionais sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, e com o consequente reconhecimento de seus direitos humanos, deve vir a busca de efetivação das medidas aptas a garanti-los. Não à toa, o Brasil interiorizou a Convenção Sobre os Direitos das Crianças com força de emenda Constitucional. A proteção da pessoa em desenvolvimento é um dos grandes objetivos constitucionais, e seus melhores interesses deve ser garantidos com prioridade, porque essenciais ao atingimento da sociedade livre, justa e solidária pretendida.

Quando alguém se depara com um caso que assemelha ao *bullying*, deve perguntar-se se há naquela situação condutas reiteradas, intencionais e disparidade subjetiva de poder entre os envolvidos. Esses são os maiores indícios de ocorrência do fenômeno. Condutas isoladas, por sua vez, devem ser sustadas, mas não podem ser encaradas como o fenômeno concretizado. Não se deve permitir que o conceito seja desnaturalizado, o que impedirá seu efetivo enfrentamento.

As armas para o combate ao *bullying* estão postas e disponíveis. Há muitos estudos sobre o assunto e os programas preventivos vêm se refinando e aperfeiçoando. É possível uma aguda melhora, mas, para tanto, é preciso verdadeira vontade da sociedade em quebrar tabus e confrontar a questão de frente. O legislador pátrio demonstrou essa vontade ao editar a Lei de Combate à Intimidação Sistemática. Esta é, todavia, insuficiente porque pouco efetiva, ao menos inicialmente. Espera-se que venha regulamentação apta a catalizar os esforços no sentido da superação do *bullying*.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho possam, nesse sentido, contribuir com dados e alternativas para o Direito assumir seu papel de auxiliar na luta contra essa espécie de agressão às pessoas em desenvolvimento. Passa-se, então, a sistematizar em tópicos as principais conclusões atingidas a fim de permitir a identificação de soluções e problemas ainda não resolvidos:

Quanto aos aspectos fenomenológicos do *bullying* escolar:⁵²⁶

* As conclusões aqui expostas foram construídas com base no trabalho de diversos autores devidamente citados ao longo do trabalho. No entanto, por opção de sistematização, não se fará referência no caso das ideias já anteriormente atribuídas.

⁵²⁶ Item 1.1 do trabalho.

1. O fenômeno do *bullying* escolar possui um escopo muito abrangente na sociedade atual. Pela envergadura de suas causas e de seus efeitos, é impossível que se admita que o Direito conseguiria solucionar, ou mesmo qualificar, essa questão sem o auxílio das outras áreas do conhecimento. O problema gera um movimento social cíclico, uma vez que utiliza circunstâncias sociais negativas como indutoras de sua propagação e que, ao fazê-lo, acaba por potencializar situações que contribuem para uma sociedade menos livre, menos justa e menos solidária.
2. É possível afirmar que o *bullying*, por demonstrar sua primeira faceta na educação infantil, aproveita-se de crenças sociais subjacentes para, desde a infância, categorizar e excluir as crianças, caso elas não se adequem àquilo que é definido como bom por aquele grupamento. Esses fatos podem deixar marcas profundas de natureza psicológica que dificilmente serão superadas em sua totalidade. Ressalta-se que os efeitos do *bullying* dependem muito das características pessoais da vítima, podendo ser gravíssimos ou imperceptíveis sem, por isso, tornam-se aceitáveis.
3. Um elemento que contribui para a propagação do fenômeno é a indiferença de certos adultos com relação às situações vivenciadas na escola pelas crianças e adolescentes. Algumas pessoas acreditam que o sofrimento de agressões dessa natureza “forma caráter”, ou é comum a pessoas nessa idade, devendo ser tolerado e superado pelas vítimas por processo individual. Essa é uma das grandes falácias do *bullying*. Por trás da aparência de normalidade das condutas reiteradas, há efeitos nefastos que permeiam a sociedade e contribuem em relevante medida para alguns dos males da atualidade, como a violência doméstica e as consequências do estresse na saúde, tratando-se de verdadeira questão de saúde e segurança pública.
4. Há casos amplamente noticiados de suicídios e massacres em escolas seguidos de suicídios que são relacionados ao sofrimento de *bullying*. É importante notar que essa não é uma consequência natural do fenômeno. É dizer que nem todas as vítimas assumirão comportamento agressivo contra si ou contra as demais pessoas. O que se identifica, no mais das vezes, é um aumento radical no nível de estresse e pressão suportado pelas crianças e adolescentes. Esse fator pode contribuir, direta ou indiretamente, ao desequilíbrio emocional ou psíquico que pode vir a causar essa espécie de comportamento naquelas pessoas já propensas.

5. O *bullying* não é uma realidade apenas estrangeira e escolas públicas e privadas no Brasil também albergam esse tipo de situação em amplo grau. Em decorrência dos efeitos causados pela proliferação da violência nas escolas, a questão merece reflexão atenta por parte do Estado, das famílias e da sociedade, especialmente porque a Constituição Federal lhes imputa o dever de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes de maneira prioritária.

Quanto à proteção da criança e do adolescente no ordenamento jurídico brasileiro:⁵²⁷

1. Embora a compreensão atual seja a de que as crianças são pessoas em desenvolvimento, merecedoras de tutela especial e diferenciada, essa percepção nem sempre foi a vigente. Assumindo perspectiva histórica, é muito recente a preocupação com os direitos dessas pessoas, outrora tratadas como propriedade de seus pais, vistas como mera mão de obra barata para as fábricas e como pequenos adultos.
2. Paulatinamente, uma série de tratados e convenções universais passaram a ter como objetivo a reformulação da percepção sobre as crianças e adolescentes em razão da peculiar etapa de desenvolvimento em que se encontram. Essas normas internacionais, que passavam a reconhecer os direitos humanos das crianças, culminaram na Convenção Sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 e interiorizada pelo Brasil com força de Emenda Constitucional.
3. No Brasil, para além das normas internacionais, passou a se identificar na Constituição Federal de 1988 uma enorme preocupação com as crianças e com os adolescentes, que merecem especial estima por encontrarem-se em período de formação da personalidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que sucedeu o antigo Código de Menores, representou a coroação da doutrina da proteção integral, em oposição à outrora adotada doutrina da situação irregular, que apenas preocupava-se com os infantes em circunstância de carência ou delinquência.

⁵²⁷ Itens 1.2 e 1.2.1 do trabalho.

4. Essas alterações ontológicas na disciplina do cuidado para com as crianças e com os adolescentes pode ser ilustrada pela presença dos princípios da prioridade absoluta e do melhor interesse da criança. Esses princípios devem ser utilizados como instrumentos para a ponderação de todas as circunstâncias que envolvam esses personagens, com vistas à tutela privilegiada de seus interesses por causa da vulnerabilidade intrínseca à sua situação de dependência aos adultos.
5. É preciso que as crianças sejam encaradas, portanto, como pessoas humanas dotadas de interesses legítimos e vontades válidas. É por essa razão que uma crítica se impõe ao modelo estrutural de capacidade – e conseqüentemente de (falta de) discernimento presumido –, ao se identificar que o desenvolvimento das pessoas se dá em ritmos que lhes são peculiares. Esse nível de desenvolvimento em concreto deve também ser levado em conta pela família, pelos juízes e pela sociedade, de modo a, no afã de proteger, não se acabar por limitar o exercício de sua autonomia e de seu direito ao respeito e à liberdade em medida compatível a seu estágio de formação.
6. À família se atribui esse dever pela razão óbvia da proximidade com o infante, mas também por conta da solidariedade qualificada que se instaura entre os membros da mesma entidade familiar. É que a nova concepção de família, inaugurada com a Constituição Federal de 1988, impede que ela seja institucionalizada e tratada como um fim em si mesma e impõe que seja tutelada na medida em que contribua para o desenvolvimento de cada um de seus membros. É também nesse sentido que os pais devem exercer sua autoridade parental, ou poder familiar. Este poder, muito mais dever, há de ser exercido no sentido da promoção dos melhores interesses da criança.
7. Ao tomarem decisões sobre os filhos menores de idade, os pais devem levar em conta que as crianças e adolescentes são pessoas em estágio de desenvolvimento e devem ter seus anseios escutados e respeitados em limite compatível com seu nível de maturidade. Aliás, infere-se que o poder familiar deve ser exercido com base no princípio constitucional da paternidade responsável, que qualifica os deveres dos genitores, sendo esses, em linhas gerais, divididos entre assistir, criar e educar.

8. A exigência de participação dos pais na vida escolar do menor não é um ônus excessivo, mas um dever constitucionalmente imposto. Defende-se, inclusive, que a extensão desse dever não se limita ao acompanhamento acadêmico, mas estende-se ao pedagógico e social. Simplesmente garantir que a criança frequente a escola e obtenha notas boas é, por isso, cumprir com essa obrigação de forma incompleta. Admite-se que essa tarefa pode parecer impraticável no mundo moderno em que pais e mães trabalham e em que o tempo é cada vez mais escasso. No entanto, é essencial que ela seja desempenhada pela família de modo a garantir o progresso pessoal das crianças, cuja responsabilidade também lhes incumbe.
9. A Constituição Federal também determina que a sociedade garanta esses direitos. A escola, por sua vez, é o primeiro contato da criança com o meio social, sendo o seu papel essencial para a inserção das pessoas no mundo adulto. É por isso que se defende que também a escola precisa, para além da educação tradicional, garantir a possibilidade de as crianças desenvolverem-se de outras formas além da puramente acadêmica.
10. O mero ensino das matérias tradicionais evidencia-se, portanto, uma forma de garantir apenas parcialmente o direito à educação ao qual fazem jus as crianças e adolescentes. A estrutura educacional deve ser direcionada à formação da pessoa em todos os aspectos de sua existência, inclusive aos psicossociais em que aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a viver junto e aprender a ser têm relevo tão ou mais importante que o domínio das disciplinas curriculares. Essas habilidades devem levar em conta as aptidões específicas de cada criança de modo a privilegiar seus talentos inatos e promover melhorias nos pontos que representem suas dificuldades, atentando também para o contexto social em que se inserem com todos os seus reveses.
11. Se é papel da sociedade incentivar e permitir que cada pessoa evolua em ritmo compatível com suas particularidades, também compete ao Estado garantir, por meio de políticas públicas, as melhores oportunidades para todos os seus cidadãos, em especial para aqueles que recebem proteção tão privilegiada por força constitucional. A União, os Estados e os Municípios possuem responsabilidade elevada a ser suportada em regime de cooperação e colaboração. É essencial, por conseguinte, que o momento da educação seja protegido de modo tal a permitir a tranquilidade necessária ao aprendizado.

12. É dizer que as crianças devem ser incentivadas a pensar para que possam se realizar. Para que aprendam a respeitar o próximo, o que faz parte de seu direito à educação. Para que aprendam a abraçar a diversidade – não simplesmente tolerá-la – enquanto realidade social. Para que possam atingir o esclarecimento necessário à realização de seus objetivos próprios e para que possam reger suas vidas com a consciência e com a responsabilidade que decorrem da solidariedade social no sentido da realização da igual dignidade humana.

Quanto às características do fenômeno:⁵²⁸

1. Após quase cinquenta anos de estudos sobre o *bullying*, é certo que as definições encontradas encerram alguns pontos de contato entre si e são desenhadas conforme o objetivo de cada trabalho. De modo aberto, portanto, o fenômeno é marcado especialmente pela reiteração, pela intencionalidade e pelo desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Este desequilíbrio é, porém, de ordem subjetiva e de difícil aferição em abstrato. Apesar disso, no caso concreto, o requisito demonstra-se claramente ao intérprete treinado a reconhecê-lo, uma vez que se evidencia pela a dificuldade que a vítima encontra em se defender. O fenômeno é, assim, uma forma de violência, na medida em que implica a sujeição de alguém à vontade de outras pessoas, e que esse alguém é forçado a suportar comportamentos que não desejaria. A criança e o adolescente, pessoas em posição de vulnerabilidade inerente decorrente da tenra idade – e de tudo aquilo que dela decorre – quando submetidas ao *bullying*, experimentam um agravamento dessa vulnerabilidade.
2. Neste trabalho propôs-se uma diferenciação prática e teórica entre as condutas de *bullying* e o fenômeno do *bullying*. As condutas são circunstanciais e episódicas e podem consistir em xingar, maldizer, humilhar, excluir intencionalmente, bater ou maltratar, apenas para citar algumas modalidades. Essas condutas podem ser tão gravosas a ponto de gerar danos autonomamente, o que se evidencia, por exemplo, nos casos de abuso sexual. Habitualmente, porém, são atitudes de sutileza que podem vestir máscara de normalidade e que, individualmente consideradas, não podem ser tidas como particularmente lesivas. Eventual dano decorrente de conduta autônoma não é aquele ao qual se refere neste

⁵²⁸ Item 2.1 do trabalho.

trabalho. Quando as condutas de *bullying* ocorrem de modo reiterado, com desequilíbrio de poder e com intencionalidade ao menos presumível, se está falando em fenômeno do *bullying*. Este sim é o foco deste trabalho e este sim certamente causa lesão à dignidade, normalmente, em mais de um de seus substratos.

3. Existem, ainda, alguns marcadores de personalidade que oferecem indícios, jamais certezas, de que uma criança é propensa a tornar-se agressora ou vítima. Sua identificação é uma ferramenta que pode ajudar a prevenir a ocorrência do fenômeno individualmente considerado. Todavia, essas propensões devem ser analisadas atentamente, porque, ao passo que seria omissivo não utilizar esse conhecimento adquirido após diversos estudos empíricos, deve ser feito esforço consciente para não estigmatizar crianças e adolescentes.
4. Há autores que acreditam que a única forma de superação do fenômeno é por meio do empoderamento das vítimas para que suportem as agressões. Essa visão gera o risco de se culpar o agredido pelas injustiças sofridas, o que não é admissível. É essencial obstar as agressões, embora concorde-se com a ideia de que o fortalecimento das crianças e dos adolescentes seria uma boa forma de impedir a existência de desequilíbrios excessivos de poder entre personalidades distintas. Contrariamente, uma atitude demasiadamente paternalista com relação a elas pode parecer interessante a princípio, mas impedirá o desenvolvimento da necessária tolerância às adversidades que fazem parte da vida.
5. Embora as definições correntes sejam focadas em perspectiva individualizada, é importante notar que o fenômeno não pode ser exclusivamente encarado por esse prisma. Como se afirmou, o *bullying* encontra raízes na sociedade, e são também os mecanismos e dinâmicas do ambiente escolar que garantem sua proliferação. Estes, portanto, precisam também ser alterados para um combate eficaz e duradouro do fenômeno. É por isso que qualquer programa de intervenção deve ter como foco os indivíduos, a escola e a sociedade.
6. Por todas essas razões o *bullying* deve ser encarado individualmente para sanar questões a curto e médio prazo, porque alterações sociais efetivamente impactantes são improváveis nestes recortes temporais. Essencial, porém que, a longo prazo, a estrutura das dinâmicas inter e intragrupal sejam avaliadas de modo a que seja possível romper com os mecanismos que permitem a criação de disparidades tão evidentes de poder que facilitem a existência do fenômeno.

Quanto aos personagens envolvidos.⁵²⁹

1. O *bullying* opera-se, em primeira ordem, entre os agressores, os chamados “valentões” ou *bullies*, e as vítimas, os *bullied*. Em posição menos engajada nas condutas, encontram-se os espectadores, ou *bystanders*, que são as crianças que não participam ativamente do fenômeno, mas submetem-se à exposição reiterada à violência e à injustiça.
2. Remete-se à analogia da peça de teatro, na qual existem esses três tipos de papéis. A pessoa que ocupa o lugar de agressora veste-se e comporta-se daquela maneira, assim como o fazem as vítimas e os espectadores. Porém, essa visão não pode ser interpretada como determinista, porque os papéis são redistribuídos ao longo dessa extensa peça. Compreendidos os personagens e a volatilidade dos atores que os assumem, é possível, então, alterar a história e fomentar situações desejáveis.
3. A questão da natureza dos relacionamentos interpessoais, ou o cimento social que solidifica as interações humanas, também possui relevância quando da análise dos papéis assumidos. Existem três modalidades de interação, sendo elas a dominação, a competição e a cooperação. O *bullying* pende para a dominação, hipótese na qual a estima social entre aqueles que interagem é acentuadamente desequilibrada e permite que a vontade de alguns se sobreponha à dos outros por meio da coação física ou moral. Muito mais produtiva, sem cair na utopia, é a competição direcionada à cooperação, em que a estima é mais ou menos igualmente distribuída e que diversas áreas da vida são valorizadas a ponto de permitir que todas as pessoas encontrem escopos nos quais se destaquem conforme suas aptidões pessoais.
4. Em perspectiva individual, os *bullies* normalmente são crianças generalizadamente agressivas. É falsa a concepção de que os agressores se comportam dessa forma para mascarar inseguranças. Já foi comprovado que eles tendem a ser igualmente ou mais seguros que as outras pessoas. Esses personagens possuem comportamento questionador e

⁵²⁹ Item 2.2 do trabalho.

antissocial. Note-se, porém que o temperamento natural da criança é, dentre os fatores que contribuem para a agressividade, o menos determinante deles. Releva muito mais a atitude emocional e afetiva dos pais com relação ao filho, sua permissividade e o emprego de técnicas violentas de educação. Esses componentes aumentam a propensão da criança à prática de atos de violência e, conseqüentemente, à prática de *bullying*.

5. Com relação à vítima tradicional, existe um mito persistente de que as crianças tidas como diferentes, dotadas de um desvio externo, são mais provavelmente afetadas pelo fenômeno. Na realidade, o caminho é inverso. Os alvos são as pessoas inseguras, ansiosas, sensíveis, emotivas ou consideradas psicologicamente fracas. Os desvios externos podem efetivamente gerar insegurança, mas o que aumenta a propensão ao sofrimento do *bullying* é muito mais esta do que aqueles. Especialmente porque, segundo Dan Olweus, a maioria das pessoas possui algum tipo de desvio externo. Por essa razão, pesquisas que aparentemente comprovem essa relação estão partindo de premissa equivocada que produz um falso positivo. O único desvio externo que efetivamente parece impactar o sofrimento de *bullying* é a força física entre meninos. Deste modo, os desvios podem ser utilizados como instrumento para a realização do *bullying*, mas não são necessariamente sua causa.
6. Embora a maioria das vítimas seja do tipo tradicional, percebe-se também a existência das vítimas provocadoras, que são agressivas e incomodam a turma de modo a serem coletivamente impopulares, e das vítimas agressoras, aquelas que reproduzem os males sofridos naqueles considerados ainda mais fracos. Estas últimas são também instrumentais à contínua propagação do fenômeno.
7. Os últimos personagens são os espectadores, que são muito mais relevantes do que podem parecer. Em primeiro lugar, porque são a maioria dos alunos. Em segundo, porque apesar de não participarem ativamente das condutas, sofrem também com seus efeitos, na medida em que se sujeitam à violência e experimentam impotência e apatia por conta dela. Muitos espectadores acabam também se tornando agressores por passarem a considerar aquele comportamento agressivo normalizado como aceitável.
8. Existem indícios que apontam para se uma criança está sofrendo ou praticando *bullying*. A escola e os pais devem permanecer atentos a esses sinais para impedir que seus filhos ou alunos tanto sofram, quanto pratiquem o fenômeno, incentivando os espectadores a

intervirem nas condutas de modo a impedi-las ou a buscarem a ajuda de um adulto capaz de fazê-lo.

Quanto à Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*):⁵³⁰

1. A Lei n.º 13.185/2015 representou o primeiro esforço do legislador federal em efetivamente combater o fenômeno do *bullying* escolar, apesar da preexistência de normas estaduais e municipais com o mesmo fito. O diploma segue a linha de seus antecessores, com uma alteração interessante, qual seja, a criação do termo “intimidação sistemática” para designar o *bullying* no idioma pátrio. Esse esforço merece reconhecimentos, apesar de defender-se que o resultado não foi apto a substituir o anglicismo em todas as suas nuances.
2. A definição de *bullying* apresentada pela Lei foi dividida em nove pontos que devem ser identificados, alguns mais e outros menos, para a caracterização do fenômeno. O legislador considerou que a intimidação sistemática ocorre quando há um (1) ato de violência física ou psicológica que seja (2) intencional e (3) repetitivo. É preciso que (4) inexista motivação evidente, e também que (5) seja praticado por indivíduo ou grupo, (6) contra uma ou mais pessoas, (7) com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, (8) causando dor e angústia, (9) em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Nesse ponto, comentou-se cada um dos requisitos de para compreender sua amplitude e seus eventuais impactos e temperamentos.
3. O legislador enumerou condutas de *bullying* em rol aberto, uma vez que não se pode falar na tipificação de um fenômeno que assume tantas formas. Considerar essa enumeração taxativa seria o mesmo que limitar a eficácia da proteção e da prevenção pretendidos, o que é incompatível com o objetivo da Lei e com seu fundamento axiológico que é a proteção das crianças e adolescentes de modo prioritário. Também categorizou as condutas entre verbais, morais, sociais, psicológicas, sexuais, materiais e virtuais. Conforme se ressaltou, todavia, essa distinção não possui grandes efeitos práticos, devendo as condutas

⁵³⁰ Itens 2.3 e 2.3.1 do trabalho.

formadoras do fenômeno serem aferidas no caso concreto para que se identifique a extensão do dano.

4. Alguns pontos da Lei que chamam a atenção são seus nobres objetivos preventivos. Acredita-se que um dos “pontos altos” da legislação é a veemência com a qual se evita a punição do ofensor, privilegiando outros instrumentos, onde couberem. No desejo mais que legítimo de tutelar os direitos da vítima, não se pode esquecer que o agressor também é pessoa em desenvolvimento que igualmente detém proteção prioritária. É por isso que medidas administrativas e pedagógicas da escola são sempre preferíveis à punição, que deve ser o último recurso e que deve ser o menos gravosa possível.
5. Ao passo que a Lei possui objetivos louváveis, é a sua efetividade que preocupa. Das medidas previstas, poucas foram implementadas. Não se obteve notícia de aumentos nos cursos de capacitação aos professores, não se proliferaram campanhas públicas de prevenção e sequer envolveu-se os pais de modo mais profundo nas questões. A Lei é incompleta e clama por regulamentação apta a lhe conferir efeitos práticos relevantes. Admite-se a intenção positiva da norma, mas é possível vislumbrar diversos problemas em sua concepção que poderiam ter sido evitados com maior engajamento na elaboração por pessoas com experiência prática em escolas acometidas pelo problema. Mais uma vez, a questão é multidisciplinar e sua solução depende dessa multidisciplinariedade.

Quanto aos riscos de banalização do termo *bullying*:⁵³¹

1. O termo *bullying* é amplamente utilizado de modo atécnico. Isso porque o fenômeno tem despertado interesse por parte da sociedade, e qualificar uma conduta como parte dele chama atenção para determinado caso, ao contrário de outras formas de agressividade, que permanecem fora das manchetes. Essa realidade produz o efeito benéfico de chamar a atenção para o problema, mas reproduz um ônus que se consubstancia no alargamento de um conceito científico apto a contribuir para a fiel compreensão do problema. O *bullying*

⁵³¹ Item 2.4 do trabalho.

deve ser, portanto, bem diferenciado das atitudes irrepreensíveis e daquelas que compõem fenômenos diversos, mesmo que existam interseções.

2. O fenômeno do *bullying* pode ser considerado uma forma de violência causada pela agressividade e composta por indisciplinas. Mas é diferente da violência simples porque impõe a presença da reiteração. Também não se encaixa no conceito puro de agressividade porque pressupõe desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Por fim, embora seja possível afirmar que se funda na prática de indisciplinas, nem sempre as condutas afrontam expressamente quaisquer normas positivadas pelo ordenamento ou criadas pela escola. O *bullying* é peculiar porque pode ser exclusivamente formado por atitudes aparentemente banais se encaradas individualizadamente, mas que conjuntamente possuem alto potencial ofensivo.
3. Uma das tentativas de diferenciar, portanto, o *bullying* das condutas afins foi o de atacar o problema em movimento de pinça. Em primeiro lugar, foram trazidas definições que convergiram para os critérios de intencionalidade, reiteração e disparidade de poder. Neste momento, todavia, passou a apontar-se para aquelas situações que, conquanto possivelmente indesejáveis, não podem ser consideradas injustas e, deste modo, não formam o fenômeno estudado.
4. É de se reconhecer que existem algumas liberdades existências que integram a dignidade humana sem poderem ser condenáveis juridicamente, mesmo que sejam negativas do ponto de vista moral. São as que correspondem às escolhas particulares, aos rumos pelos quais a pessoa decide orientar sua vida, suas visões de mundo, preferências subjetivas, mesmo seus caprichos, e outras liberdades juridicamente relevantes. Tudo isso, partindo do pressuposto, é claro, que sejam exercidas de modo funcional e que respeitem as opções de seus semelhantes, dotados das exatas mesmas liberdades. Estas não podem ser encaradas, ao menos juridicamente, como formadoras do *bullying*.
5. Seguindo, uma criança ou um adolescente não podem ser instados e gostar de algum colega. Tampouco podem ser obrigados a brincar com ele ou manter relacionamento além daquele exigível por pura civilidade. Só que é altamente indesejável que pessoas em desenvolvimento sejam deixadas de lado, e é aqui que atitudes promocionais particularmente por parte da escola e dos pais, podem fazer a diferença. É preciso que o

ambiente escolar seja apto a proporcionar o florescimento de relacionamentos interpessoais entre todas as pessoas que o frequentam, mas, notadamente, entre os alunos. Não é dizer que a exclusão intencional e orquestrada seja tolerável. Nesta, o agressor propositalmente utiliza-se de seu poder para impedir a participação da vítima nos múltiplos escopos da vida escolar. Este caso não trata do puro exercício de liberdade, mas de conduta abusiva e disfuncional com o objetivo de causar efeitos negativos no excluído.

6. Outra é a questão da pretensa interseção entre *bullying* e brincadeiras. Essa é uma das formas pelas quais adultos ou outras crianças tentam desqualificar e normalizar a prática das condutas. Nem toda suposta brincadeira é aceitável, especialmente aquelas que têm o potencial ofensivo de agredir a vítima. Tal mentalidade é tão inadmissível quanto a inversa, que se funda numa sensibilidade exorbitante para a qual qualquer manifestação de imaturidade das crianças – que é até mesmo esperada – passa a ser vista como agressão.
7. As brincadeiras diferenciam-se do *bullying* porque são caracterizadas pela liberdade de participar. As crianças querem e gostam de brincar, mas ninguém deseja ou aprecia sentir-se agredido. A voluntariedade da brincadeira faz com que os envolvidos possam dela retirar satisfação pessoal em uma evasão do mundo real, além de representarem meios de extravasar criatividade e de desenvolver a personalidade durante espaço delimitado de tempo. O *bullying* é o oposto disso, e impede o desenvolvimento, faz com que a criança seja acuada e com que não vislumbre escapatória daquela situação, já que o desequilíbrio de poder faz com que fique indefesa. A brincadeira também representa um fim em si mesmo, enquanto que o objetivo do *bullying* é o de trazer sofrimento para alguém, mesmo que permita o divertimento dos demais. O problema é que algumas vezes, a vítima finge acatar a pretensa brincadeira para sentir que pertence. Essa medida de autopreservação não deve enganar ao intérprete e pode ser avaliada por especialistas no assunto, que devem identificar e sustar as condutas.
8. Não se deve, também, confundir o *bullying* com a falta de gentileza. Esta é algo que as crianças precisam aprender dos adultos. Essas atitudes podem derivar de imaturidade e devem ser moldadas de modo a garantir que o tratamento dado pela criança ao outro seja sempre respeitoso. Não se trata de impedir adversidades, que certamente serão experimentadas, mas de garantir que a criança saberá lidar com elas e que não causará aos outros males intencionais, criando ambiente de mútuo respeito e consideração.

Quanto à questão do reconhecimento:⁵³²

1. Como o *bullying* utiliza-se de padrões sociais institucionalizados, é muito provável que injustiças recorrentes no contexto no qual a escola e a criança estejam inseridas afetem o desenrolar do fenômeno. Assim, embora os chamados desvios externos não sejam normalmente a causa do *bullying*, certamente são instrumentos utilizados pelo *bully* para a prática das condutas agressivas. O fenômeno consiste em uma forma de negativa do reconhecimento da igual dignidade de algumas crianças, que ficam impedidas de realizarem-se no outro, elemento essencial para que concretizem o desenvolvimento de suas personalidades.
2. Essa realidade atrai a incidência das teorias da justiça, cujo objeto de reflexão são as injustiças sociais. Neste caso, existem injustiças individualizadas capazes de negar às pessoas o reconhecimento do qual elas tanto precisam para participar da vida em sociedade em situação de igualdade com as demais. Neste trabalho, essas injustiças são analisadas à luz da teoria da filósofa americana Nancy Fraser, que consegue conciliar as normalmente consideradas dicotômicas visões sobre reconhecimento e redistribuição ao unificá-las no plano da moralidade. A demanda gerada pelo sofrimento de *bullying* passa a ser encarada, deste modo, como questão de justiça mais que de boa vida.
3. Outra contribuição relevante retirada da teoria de Fraser é o modelo de *status*, sendo que o que exige reconhecimento é a condição das pessoas como membros integrais do grupo ao qual pertencem. O que deve ser combatida é, portanto, a privação da participação igualitária de determinada pessoa em determinado grupamento, e, por conseguinte, de sua subordinação. É aqui que importam os padrões institucionalizados de valoração cultural, que impedem a paridade de participação ao valorizarem certos atributos e desvalorizarem outros de partida. Essa desinstitucionalização é, também, essencial no combate ao *bullying* escolar enquanto reproduzidor da sociedade na qual se insere.

⁵³² Item 3.1 do trabalho.

4. Um mérito importante do modelo de *status* é o de retirar valorações excessivamente psicologizadas ao tornar a questão do reconhecimento independente de qualquer efeito negativo nos sujeitos. A exteriorização da injustiça permite que seja medida de maneira publicamente verificável. Ou seja, as questões de negativa de reconhecimento podem ser tratadas como objetivamente injustas. Ainda sobre este modelo, deve-se apontar para seu aspecto mais polêmico, qual seja, o que admite ser impossível a obtenção de igual estima por todas as pessoas, primando, ao invés pela possibilidade de atingimento do *status* desejado em igualdade de possibilidades. É dizer que nem todas as crianças poderão ser as mais “populares” ou estimadas da classe, mas, mesmo assim, não se admite que algumas delas sejam repetidamente agredidas por sua baixa estima frente aos demais.

5. Atingir a desejável paridade participativa, nesse sentido, depende sempre da redistribuição e do reconhecimento combinados, apesar de o *bullying* normalmente pender para este lado do espectro. Realmente, o *bullying* impede a necessária igualdade de oportunidades de obtenção de estima ao excluir a vítima, negando-lhe o reconhecimento do qual faz jus enquanto pessoa humana. Também por isso, pode-se afirmar que o fenômeno é uma das formas de injustiça objetiva que assolam a sociedade e que devem ser combatidas independentemente de seus efeitos, que, embora admitidamente nefastos, podem dar-se em maior ou menor grau sem deixarem de ser encarados como inquestionavelmente negativos.

Quanto à responsabilidade civil decorrente de danos causados por meio do fenômeno: ⁵³³

1. É possível notar, de uns tempos para cá, algumas mudanças nos paradigmas da responsabilidade civil. Isso se deve, em boa parte, à elevação da dignidade da pessoa humana ao vértice do ordenamento jurídico. Como consequência da igual dignidade conferida pela Constituição Federal a todas as pessoas, vê-se necessária a observação da solidariedade social, por meio da qual os indivíduos reconhecem a importância dos demais e veem sua importância igualmente reconhecida por eles. Torna-se, portanto, inconcebível que alguém sofra dano sem que esse seja compensado ou reparado, mesmo que, para isso, haja uma ressocialização do prejuízo a ser suportada por todos, mas que também

⁵³³ Itens 3.2 e 3.2.1 do trabalho.

beneficiará a todos. Nesse exato sentido, a preocupação passa a ser mais a injustiça do dano que a ilicitude da injúria.

2. A culpa, como elemento outrora considerado incindível da responsabilidade civil vê-se modificada e relegada a segundo plano, embora não se possa dizer que tenha sido superada. Esse “ocaso da culpa” permitiu a objetivação da responsabilidade, já que a vítima não poderá ser abandonada a esmo com o peso do dano suportado. O papel preservado pela culpa do agente perdeu seus caracteres subjetivos e foi, também, objetivada no sentido de sua abstração. O que se impõe às pessoas são *standards* de conduta exigíveis em determinado momento e espaço, que podem ser aferíveis – não por meio da glorificação do homem médio e razoável –, mas diante de juízo normativo de modelo de conduta esperável. A inobservância desse padrão de comportamento gera a culpa do agente, independentemente de seu estado de ânimo.
3. Outro sinal de mudança dos tempos é a inquestionável aceitação, após comando da Constituição Federal e do Código Civil, dos danos de natureza extrapatrimonial, outrora vislumbrados como imorais; o preço da dor. Sua conceituação, entretanto, é bastante debatida pela doutrina. Ora, adota-se a corrente que qualifica os danos morais como lesões à dignidade humana em um ou mais de seus quatro substratos fundamentais. Sempre que alguém sofrer lesão injusta à igualdade, à solidariedade, à liberdade ou à integridade psicofísica, independentemente dos efeitos que possam ser produzidos por conta dessa lesão, terá existido dano moral a ser compensado. A vítima do fenômeno do *bullying*, suporta justamente essa espécie de lesão, em que pese a possibilidade de também sofrer outras modalidades.
4. Sobre as espécies de danos sofridos pela vítima do *bullying*, concluiu-se que há duas naturezas de lesões que geram, por conseguinte, dois danos entre si autônomos. O primeiro deles é um dano puramente objetivo, em que se responsabiliza a escola pela falta de segurança que se poderia legitimamente esperar dela. O segundo é mais complexo, porque trata-se de dano causado culposamente por criança ou adolescente cujo fardo indenizatório deverá ser suportado objetivamente por outras pessoas, por pura opção do legislador, no arroubo ressocializador de prejuízos. É dizer que, no primeiro caso, a culpa sequer deve fazer parte da equação, por existir vulnerabilidade tutelada pelo legislador nos casos

consumeristas. Já no segundo caso, a culpa pela prática da conduta é essencial à responsabilização.

5. O primeiro dano decorrente do *bullying* escolar é, desta maneira, aquele que se baseia no art. 14 do Código de Defesa do Consumidor ou na teoria do risco administrativo, a depender da natureza da instituição de ensino. Seu surgimento decorre objetivamente da prestação de serviço incompatível com a expectativa de segurança do tomador do serviço educacional. Ressalva-se a posição retrógrada da jurisprudência em promover uma “reculpabilização” deste dano ao submeter análise comportamental posterior da escola, já que, independentemente disso, existe a responsabilidade, que em nada depende de culpa. Tampouco é possível falar em fato de terceiro ensejador de afastamento de nexo causal, porque se está tratando de hipótese que guarda estrita relação com a atividade exercida pela instituição e que seria previsível e evitável.
6. O segundo dano, por culpa do agressor, é aquele suportado pelas pessoas escolhidas pelo legislador e apontadas no art. 932 do Código Civil. Tal imputação legal não visa aferição de culpa e pretende simplesmente impedir que a vítima permaneça irreparada, respondendo as pessoas que estejam mais próximas do dano e que com ele guardem espécie de conexão. Nesse sentido, são responsáveis os pais pelos atos dos filhos menores. O agressor responde subsidiariamente aos pais, exceto nos casos de ser emancipado ou de ter sido condenado pela prática de ato infracional por inteligência do art. 106 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa responsabilidade funda-se, não na guarda, mas na autoridade parental, desdobramento da paternidade responsável, não podendo ser afastada por genitores divorciados que tenham retido esse poder/dever. Não se exige também que o menor esteja na companhia dos pais. Este requisito residual, não se coaduna com a sistemática dessa espécie de responsabilidade e acabaria por gerar situações paradoxais de inexistência de responsáveis para danos causados quando o infante estivesse sozinho.
7. A instituição de ensino também responde pela prática culposa dos atos de *bullying* escolar, pelos seus alunos, de modo concorrente com os pais, por força do art. 932, IV do Código Civil. Isso porque nada impede a cumulação dos responsáveis escolhidos pelo art. 932. Isso não significa a existência de um *bis in eadem* por conta da responsabilidade pelos dois danos causados pelo *bullying*, a uma porque os danos possuem natureza e fundamentos distintos e a duas porque não se admite a função punitiva à indenização por danos morais

no direito brasileiro. A escola, porém, retém direito de regresso contra o agressor, embora os pais não possuam essa faculdade contra seus descendentes. Essa corresponsabilidade entre os genitores e a escola, no entanto, não pode ser vislumbrada como solidária, já que solidariedade não se presume, sendo imputada em parcela de 50% aos primeiros e de 50% aos segundos. A solidariedade entre eles seria, porém, ideal nesse caso, mas não passa de solução de *lege ferenda*, a depender de sua positivação pelo legislador.

Quanto a possíveis medidas a serem tomadas pelo Direito:⁵³⁴

1. Como explicitado anteriormente, a realidade da escola reproduz a realidade social na qual esta se insere. Assim, para uma alteração efetiva no sentido da aniquilação do *bullying* enquanto fenômeno, impõe-se um esforço coletivo a fim de desinstitucionalizar padrões de comportamento que fomentem a agressividade e a falta de solidariedade. Uma forma eficaz de atacar esse problema é a adoção das sanções positivas, a função promocional que as normas jurídicas podem assumir, a fim de que seja mais fácil, vantajoso e necessário que todos os responsáveis se engajem na tarefa.
2. A efetivação do Programa de Combate ao *bullying* escolar é uma forma de realizar essa promoção. É preciso que seja realmente vantajoso para as escolas trabalharem com afinco na implementação dos meios necessários à redução do fenômeno. Isso depende do desenho, com a participação de especialistas de diversas áreas, de regulamentação que seja eficaz e factível. Depende também de incentivos econômicos e científicos a serem oferecidos pelo Estado às escolas que mantiverem um nível baixo de ocorrências negativas. Ao invés de punir as instituições nas quais existam incidências do fenômeno, pode-se partir pelo caminho inverso e premiar aquelas que conseguirem reduzir o problema, portanto, ressalvadas as hipóteses punitivas para casos extremos a depender, também, de regulamentação.
3. A justiça restaurativa é uma ideia que vem sendo trazida por diversos estudiosos para lidar com a questão do *bullying* escolar. Os círculos restaurativos buscam solucionar problemas

⁵³⁴ Item 3.3 do trabalho.

entre alunos a partir do diálogo honesto entre eles. A ideia, como forma de prevenção parece interessante e é vista com entusiasmo por pedagogos. Pontua-se, entretanto, que a vítima lesada não pode ser instada a abrir mão de seu direito à reparação de modo a que possa participar dessa atividade, já que sofreu lesão à sua dignidade.

4. Outra medida relevante é a promoção de uma cultura generalizada de direitos humanos, que representa forte evolução social para qualquer sociedade. Nessa questão, escola e pais devem esmerar-se em criar seus filhos para que aprendam a ser solidários e responsáveis frente às outras pessoas. A vontade de conviver e o respeito às diferenças devem ser valores amplamente divulgados para que, desde cedo, as crianças acostumem-se com eles e os interiorizem.
5. Como sugestões para o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, apontou-se para práticas incentivadas pelo Conselho Escocês de Pesquisa em Educação, dentre as quais a fixação de política clara em se tratando do fenômeno e a participação de todos os funcionários da escola. Os alunos precisam sentir-se confortáveis e apoiados pelos adultos que os circundam e devem ter a certeza de que seu problema não será descartado como irrelevante. Para isso, o treinamento da equipe pedagógica é essencial. É preciso que se mantenha registros das ocorrências e que as políticas contrárias ao *bullying* sejam amplamente divulgadas e noticiadas. Reitera-se que todas as medidas referentes ao combate ao problema devem ser acompanhadas por especialistas na área. Medidas bem-intencionadas, mas pouco refletidas podem vir a causar mais prejuízos que benefícios.
6. Em outra análise, identifica-se a necessidade real de que as crianças sejam ouvidas nos processos referentes ao *bullying* escolar. O Código de Processo Civil de 2015 positivou a obrigatoriedade de que o juiz tome o depoimento de incapazes que tenham sofrido abusos ou alienação parental acompanhado de especialista. Defende-se que essa medida deve ser estendida aos casos de *bullying*, já que o nível de fragilidade da vítima não se diferencia muito dos casos referidos. Isso, com o objetivo de tornar o procedimento menos penoso, o que é evidentemente desejável.
7. A questão da prova do *bullying* em juízo vem se mostrando árdua. Por essa razão, devem ser ouvidas as demais crianças como testemunhas nos termos do §4.º do art. 447, alívio legislativo à proibição de testemunho por incapazes, prevista no art. 447, §1.º, III. Essa

prova deve ser avaliada conforme o desenvolvimento da criança depoente, mas não pode ser desqualificada, já que são as próprias crianças que têm as maiores probabilidades de identificarem o fenômeno. Essa oitiva deveria ser, idealmente, também acompanhada de profissional qualificado da psicologia para auxiliar o juízo a obter informações devidamente apuradas. O juiz deve buscar uma compreensão do universo dos menores com sensibilidade às peculiaridades de etapa delicada na formação pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. *Consulex Revista Jurídica*, n.325, v.14, p.34-35, 2010.
- ALPA, Guido; BESSONE, Mario. *La responsabilità civile: illecito per colpa, rischio d'impresa, assicurazione*. Milão: Giuffrè, 1976.
- ALONSO, Paulo Sergio Gomes. Responsabilidade civil por fato de terceiros. *Revista de Direito Privado*. vol. 64/2015. p.161-176. out-dez/2015.
- AMARAL, Francisco. *Direito civil: introdução*. 6.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.13-19.
- _____. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia (Coord.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.21-33.
- ANGELIS, Grazia De; BACCHINI, Dario; AFFUSO, Gaetana. The mediating role of domain judgement in the relation between the big five and bullying behaviors. *Personality and Individual Differences*, v.90, p.16-21, 2016.
- ARAÚJO, Tarso. O fim da faca. *Super Interessante*, 31 out. 2016. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/historia/o-fim-da-faca>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
- ARSENEAULT, Louise et al. Bullying victimization in youths and mental health problems: much ado about nothing? *Psychological Medicine*, n.40, p.717-729, 2010.
- ASCIONE, Maurizio. Il bullismo, forme di tutela civile e penale. *Filodiritto: La legge, il diritto, le risposte*, Tribunale Bologna, n.7770, 2007. Disponível em: <<http://www.filodiritto.com/articoli/2007/02/il-bullismo-forme-di-tutela-civile-e-penale/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ATKINSON, Rita L. et al. *Introdução à psicologia*. 11.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANDEIRA, Paula Greco. A evolução do conceito de culpa e o artigo 944 do Código Civil. *Revista da EMERJ*, v.11, n.42, p.227-249, 2008.

BARBOSA, Fernanda Nunes; MULTEDO, Renata Vilela. Danos extrapatrimoniais coletivos. *Revista de Direito do Consumidor*, v.93, p.29-45, maio/jun. 2014.

BARBOSA, Hélia. A arte de interpretar princípio do interesse superior da criança e do adolescente à luz do direito internacional dos direitos humanos. *Revista de Direito da Infância e da Juventude*, v.1, p.17-33, jan./jun. 2013.

BARBOZA, Heloisa Helena. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a disciplina da filiação no Código Civil. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.103-135.

_____. O princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 2., 2000, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

_____. Vulnerabilidade e cuidado: aspectos jurídicos. In: PEREIRA, Tania; OLIVEIRA, Guilherme de (Coords.). *Cuidado e vulnerabilidade*. São Paulo: Atlas, 2009. p.106-118.

_____. Proteção dos vulneráveis na Constituição de 1988: uma questão de igualdade. In: NEVES, Thiago Ferreira Cardoso (Coord.). *Direito & justiça social: por uma sociedade mais justa, livre e solidária*. Estudos em homenagem ao professor Sylvio Capanema de Souza. São Paulo: Atlas, 2013. p.103-117.

_____. Perfil jurídico do cuidado e da afetividade nas relações familiares. In: PEREIRA, Tânia da Silva; COLTRO, Antônio Carlos Mathias; OLIVEIRA, Guilherme de (Org.). *Cuidado e afetividade: projeto Brasil/Portugal – 2016-2017*. São Paulo: Atlas, 2017. p.175-192.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELMONTE, Alexandre Agra. *Instituições civis no direito do trabalho*. 3.ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BENTHAM, Jeremy. *Teoría de las penas y de las recompensas*. Paris: Imprenta de E. Pochard, 1826.

BIX, Brian. Best interests of the child. *The Chicago Companion to the Child*. Forthcoming; Minnesota Legal Studies Research Paper n.º 08-08. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1092544>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. São Paulo: Manole, 2007.

BODIN DE MORAES, Maria Celina. A caminho de um direito civil constitucional. *Direito, Estado e Sociedade: Revista do Departamento de Direito da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n.1, p.59-73, jul./dez. 1991.

_____. O princípio da dignidade humana. In: *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.1-60.

_____. O princípio da solidariedade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; GUERRA, Isabella Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Orgs.). *Os princípios da constituição de 1988*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. p.157-176.

_____. Risco, solidariedade e responsabilidade objetiva. *Revista dos Tribunais*, v.854, p.1-37, dez. 2006.

_____. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

_____. A constitucionalização do direito civil e seus efeitos sobre a responsabilidade civil. In: *Na medida da pessoa humana: estudos de direito civil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2010. p.317-342.

_____. A nova família, de novo: estruturas e funções das famílias contemporâneas. *Revista Pensar*, Fortaleza, v.18, n.2, p.587-628, maio/ago. 2013.

BODIN DE MORAES, Maria Celina; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. Comentários ao artigo 226. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2114-2125.

_____; _____. Comentários ao artigo 227. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2126-2137.

_____; _____. Comentários ao artigo 229. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coords.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.2140-2143.

BOMFIM, Silvano Andrade do. *Bullying* e responsabilidade civil: uma nova visão do direito de família a luz do direito civil constitucional. *Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões*, v.13, n.22, p.60-81, jun./jul. 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas educacionais frente ao bullying escolar. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.17-38.

BRANDIBAS, G.; JEUNIER, B. Les conduites de harcèlement à l'école. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, v.14, n.2, p.94-101, 2004.

BREIVIK, Kyrre; OLWEUS, Dan. An item response theory analysis of the Olweus Bullying Scale. *Aggressive Behaviour*, v.41, p.1-13, 2005.

BRYM, Robert et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BULLYING motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo dos EUA. *GI*, 16 abr. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/04/bullying-motivou-87-de-ataques-em-escolas-diz-estudo-dos-eua.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CALHAU, Lélío Braga. *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3.ed. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2011.

CALIXTO, Marcelo Junqueira. *A culpa na responsabilidade civil: estrutura e função*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

CANARIS, Claus-Wilhelm. *Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do direito*. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: *Reinventar a escola*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARPENTER, Deborah; FERGUSON, J. Christopher. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly, 2011.

CARVALHO, Francisco Pereira de Bulhões. *Direito do menor*. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de et al. Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, v.20, n.4, p.571-585, 2002.

CASTRO, Guilherme Couto de. *A responsabilidade objetiva no direito brasileiro*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CAVALIERI FILHO, Sergio. *Programa de responsabilidade civil*. 11.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

CAVALLIERI, Alyrio. *Falhas do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.

COLOROSO, Barbara. *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: HarperCollins Publishers, 2008.

CONTINENTE, Xavier Garcia; GIMÉNEZ, Anna Pérez; ADELL, Manel Nebot. Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *GacSanit*, v.24, n.2, p.103-108, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/gv24n2/original1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Frizzo; FAJARDO, Sinara Porto. *Curso de direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direito de pensar. In: DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 3.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

DIAS, José de Aguiar. *Da responsabilidade civil*. 12.ed. rev., atual. e aum. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

DIREITO, Carlos Alberto Menezes; CAVALIERI FILHO, Sérgio. Comentários ao novo Código Civil: da responsabilidade civil, das preferências e privilégios creditórios. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira. Rio de Janeiro: Forense, 2004. v.13.

DOCUMENTÁRIO sobre bullying estreia sem classificação etária. *O Globo*, 27 mar. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/documentario-sobre-bullying-estrela-sem-classificacao-etaria-4426182>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

DOLINGER, Jacob. *Direito internacional privado: a criança no direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. T. 2.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EGAN, Luke A.; TODOROV, Natasha. Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, v.28, p.198-222, n.2, 2009.

ELAMÉ, Esoh. *Discriminatory bullying: a new intercultural challenge*. Venice: Springer-Verlag Italia, 2013.

ESPELAGE, Dorothy L; NAPOLITANO, Susan M. Swearer. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *Education Psychology Papers and Publications - Paper 154*, Lincoln, p.365-383, 2013.

EYNG, Ana Maria. Convivências e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.97-133.

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

_____. Bullying no ambiente escolar. *Consulex Revista Jurídica*, v.14, n.325, p.36-38, 2010.

FAST, Jonathan. *Beyond bullying: breaking the cycle of shame, bullying and violence*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

FELIZARDO. Aloma Ribeiro. Bullying, conflito, indisciplina, justiça restaurativa e a cultura da paz: um novo caminho para ser feliz na escola? *RDP*, n.75, p.189-195, ago./set. 2012.

FELIZARDO NETO, Mário Hildebrando Schell. *Bullying escolar e a função dissuasória da responsabilidade civil*. 2012. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2012.

FISCHER, Rosa Maria (Coord. Geral). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br/portals/0/pesquisabullying.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1970.

FRASER, Nancy. Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p.7-88.

_____. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, São Paulo, n.70, p.101-138, 2007. (Artigo originalmente publicado na revista *Theory, Culture & Society*, tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis).

FURINI, Luciano Antonio. *Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?* São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GAMA, Hélio Zaghetto. *Curso de direito do consumidor*. 2.ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do *bullying* nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.39-66.

GOLDENBERG, Gita Wladimirski. *Psicologia jurídica da criança e do adolescente: dentro do enfoque psicanalítico de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

GOMES, Orlando. Tendências modernas na teoria da responsabilidade civil. In: FRANCESCO, José Roberto Pacheco Di (Org.). *Estudos em homenagem ao professor Sílvio Rodrigues*. São Paulo: Saraiva, 1980. p.289-302.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Responsabilidade civil*. 9.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005.

GORDON, Sherri. Bullying or unkind behavior? How to know the difference: teasing and bullying are not the same. *Very Well*, 2016. Disponível em: <<https://www.verywell.com/bullying-or-unkind-behavior-how-to-know-the-difference-460493>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. *Código Brasileiro de Defesa do Consumidor*: comentado pelos autores do anteprojeto. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HAMILTON, Tom. Profile: How Michael Phelps went from bullied kid with big ears to the world's most successful Olympian. *Daily Record*, 2008. Disponível em: <<http://www.dailyrecord.co.uk/news/uk-world-news/profile-how-michael-phelps-went-987095>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. The ethical order. In. *Phenomenology of spirit*. Tradução de A.V. Miller. Oxford: Oxford University Press, 1977. p.267-289.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho*: redefinindo o assédio moral. 5.ed. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HOGAN, Kate. Demi Lovato is ambassador for new anti-bullying campaign. *People magazine*, 2016. Disponível em: <<http://people.com/celebrity/demi-lovato-reveals-bullying-story-program/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

HOLLEY, Peter. A boy who killed himself wrote a letter about bullying: his struggles may have started at home. *The Washington Post*, 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2016/08/16/a-boy-who-killed-himself-wrote-a-letter-about-bullying-his-struggles-may-have-started-at-home/?utm_term=.d8c1126577e9>. Acesso em: 29 jan. 2017.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUFTON, David R. Bullying: the root and branch of oppression. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.11-18.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ISHIDA, Válter Kenji. *Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência*. 14.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

JOHNSTONE, Margaret; MUNN, Pamela; EDWARDS, Lynne. *Action against bullying: drawing from experience*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1991.

KALMAN, Izzy. Seventeenth anniversary of the columbine shooting. *Psychology Today*, 2016. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/resilience-bullying/201604/seventeenth-anniversary-the-columbine-shooting>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. *What's wrong with the psychology underlying the anti-bully movement*. Disponível em: <<http://bullies2buddies.com/whats-wrong-with-the-psychology-underlying-the-anti-bully-movement/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Fear of "blaming victims" perpetuates bullying epidemic. *Psychology Today*, 2016. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/resilience-bullying/201401/fear-blaming-victims-perpetuates-bullying-epidemic>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta; que é esclarecimento (Aufklärung). In: *Textos seletos: edição bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 1974. p.100-117.

_____. *A metafísica dos costumes*. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

KAY, William. *Moral development: a psychological study of moral growth from childhood to adolescence*. 2.ed. Londres: Unwin Education Books, 1970.

KWANTLEN POLYTECHNIC UNIVERSITY. *First Sikh RCMP officer to wear turban will receive honorary degree from KPU*. Feb. 2014. Disponível em: <<http://www.kpu.ca/news/first-sikh-rcmp-officer-wear-turban-will-receive-honorary-degree-kpu>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LAGUNA, Fabíola da Motta Cezar Ferreira. Os fenômenos do bullying e do stalking à luz do instituto da responsabilidade civil. *Revista de Direito de Família e das Sucessões*, v.3, p.95-112, abr./mar. 2015.

LANGMAN, Peter. Columbine, bullying, and the mind of Eric Harris. *Psychology Today*, 2009. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/keeping-kids-safe/200905/columbine-bullying-and-the-mind-eric-harris>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LIMA, Alvino. *Culpa e risco*. 2.^a tiragem. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1963.

LOPES NETO, Aramis, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.85, 5 Supl., p.164-172, 2005.

LUCA, Claudio De. *La responsabilità giuridica degli operatori scolastici*. Disponível em: <http://www.basilicata.istruzione.it/bullismo/responsabilita_giuridica_operatori_scolastici.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LYRA, Afranio. *Responsabilidade civil*. Salvador: Imprensa, 1977.

MACEDO, Roberto. “Bullying” é bulir com a língua portuguesa. *Estadão*, 02 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bullying-e-bulir-com-a-lingua-portuguesa,726993>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentários ao art. 206. In: CANOTILHO, J. J. Gomes et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013. p.1966-1968.

MARR, Neil; FIELD, Tim. *Bullycide: death at playtime*. Didcot: Success Unlimited, 2001.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v.30, n.1, p.71-81, jan./abr. 2001.

MARTINS, Maria José D. Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, Lisboa, v.23, n.4, p.401-425, out. 2005.

MEIRELES, Rose Melo Vencelau. O princípio do melhor interesse da criança. In: BODIN DE MORAES, Maria Celina (Coord.). *Princípios do direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p.459-493.

MEIRELES, Rose Melo Vencelau; ABÍLIO, Viviane da Silveira. Autoridade parental como relação pedagógica: entre o direito à liberdade dos filhos e o dever de cuidado dos pais. In: TEPEDINO, Gustavo; FACHIN, Luiz Edson (Org.). *Diálogos sobre direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2012. v.3. p.339-353.

MELLOR, Andrew. *Bullying at school: advice for families*. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education – SCRE, 1997.

MENEZES, Joyceanne Bezerra; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de cuidar para emancipar. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, v.20, n.2, p.501-532, maio/ago. 2015.

MENEZES, Joyceanne Bezerra; MULTEDO, Renata Vilela. A autonomia ético-existencial do adolescente nas decisões sobre o próprio corpo e a heteronomia dos pais e do estado no Brasil. In: TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; ALMEIDA, Vitor (Coord.). *O direito civil entre o sujeito e a pessoa: estudos em homenagem ao professor Stefano Rodotà*. Belo Horizonte: Forum, 2016. p.303-331.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIRAGEM, Bruno. *Curso de direito do consumidor*. 4.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

MONREAL, Eduardo Novoa. *O direito como obstáculo à transformação social*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

MONTEIRO FILHO, Carlos Edison do Rêgo. *Elementos de responsabilidade civil por dano moral*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.235-248.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MOUNT, George R. Bullying: characteristics, consequences and interventions. Up close and personal. *Journal of Police Crisis Negotiations*, v.5, n.2, p.125-129, 2005.

MULTEDO, Renata Vilela. *A intervenção do Estado nas relações de família: limites e regulação*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

_____. A judicialização da família e a (des)proteção da pessoa dos filhos. In: MATOS, Ana Carla H.; MENEZES, Joyceane Bezerra de (Org.). *Direito das famílias por juristas brasileiras*. São Paulo: Saraiva, 2012. p.433-454.

NEGREIROS, Teresa. *Teoria do contrato: novos paradigmas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

OBAMA, Barack. *Remarks at the White House conference on bullying prevention*. 2011. Disponível em: <<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/03/10/remarks-president-and-first-lady-white-house-conference-bullying-prevent>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula Cazarini Ribas de. *Responsabilidade civil dos pais pelos danos causados pelos filhos menores*. 2009. 190p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2009.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

_____. Bullying or peer abuse at school: fact and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. Cambridge, v.4, n.6, p.196-200, Dec. 1995.

_____. A profile of bullying. *Educational Leadership*, p.12-17, Mar. 2003.

OLWEUS INTERNATIONAL. *Critique of the OBPP*. Disponível em: <<http://www.olweusinternational.no/background/critique-of-the-obpp/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ON BEING Bullied in Japan. *This Japanese Life*, June 2013. Disponível em: <<https://thisjapaneselife.org/2013/06/12/japan-ijime-bullies/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

PEREIRA, Beatriz Oliveira et al. Bullying escolar: programas de intervenção preventiva. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p.135-155.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. Estatuto da Criança e do Adolescente no quadro evolutivo do direito brasileiro. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos*. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p.1-15.

_____. *Responsabilidade civil*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. *Instituições de direito civil*. 24.ed. rev. e atual. por Maria Celina Bodin de Moraes. Rio de Janeiro: Forense. 2011. v.1.

PEREIRA, Tânia da Silva. O “melhor interesse da criança”. In: PEREIRA, Tânia da Silva. (Coord.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p.1-27.

_____. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil: introdução ao direito civil constitucional*. Tradução de Maria Cristina de Cicco. 2.ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

_____. *O direito civil na legalidade constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças*. Organização das Nações Unidas, 2006.

PORTO, Mário Moacyr. O ocaso da culpa como fundamento da responsabilidade civil. *Revista dos Tribunais*, v.617, p.20-24, mar. 1987.

PORTO, Rosane Teresinha Carvalho. Manifestação do bullying nas escolas e alternativas adequadas para a prevenção e o tratamento. *AJURIS*, v.37, n.120, p.219-233, 2010.

PRADO, Sibila Stahlke. Bullying e responsabilidade civil: alguns aspectos. *Revista dos Tribunais*, v.933, p.501-548, jul. 2013.

RAMÍREZ. Fuensanta Cerezo. *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.

RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

RETTEW, David C.; PAWLOWSKI, Sara. Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, v.25, n.2, p.235-242, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito à educação na diversidade: a prática do bullying no ambiente da escola pública e a responsabilidade do Estado. *Revista de Direito Administrativo Contemporâneo*, São Paulo, v.3, n.21, p.145-166, nov./dez. 2015.

RICOTTA, Luiza. *A educação começa em casa e a violência também*. 2.ed. São Paulo: Ágora, 2002.

RIGBY, Ken. *What harm does bullying do?* Brisbane: Paper presented in the Victims and Offenders Conference by the Australian Institute of Criminology, 1999.

_____. *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press, 2007.

RODOTÀ, Stefano. *Perché laico*. Roma: Gius. Laterza & Figli, 2010.

_____. *Del sujeto a la persona*. Espanha: Editorial Trotta, 2014.

ROJO, José Vicente, CERVERA, Ana Maria y. *Mobbing o acoso laboral*. Madrid: Editorial Tébar, 2005.

ROSA, Alexandre Morais da; PRUDENTE, Neemias Moretti. Bullying escolar e justiça restaurativa. *Boletim IBCCRIM*, v.17, n.207, p.10-11, fev. 2010.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069/90*. Comentado artigo por artigo. 8.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016.

ROSSATTO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. *Educando para a superação do bullying escolar*. São Paulo: Loyola, 2013.

SABBIONETI, Marco. Da culpa ao risco: as metamorfoses do ilícito civil na França da Belle Époque entre Pouvoir Prétorien e produção sapencial do direito. In: SIQUEIRA, Gustavo Silveira; FONSECA, Ricardo Marcelo. *História do direito privado: olhares diacrônicos*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015. p.74-84.

SANTOS, Erick. O fenômeno bullying e os direitos humanos. *Revista de Direito Educacional*, v.3, p.51-107, jan./jul. 2011.

SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

_____. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte: Forum, 2016.

SCHOTT, Robin May. Towards a social concept of bullying. In: FITZGERALD, Carrie B.; GERACI, Laura M. (Coord.). *Bullying: An assault on human dignity*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2012. p.25-31.

SCHRAMM, Fermin Roland. A pesquisa bioética no Brasil: entre o antigo e o novo. In. *Bioética: Cadernos Adenauer III*, Rio de Janeiro, n.1, p.87-101, maio 2002.

SCHREIBER, Anderson. *Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. *Direitos da personalidade*. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2014.

SERRA VIEIRA, Patricia Ribeiro. *A responsabilidade civil objetiva no direito de danos*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

_____. *Mentes perigosas nas escolas*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza et al. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1999.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SMITH, Peter K.; SHARP, Sonia. *School bullying: insights and perspectives*. Londres: Routledge, 2003.

SOARES, Evanna. Assédio moral no ambiente de trabalho: aspectos jurídicos contemporâneos, In. SÉGUIN, Élide et al. (Coord.). *Temas de discriminação e inclusão*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. p.58-81.

STOCO, Rui. *Tratado de responsabilidade civil: doutrina e jurisprudência*. 8.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

STUART-CASSEL, Victoria; BELL, Ariana; SPRINGER, J. Fred. *Analysis of State Bullying Laws and Policies*. Folsom: U.S. Department of Education, 2011.

SUNSTEIN, Cass R.; THALER, Richard H. Libertarian Paternalism Is Not an Oxymoron. *Civilistica.com – Revista eletrônica de direito civil*. Rio de Janeiro, v.4, n.2, 2015. Disponível em: <<http://civilistica.com/libertarian-paternalism-is-not-an-oxymoron>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

TANI, Franca et al. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*. Londres: SAGE Publications, 2003.

TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado. *Família, guarda e autoridade parental*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. *Revista Trimestral de Direito Civil - RTDC*, v.17, p.33-49, 2004.

_____. Editorial: o futuro da responsabilidade civil. *Revista Trimestral de Direito Civil - RTDC*, v.24, p.iii-v, 2005.

_____. A tutela da personalidade no ordenamento jurídico civil-constitucional brasileiro. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.25-62.

_____. Direitos humanos e relações jurídicas privadas. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.63-84.

_____. Premissas metodológicas para a constitucionalização do direito civil. In: *Temas de direito civil*. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. p.1-23.

TEPEDINO, Gustavo; BARBOZA, Heloisa Helena; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Código Civil interpretado conforme a Constituição da República. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. v.2.

THE OLWEUS Bullying Prevention Program (OBPP) is the most researched and best-known bullying prevention program available today. Disponível em: <http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page>. Acesso em: 29 jan. 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da USFM, 2013. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

VANHOUTTE, Kristof K. P.; FAIRBAIRN, Gavin; LANG, Melanie. Introduction. In: VANHOUTTE, Kristof K. P.; LANG, Melanie (Orgs.). *Bullying and the abuse of power*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010. p.vii-xv.

VENOSA, Sílvio de Salvo. *Código Civil interpretado*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *Direito civil: responsabilidade civil*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2005. v.4.

VERCELONE, Paolo. Comentários ao art. 3.º. In: CURY, Munir et al. (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2000. p.17-20.

VIEIRA SEGUNDO, Luiz Carlos Furquim. Síndrome da alienação parental: bullying nas relações familiares. *Revista Síntese Direito de Família*, v.12, n.62, p.99-100, out./nov. 2010.

VILLANACCI, Gerardo. *Al tempo del neoformalismo giuridico*. Torino: G. Giappichelli Editore, 2016.

VISALLI, Ugo Ottavio. El maltrato entre iguales (bullying) el acoso laboral (mobbing). *JurisPoiesis: Revista dos Cursos de Direito da Universidade Estácio de Sá*, v.8, n.8, p.463-500, 2005.

VOGUE BRASIL. Disponível em: <<http://vogue.globo.com/moda/gente/noticia/2016/06/bau-de-memorias-perfil-destaca-obstaculos-da-trajetoria-de-gisele-bundchen.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

WAMBIER, Teresa Arruda Alvim et al. *Primeiros comentários ao novo Código de Processo Civil*: artigo por artigo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEBSTER'S NEW TWENTIETH CENTURY DICTIONARY. 2.ed. New York: Simon & Schuster, 1972.

WEISS, Shari. Lady Gaga in Rolling Stone: I was bullied in high school 'for being ugly, having a big nose'. *New York Daily News*, 2011. Disponível em: <<http://www.nydailynews.com/entertainment/gossip/lady-gaga-rolling-stone-bullied-high-school-ugly-big-nose-article-1.142854>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

WINNICOTT, Donald W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOCUMENTOS JURÍDICOS

Jurisprudência

BAHIA (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0300777-25.2013.8.05.0103, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Rel. Des. Jatahy Júnior. Bahia, 27/01/2015.

MINAS GERAIS (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 3061998-23.2011.8.13.0024, da 14.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Rel. Des. Rogério Medeiros. Minas Gerais, 25/06/2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento n.º 2008.002.34646, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Celso Ferreira Filho. Rio de Janeiro, 02/12/2008.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0003372-37.2005.8.19.0208, da 13.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Ademir Paulo Pimentel. Rio de Janeiro, 02/02/2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0148637-41.2007.8.19.0001, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Celso Ferreira Filho. Rio de Janeiro, 13/12/2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0420340-14.2008.8.19.0001, da 11.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Marilene Melo Alves. Rio de Janeiro, 15/08/2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0280209-52.2009.8.19.0001, da 12.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Antônio Iloízio Barros Bastos. Rio de Janeiro, 28/08/2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0008139-94.2009.8.19.0203, da 13.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Fernando Fernandy Fernandes. Rio de Janeiro, 18/10/2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0041957-32.2007.8.19.0001, da 19.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Paulo Sérgio Prestes dos Santos. Rio de Janeiro, 23/10/2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0028823-34.2009.8.19.0205, da 4.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Myriam Medeiros da Fonseca Costa. Rio de Janeiro, 05/12/2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0002215-71.2012.8.19.0050, da 10.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Pedro Saraiva de Andrade Lemos. Rio de Janeiro, 29/01/2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0015771-76.2011.8.19.0212 da 24.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Peterson Barroso Simão. Rio de Janeiro, 26/04/2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0007838-04.2014.8.19.0000, da 24.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Roberto Guimarães. Rio de Janeiro, 21/05/2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0005742-17.2010.8.19.0045 da 21.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Mônica Sardas. Rio de Janeiro, 29/07/2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0227113-20.2012.8.19.0001, da 26.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Juarez Fernandes Folhes. Rio de Janeiro, 11/12/2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0011948-84.2012.8.19.0204, da 25.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Andréa Fortuna. Rio de Janeiro, 28/01/2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0031581-78.2011.8.19.0087, da 11.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Claudio de Mello Tavares. Rio de Janeiro, 20/05/2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0048065-48.2010.8.19.0203, da 26.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Natacha Nascimento Gomes Tostes Gonçalves de Oliveira. Rio de Janeiro, 26/11/2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0371703-90.2012.8.19.0001, da 23.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Murilo Kieling. Rio de Janeiro, 02/03/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0011698-76.2011.8.19.0207, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Alexandre Antônio Franco Freitas Câmara. Rio de Janeiro, 13/04/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0005742-17.2010.8.19.0045, da 24.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Keyla Blank de Cnop. Rio de Janeiro, 13/04/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0011698-76.2011.8.19.0207, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Alexandre Antônio Franco Freitas Câmara. Rio de Janeiro, 13/04/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0000843-54.2012.8.19.0061, da 2.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Paulo Sérgio Prestes dos Santos. Rio de Janeiro, 07/06/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0028295-48.2010.8.19.0210, da 25.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Fábio Uchôa Montenegro. Rio de Janeiro, 15/06/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0016782-83.2014.8.19.0003, da 25.ª Câmara Cível/Consumidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Rel. Des. Francisco de Assis Pessanha Filho. Rio de Janeiro, 31/10/2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. Conflito de Competência n.º 0008906-52.2015.8.19.0000 da Órgão Especial. Rel. Des. Luiz Zveiter. Rio de Janeiro, 30/03/2015.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Agravo Interno n.º 70041878885, da 7.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Jorge Luís Dall'Agnol. Rio Grande do Sul, 13/04/2011.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 70051848745, da 6.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Artur Arnildo Ludwig. Rio Grande do Sul, 20/06/2013.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0117604-21.2013.8.21.7000, da 9.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Iris Helena Medeiros Nogueira. Rio Grande do Sul, 09/10/2013.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Recurso Inominado n.º 0038387-40.2013.8.21.9000, da Tuma Recursal de Fazenda Pública dos Juizados Especiais Cíveis do Estado do Rio Grande do Sul. Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Luis Francisco Franco. Rio Grande do Sul, 28/11/2013.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0047788-15.2014.8.21.7000, da 10.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Paulo Roberto Lessa Franz. Rio Grande do Sul, 29/05/2014.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0180926-78.2014.8.21.7000, da 5.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Jorge Luiz Lopes do Canto. Rio Grande do Sul, 24/09/2014.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0479265-88.2014.8.21.7000, da 10.ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Grande do Sul. Rel. Des. Túlio de Oliveira Martins. Rio Grande do Sul, 12/02/2015.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 2043940-25.2016.8.26.0000, do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Evaristo dos Santos. São Paulo, 10/08/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 3005011-90.2013.8.26.0296, da 35.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Melo Bueno. São Paulo, 06/06/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0001813-62.2015.8.26.0123, da 1.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Danilo Panizza. São Paulo, 06/09/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 4008105-41.2013.8.26.0001, da 25.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Carmen Lucia da Silva. São Paulo, 06/10/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0254383-26.2009.8.26.0002, da 13.ª Câmara Extraordinária de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Silvério da Silva. São Paulo, 09/11/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 1012129-29.2014.8.26.0196, da 5.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Fábio Podestá. São Paulo, 16/11/2016.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. Apelação Cível n.º 0045791-62.2012.8.26.0554, da 9.ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Rel. Des. Alexandre Bucci. São Paulo, 22/11/2016.

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 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: 29 jan. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 5369/2009. Institui o Programa de Combate ao "Bullying". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437390>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 2.322/2015. Dispõe sobre o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes na escola pelos pais ou responsáveis legais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1363950.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 1011/2011. Define o crime de Intimidação escolar no Código Penal Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498107>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 3686/2015. Tipifica o crime de intimidação sistemática (Bullying), prevendo causa de aumento se a conduta for realizada por meio da internet (Cyberbullying). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2055840>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 13.632 de 12 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política "antibullying" nas instituições de ensino no município de Curitiba. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2010/1364/13632/lei-ordinaria-n-13632-2010-dispoe-sobre-a-politica-antibullying-nas-instituicoes-de-ensino-no-municipio-de-curitiba?q=bullying>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

PARANÁ. Lei Estadual n.º 17.335 de 10 de outubro de 2012. Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77838&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei Municipal n.º 5.098, de 6 de outubro de 2009. D sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas do município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2009/509/5089/lei-ordinaria-n-5089-2009-dispoe-sobre-a-inclusao-de-medidas-de-conscientizacao-prevencao-e-combate-ao-bullying-escolar-no-projeto-pedagogico-elaborado-pelas-escolas-publicas-do-municipio-do-rio-de-janeiro-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual n.º 13.474, de 29 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de “bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.474.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SANTA CATARINA. Lei Estadual n.º 14.651, de 12 de janeiro de 2009. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-14651-2009-santa-catarina->>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SÃO PAULO. Lei Municipal n.º 14.957, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao "bullying" escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação básica do Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=17072009L%20149570000%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=&depto=&descr_tipo=LEI>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SENADO FEDERAL. Projeto de lei do Senado n.º 68, de 2013. Altera o Código de Defesa do Consumidor para atribuir a natureza de título executivo extrajudicial ao acordo celebrado perante órgãos de defesa do consumidor. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/111364>>. Acesso em: 29 jan. 2017.