

NOTAS SOBRE ALGUNS DESDOBRAMENTOS NECESSÁRIOS NOS PROGRAMAS DE COMBATE AO *BULLYING* ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Marcos Vinicius Francisco

Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
marcos_educ01@yahoo.com.br

Renata Maria Coimbra Libório

Universidade Estadual Paulista (UNESP-PP)
coimbralibor@uol.com.br

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivos analisar as estratégias difundidas em programas de intervenção e combate ao *bullying* escolar no contexto brasileiro e espanhol, bem como apresentar alguns elementos que podem ser aprofundados nessas intervenções sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia consistiu de análise documental e de revisão da literatura. Assumiu-se como referencial a Teoria Histórico-Cultural, que tem como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético. Os resultados indicam a necessidade em se garantir o trabalho com questões mais estruturais ligadas à produção do *bullying* escolar, caso contrário, os estudantes serão impedidos de compreenderem que suas posturas refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida. Os projetos de intervenção ao *bullying* escolar precisam estar atrelados a um projeto mais amplo que vise à superação das relações imediatas e individualistas que exclui os alunos da escola pública cotidianamente. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural traz uma compreensão ampliada de *bullying* escolar, ao entendê-lo como uma manifestação eminentemente humana, sendo o mesmo um fenômeno produzido socialmente e culturalmente, além de apresentar, inclusive, as condições concretas existentes para a sua superação efetiva.

Palavras-chave: *Bullying* Escolar; Programas de Combate ao *Bullying* Escolar; Teoria Histórico-Cultural.



Abstract

This research aimed to analyze the strategies disclosed in intervention programs and combat school bullying in the Brazilian and Spanish context, and to present some elements that can be further developed in these interventions from the perspective of Historical-Cultural Theory. The methodology consisted of document analysis and review of the literature. It was assumed as a reference the Historical-Cultural Theory, whose epistemological basis is the Dialectical Materialism History. The results indicate the necessity to ensure the job more structural issues related to the production of school bullying, otherwise students will be unable to understand that their positions reflect reality, from certain objective conditions of life. Then to school bullying intervention programs need to be linked to a broader project aimed at addressing the immediate and individualistic relations which excludes students from public school daily. In this sense, historical-cultural perspective brings a broader understanding of school bullying, to understand it as an eminently human manifestation, and it produced a phenomenon socially and culturally, and present, including the existing concrete conditions to overcome them effectively.

Keywords: School Bullying; Combat School Bullying Programs; Historic-Cultural Theory.

Introdução

Este texto é um recorte da tese de doutorado, que contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). No referido, analisam-se as estratégias difundidas em programas de intervenção e enfrentamento ao *bullying* escolar no contexto brasileiro e espanhol, bem como se apresentam alguns elementos que podem ser aprofundados nesse tipo de intervenções sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.

Tendo em vista que o *bullying* escolar é um problema de relacionamento interpessoal, é importante não perder de vista que as relações interpessoais são o reflexo do meio social, de tal forma que o social não está fora de cada um de nós. Ao ser construído historicamente e culturalmente, o *bullying* escolar traz implícito, as marcas do individualismo, por intermédio da cultura da vaidade e efemeridade das



relações sociais, que dificultam o desenvolvimento da empatia e a compreensão do ponto de vista alheio e vice-versa na sociedade capitalista.

Na perspectiva teórica assumida, compreende-se a necessidade dos estudos sobre *bullying* escolar focarem na raiz daquilo que produz essa manifestação de violência, ou seja, nas mediações sociais, geradoras de tais situações. O *bullying* escolar, não deve ser entendido como sendo de responsabilidade exclusiva de um sujeito particular, pois essa seria uma leitura imediatista e individualizante da questão.

Por conseguinte, vários programas de intervenção de combate ao *bullying* escolar surgiram nas últimas décadas como uma forma de minimizar seus efeitos dentro do ambiente escolar, bem como para auxiliar todos aqueles que vivenciam tais situações de intimidação e perseguição. Diante disso, alguns questionamentos ganham visibilidade nesta pesquisa: Esses programas discutem com os participantes os motivos que levaram socialmente o fenômeno *bullying* a se fazer presente nas escolas? Ou em qual contexto histórico/temporal o *bullying* escolar passou a ganhar visibilidade? O que acontecia no mundo nesse momento? Por que o fenômeno vem se articulando e ganhando novas configurações, como por exemplo, nos casos de *cyberbullying*? Quais os impactos que o sistema de organização capitalista exerce sobre o *bullying* escolar? Ou ainda, tais intervenções junto dos estudantes e comunidade escolar estão atreladas a um projeto mais amplo que busque a superação das relações imediatas e individualistas que os exclui cotidianamente?

Na primeira parte do artigo delineou-se o percurso metodológico do estudo para, posteriormente, avançar nas discussões acerca do *bullying* escolar. Procedeu-se, ainda, na apresentação das estratégias adotadas em alguns programas de intervenção realizados em Brasil e Espanha. Na sequência, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural são delineados alguns aspectos que podem ser aprofundados nesse tipo de estratégias.

Método

Como recurso metodológico, na busca pelas estratégias utilizadas em programas de intervenção e combate ao *bullying* escolar, desenvolvidos nos contextos de Brasil e Espanha (Avilés, 2003, 2004, 2005; Fante, 2005; Monjas & Avilés, 2003; Tognetta & Vinha, 2010), adotou-se a pesquisa documental e a revisão da literatura. A escolha por esses projetos deve-se ao seu reconhecimento em escala nacional e internacional. E a escolha de Brasil e Espanha é decorrente do contato que o primeiro



autor desta investigação teve com o contexto espanhol ao realizar um doutorado-sanduíche, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o desenvolvimento de seu doutorado no Brasil financiado pela FAPESP.

A pesquisa documental, conforme com Gil (2002) assemelha-se muito à revisão da literatura, a maior diferença está nas fontes de dados. A pesquisa documental trabalha com dados que não foram analisados ainda ou que podem ser reelaborados conforme o objeto da investigação, enquanto que a pesquisa bibliográfica constitui-se da articulação de material já produzido e sistematizado em livros e artigos científicos. A maior relevância desse tipo de pesquisas assenta-se no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama maior de informações sobre determinado fenômeno ou tema.

Como referencial teórico adotou-se a Teoria Histórico-Cultural que tem como base epistemológica o Método do Materialismo Histórico Dialético. Esse, por sua vez, favorece a apreensão da realidade, a fim de que o leitor possa percebê-lo como um caminho de busca por um novo modelo de sociedade e de homem. Por seu intermédio, procede-se pela leitura crítica das estratégias adotadas em programas de combate ao *bullying* escolar e delineiam-se novas possibilidades de aprofundamentos em tais intervenções.

A opção teórico-metodológica a fim de se analisar as estratégias adotadas em programas de combate ao *bullying* escolar diante da Teoria Histórico-Cultural justifica-se, a partir das possibilidades de seu intermédio romper com o caráter abstrato e universalista presente em tal constructo social. Compreende-se o *bullying* escolar como submetido ao desenvolvimento histórico e como reflexo das marcas da organização capitalista.

Sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural concebe-se/apreende-se o *bullying* escolar em sua totalidade, diante da síntese de múltiplas determinações da realidade em que se encontram inseridos (Carmo & Jimenez, 2007; Vigotski¹, 2006). Diante desses pressupostos, um aspecto que precisa ser aprofundado nos estudos e pesquisas sobre *bullying* escolar, e que não podem ser negligenciados, fundamentais da teoria de Marx e presentes em Vigotski é sua compreensão a partir do Método

¹ O nome de Vigotski aparece de diferentes formas nas transliterações do russo, mas optarei por este estilo de escrita no corpo do trabalho, contudo as referências serão apresentadas como nos textos originais.



Materialista Histórico Dialético, como condição para alcançar a essência dos fenômenos (Asbahr, 2011; Tanamachi & Viotto Filho, 2012). Há que se garantir uma análise explicativa dos fenômenos em oposição a sua descrição imediata, que não vai além das aparências (Vigotski, 1995).

Bullying Escolar² e os Reflexos de uma Sociedade Violenta

As diferentes situações de violência, presentes no modo capitalista de viver vêm passando por um processo de naturalização tão intenso, que raramente incomoda o sofrimento alheio ou sequer percebe-se o quanto às pessoas são “violentadas” todos os dias, por um Estado que as trata injustamente e que fomenta a todo custo uma das maiores formas de violência, senão a maior: a desigualdade econômica. As pessoas são privadas das necessidades mais básicas para o seu desenvolvimento e emancipação humana, mesmo diante de inúmeros avanços nas diferentes áreas do conhecimento científico, conquistados ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, apregoa-se intensamente a violência estrutural do Estado contra o homem (Francisco, 2010; Francisco & Libório, 2011; Oliveira, 2001; Sposito, 2002). Sobre o papel do Estado nesse processo, Oliveira (2001) sinaliza que o mesmo não é capaz de:

[...] realizar a justiça social para os adultos em geral, e às crianças e adolescentes que são destituídos, implícita ou explicitamente, do acesso à escola, à saúde e à assistência social. Um Estado que deixa a maioria em situação de desemprego, carência, abandono e inúmeras outras iniquidades é um Estado violentador, agente da opressão e facilitador das realizações da classe dominante. (Oliveira, 2001, p.67).

Há que se destacar que tais privações passam a ser entendidas, por parte daqueles que não as têm, como um reflexo de sua “ausência de sorte” ou falta de esforço para consegui-las. Nesse processo de alienação, os homens não visualizam a transformação social e sequer buscam o rompimento com esse processo de relações imediatas e individualistas que os excluí cotidianamente.

² Ao referir-se ao *bullying escolar*, não há a intenção de negar que tal manifestação de violência venha a ocorrer para além dos muros escolares, em outros espaços de socialização humana. A opção por tal ambiente visa apenas ao aprofundamento dos estudos numa área que carece de investigações.



Sposito (2002) salienta que dentre as diversas formas de violência existentes, uma modalidade que vem ganhando atenção por parte dos pesquisadores desde as últimas décadas do século XX refere-se à violência escolar. Os casos vistos diariamente nos meios de comunicação (televisão, internet, redes sociais etc.) são sempre noticiados de forma sensacionalista (Sposito, 2002). Merece atenção ainda, a grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade (Faver, 2010; García & Madriaza, 2006; Marie-Alsana, Haj-Yahia, & Greenbaun, 2006; Oliveira, 2001; Peguero, 2009; Sposito, 2002).

Ainda conforme Sposito (2001), no contexto brasileiro, os estudos sobre o tema da violência ganharam visibilidade como problema social, a partir da década de 1980, quando a mídia começou veicular reportagens sobre as péssimas condições dos prédios escolares nas periferias dos grandes centros urbanos, ao denunciar as depredações que os mesmos sofriam. Diante disso, o governo passou a “dar respostas” à sociedade por meio do policiamento, muros, grades e outras formas de controle. Assim, o tema ganhou força no debate público, no fim da referida década e início da década de 1990. É nesse contexto que a pós-graduação, em especial, na área de Educação começou a abrir espaço para a produção das primeiras dissertações e teses contemplando as questões ligadas à violência.

Dentre as diversas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar, vem ganhando ênfase nos últimos anos o *bullying* escolar. Olweus (1995, 2006) pioneiro nos estudos sobre *bullying* e referência exímia, aponta que essa manifestação de violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. O autor destaca ainda o caráter intencional, repetitivo e assimétrico nas ameaças e perseguições aos alunos.

Francisco e Libório (2011) vão ponderar que embora deva ser conferida grande importância a Olweus, sua conceituação se mostra insuficiente na atualidade, ao passo que pouco enfoca a influência dos aspectos histórico-culturais em sua dinâmica. Para os autores o *bullying* escolar deve ser compreendido como uma manifestação eminentemente humana e socialmente construída. Nesse sentido, Francisco e Libório (2011) apontam que:

“Um aspecto que nos parece importante e necessário e que vem sendo negligenciado em diversos estudos seria compreender o assunto para além de determinismos biológicos, os quais justificam a condição de sujeitos predispostos às ocorrências do bullying. Dessa forma, poderíamos contribuir



para a superação de uma compreensão individualizante desse fenômeno social, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais, que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os sujeitos de nossa sociedade de forma mais ampla” (Francisco & Libório, 2011, p. 65).

Sustenta-se tal pressuposto diante de autores como Abrantes, Silva e Martins (2005), Vigotski (1995, 2001, 2006) que apontam a necessidade de se estudar a natureza social do ser humano; bem como pelo entendimento de que não são os aspectos individuais que promovem as variações entre os sujeitos, mas o engajamento e contato com as atividades produzidas dentro da cultura humana, que são socialmente estruturadas e desigualmente oportunizadas aos sujeitos. Por mais que alguns dos estudos sobre *bullying* mencionem as categorias social e cultural, elas aparecem secundarizadas ou às vezes de maneira reducionista.

Os primeiros estudos direcionados ao *bullying* escolar deram-se inicialmente no contexto norueguês e expandiram-se aos demais países escandinavos na década de 1970, quando três adolescentes com idades entre 10 e 14 anos se suicidaram após as perseguições constantes a que eram submetidos por seus colegas de escola. A partir disso as autoridades educativas da Noruega se encarregaram de financiar estudos sobre o tema, ocasião pela qual o pesquisador Dan Olweus se debruçou pioneiramente na busca por explicações para o tema (Bandeira, 2009; Pingoello, 2009; Francisco, 2010).

Conforme Francisco (2010), a partir da década seguinte, os estudos sobre o *bullying* escolar ganharam visibilidade na Europa, Ásia e Estados Unidos. Como reflexo desses estudos destacam-se os trabalhos desenvolvidos na Alemanha (Wachs, Wolf, & Pan, 2012), Bélgica (Heirman & Walrave, 2012; Vandebosch et al., 2012), Canadá (Donnon & Hammond, 2007), Espanha (Avilés, 2003, 2004, 2005, 2010; Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Herreras, 2008; Ortega & Del Rey, 2002; Ortega-Ruiz & Núñez, 2012), Estados Unidos (Gruber & Fineran, 2008), Inglaterra (Anderson & Hunter, 2012; Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Smith, 2002), Itália (Palladino, Nocentino, & Menesini, 2012), Japão (Morita, 2002), Noruega (Olweus, 1995, 2006) e Portugal (Almeida, Lisboa, & Caurcel 2007; Carvalhosa et al., 2002; Pereira, 2002; Sebastião, Alves, & Campos, 2003; Seixas, 2005).

É importante salientar que num primeiro momento a maioria desses estudos ficou centrada na caracterização e descrição apenas, sem explicar o *bullying* escolar



em diferentes contextos socioculturais. Há também um movimento de estudos, principalmente no contexto europeu, apontando que o *bullying* escolar adquiriu outras proporções, até então não evidenciadas nas primeiras investigações, como por exemplo, as questões relacionadas ao *cyberbullying*, por meio das perseguições nas diferentes redes sociais da internet, bem como pelo uso dos celulares. (Anderson & Hunter, 2012; Avilés, 2010; Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Heirman & Walrave, 2012; Ortega-Ruiz & Núñez, 2012; Palladino, Nocentino, & Menesini, 2012; Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Vandebosch et al., 2012; Wachs, Wolf, & Pan, 2012). E, por fim, há algumas investigações que se propuseram a discutir o papel dos programas de intervenção nas escolas, tema que merecerá destaque neste artigo.

No contexto brasileiro as discussões sobre o tema chegaram apenas no fim dos anos de 1990 e começo dos anos 2000, com destaque para as produções de Fante (2005) que realizou trabalhos de caracterização do *bullying* em escolares no interior do estado de São Paulo e desenvolveu programas de intervenção para a redução do fenômeno, junto aos estudantes participantes de suas investigações. Vale apontar ainda as pesquisas desenvolvidas pela Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), em parceria com Lopes Neto (2005), no processo de caracterização do *bullying* escolar, junto a estudantes de Rio de Janeiro - RJ. Esses trabalhos foram pioneiros nas discussões sobre o tema e incursionaram outros pesquisadores a investigar a temática.

Contudo, as discussões desenfreadas e sem muitos aprofundamentos teóricos levaram Tognetta (2005) a realizar uma revisão da literatura sobre *bullying*, diante da necessidade de se contemplar as questões ligadas aos sentimentos dos envolvidos em situações classificadas como *bullying* escolar.

Sobre os papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying* escolar, constata-se na literatura os seguintes: autores (agressores) são aqueles que perseguem e intimidam seus pares de forma constante e repetitiva e que podem agir sozinhos ou em grupos; alvos (vítimas que podem ser classificadas como típicas ou agressoras) são aqueles que sofrem os ataques, perseguições, intimidações e que são isolados por um ou mais colegas, e que podem ou não revidar o sofrimento a que são submetidos; e os espectadores (testemunhas) que presenciam as ocorrências de *bullying*, mas acabam não se manifestando ou denunciando o que veem ou por medo de se tornarem as próximas vítimas, ou ainda, em função da ausência de sensibilização para com o outro diante de posturas individualistas (Avilés, 2003, 2004,



2010; Bandeira, 2009; Lisboa, 2005; Pingoello, 2009; Pizarro & Jiménez, 2007; Tognetta & Vinha, 2008, 2010).

As consequências do *bullying* escolar não ficam restritas somente as vítimas. As vítimas geralmente desenvolvem um quadro de baixa autoestima. Outras, diante do sofrimento e dos desequilíbrios de poder e por não conseguir se defender, apresentam restrições a frequentar a escola, o que maximiza a evasão escolar, bem como o baixo rendimento escolar (Francisco, 2010; Herreras, 2008; Munarin, 2007; Oliboni, 2008; Pingoello, 2009; Smith, 2002). Pereira (2002) destaca que o *bullying* escolar pode ter efeitos em longo prazo, ao influenciar as decisões, atitudes, comportamentos e o autoconceito do indivíduo, a imagem dos outros, do mundo e até da própria vida.

Como exemplo das consequências mais graves e extremas do *bullying* escolar, as situações em que as vítimas buscam o suicídio como uma maneira de por um ponto final ao seu sofrimento (Fante, 2005). Com relação aos agressores, a literatura aponta que há uma maior probabilidade dos mesmos virem a se envolver em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (Avilés, 2004, 2010; Cid et al., 2008; Oliboni, 2008; Tognetta & Vinha, 2008, 2010). Francisco (2010) elucida que:

“Os mesmos também precisam de ajuda, suas ações social e culturalmente construídas, muitas vezes, são respostas ao modelo familiar e relacional em que cresceram. Contudo, não podemos generalizar que todas as crianças e adolescentes expostos a ambientes familiares em que a violência seja uma linguagem constante, irão adotar tais atitudes” (Francisco, 2010, p. 30).

No que diz respeito aos espectadores, por mais que não sejam afetados diretamente com as perseguições ocasionadas pelo *bullying* escolar, podem desenvolver o medo e a insegurança frente aos diversos espaços/atividades do convívio social (Bandeira, 2009; Francisco, 2010). Ou ainda, reforçarem cada vez mais práticas individualistas, que não reconhecem o outro como importante nas relações entre pares na esfera pública (Tognetta & Vinha, 2008).

Algumas Estratégias de Intervenção Adotadas em Programas de Combate ao Bullying Escolar nos Contextos Brasileiro e Espanhol

Como exemplos de proposições teóricas advindas do processo de intervenção em ambientes escolares, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Avilés (2003, 2004, 2005) e por Monjas e Avilés (2003) na Espanha, na perspectiva da Psicologia



Moral. A compreensão de *bullying* advinda das proposições de Olweus (1995, 2006) implica na defesa de que as escolas e os professores precisam dar visibilidade ao *bullying* escolar e promover o seu enfrentamento com a participação de todos os envolvidos da “comunidade educativa”. Defende-se que seja levantado junto à comunidade educativa o lugar que o *bullying* escolar ocupa nas discussões da escola (Quais as intenções da comunidade escolar? O que têm a favor ou contra? O que entendem sobre *bullying*? Com quem a escola poderá contar?), para que depois se possa realizar a aplicação dos instrumentos de identificação do fenômeno, tais como o questionário PRECONCIMEI a ser aplicado nos alunos, pais e professores (Avilés, 2005) ou as “Listas de Chequeo” com informações sobre a rotina dos estudantes na escola.

Nessa perspectiva, defende-se um plano de atuação: canais de comunicação para os alunos; o que fazer diante das ocorrências de *bullying* escolar; responsabilidades dos alunos, famílias, professores, direção e funcionários e quais as técnicas utilizadas: Assembleia ou reunião periódica com as turmas; dramatizações ou *roleplaying* sobre situações de *bullying*; sistemas de ajuda; mediadores escolares; Método Píkas, que propõe entrevistas num primeiro momento com os agressores e depois com as vítimas, individualmente, e depois se realiza entrevistas com os alunos conforme os segmentos até chegar ao encontro com todo o grupo; Círculo de Amigos; Tribunais Escolares etc. (Avilés, 2005). Após as atividades desenvolvidas pontua-se sobre a necessidade de se avaliar até que ponto as medidas foram efetivas e quais serão as propostas de mudanças ou continuidade (Avilés, 2003, 2004, 2005; Monjas & Avilés, 2003).

As intervenções produzidas por Fante (2005) no Brasil, no interior do Estado de São Paulo, em seu programa intitulado “Educação para a paz” apregoavam como esquema psicodinâmico de estratégias: a etapa de conhecimento da realidade escolar e a etapa de modificação da realidade escolar. Na primeira etapa iniciou-se uma reflexão com a comunidade escolar sobre as diversas formas de violência escolar, dentre elas o *bullying*. Na sequência de forma coletiva o grupo elegeu uma comissão composta por coordenação e tutores do programa (um para cada turma/classe). As principais finalidades foram constituir uma equipe de apoio aos envolvidos, avaliar e acompanhar o progresso do programa, bem como os problemas que foram surgindo. Após, procedeu-se pela aplicação de questionários (quatro), a fim de obter a opinião de alunos e professores sobre a ocorrência de casos de *bullying* escolar. Ainda nessa etapa desenvolveu-se a divulgação dos indicadores encontrados, a confecção de



material explicativo e uma jornada sobre violência com a apresentação do diagnóstico escolar.

Na segunda etapa, adotaram-se quatro focos de estratégias (gerais, individuais, em sala de aula e familiares). As estratégias gerais propunham medidas de supervisão e observação por intermédio dos funcionários e “alunos solidários”, serviços de denúncia (pessoalmente, por escrito ou via telefone), além de encontros semanais para avaliação do andamento do programa e fazer as devidas alterações em sua dinâmica de funcionamento se necessário. As estratégias individuais recomendavam investigar quem eram os estudantes envolvidos em casos de *bullying* escolar através de redações desenvolvidas pelos tutores (“Minha vida escolar” ou “Minha vida familiar”). De posse da identificação desses alunos iniciava-se a entrevista pessoal (baseada no Método Pikas de Avilés). As estratégias em sala abarcavam a implementação de estratégias que deveriam acontecer em todas as turmas ao mesmo tempo. Como exemplo, destacaram-se a criação de um estatuto contra o bullying, com a intenção de se garantir uma boa convivência; o trabalho com pequenos textos literários e questionamentos acerca de seu conteúdo, estabelecendo assim, relações diretas com situações que conduziam ao *bullying* escolar; Projetos Solidários com ênfase na tolerância e solidariedade. Por último, as estratégias familiares visavam o encontro entre pais e tutores para que os mesmos tivessem ciência do envolvimento de seus filhos, seja como autores ou vítimas de *bullying*, além de subsidiar orientações de convivência familiar. Após todo esse processo realizou-se um novo diagnóstico da realidade escolar, após um semestre letivo, e constatou-se que houve uma redução de 67,0% dos casos de envolvimento em bullying escolar (vítimas, agressores, vítimas agressoras) para 25,0%.

Tognetta e Vinha (2008) a partir de suas investigações constaram que a maioria dos adolescentes não se percebiam como pertencentes a uma esfera pública (heteronomia) e que, as escolas poderiam auxiliá-los nesse processo de entenderem o que é público e privado. As pesquisadoras apontam que tanto as vítimas como os agressores de *bullying* necessitam de ajuda e que os projetos de intervenção devem promover a sensibilização, e o respeito de si e pelos outros. Ainda conforme Tognetta e Vinha (2010), chama atenção o fato de que muitos professores não conhecem ou não têm clareza sobre o *bullying* escolar. Para auxiliar na conceituação do constructo junto a professores e alunos da educação básica, as autoras utilizaram-se do filme “Ponte para Terabítia” que aborda a história de dois heróis que superaram a condição de vitimização na escola e elucidam características presentes no fenômeno, tais como



a ridicularização a que as vítimas são expostas, a intenção de sempre se ferir alguém e que não há *bullying* sem um público para prestigiar.

Algumas Ponderações sobre os Programas de Intervenção ao *Bullying* Escolar

É fato que diante da proliferação e da visibilidade que o *bullying* escolar vem ganhando por parte da sociedade é que alguns programas de intervenção começaram a surgir no âmbito nacional e/ou internacional, como apresentado acima. Entretanto, na maioria dos casos, esses programas propõem à resolução momentânea dos casos de *bullying* escolar, o que deve ser entendido como importante num primeiro momento. Todavia, deve-se ultrapassar esse estágio, a fim de não fomentar estratégias que visam à adaptação dos sujeitos a uma realidade que não é considerada em sua dinamicidade.

Vale apontar que ao referir-se aos programas de intervenção consideram-se os mesmos como parte de um conjunto de elementos que compõem as Políticas Públicas Sociais (Vieira, 1992). O autor aponta que os programas dessa natureza apresentam apenas um caráter emergencial para atender determinada categoria ou problemática.

Ao mencionar o conceito de políticas públicas (políticas sociais) “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (Azevedo, 1997, p.5). Faleiros (1991) argumenta que as políticas sociais são constituídas por processos políticos e econômicos. Tais processos determinam a manutenção da ordem social e a continuidade de relações desiguais entre capitalistas e trabalhadores (Azevedo, 1997; Lima, 2009). Tais apontamentos corroboram com a ideia de que não existem políticas sociais neutras.

A partir desses apontamentos se estabelece algumas aproximações com o discurso que é comumente apregoado nos diferentes meios de comunicação e que clamam por programas de intervenção ou combate ao *bullying* escolar. Há a ilusão de que um simples programa de intervenção ou a elaboração de uma política pública em âmbito nacional seriam capazes de erradicá-lo. Como consequência, se estaria por ignorar várias dimensões que exercem influência em sua configuração, tais como, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, como se a problemática fosse decorrente, apenas, das relações isoladas entre um ou vários sujeitos na realidade, desconsiderando-se a determinação da totalidade social nesse processo. Esses são desafios que precisam ser repensados, até mesmo porque se for estabelecida uma



relação com os programas de intervenção, como os de combate ao *bullying* escolar, percebe-se que na maioria das vezes os mesmos advêm de relações verticais que não contemplam a heterogeneidade dos sujeitos sociais.

Desdobramentos Necessários nos Programas de Combate ao Bullying Escolar: um Olhar Histórico-Cultural

A formulação dos programas/ políticas sociais de intervenção necessitam de um olhar mais crítico, por parte daqueles que estudam a temática, a fim de que reducionismos conceituais e terminológicos possam ser evitados e se supere assim, a concepção de que apenas a “adaptação” dos sujeitos ao atual modo de viver é suficiente.

Fica evidente que os estudos de *bullying* escolar necessitam de maiores articulações com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes nas sociedades capitalistas, bem como um maior aprofundamento da análise das categorias: Estado, democracia, descentralização, participação e autonomia (Lima, 2009), nos programas de intervenção e enfrentamento do *bullying*.

Defende-se que sejam trabalhadas questões mais estruturais ligadas à produção do fenômeno, a fim de que os estudantes possam compreender que suas posturas refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida. Destacam-se assim, o potencial da literatura e diferentes gêneros textuais, das obras de arte, do teatro, da música, da dança e dos filmes, na problematização da realidade por meio de um trabalho educativo consistente e intencional, a fim de que os indivíduos possam interpretar essa realidade como uma passagem do ser ao dever-ser.

Oliveira (1996, p.08) aponta que essa passagem do ser ao dever-ser guiada pela vontade concreta implica dois fatores fundamentais: 1- a mediação da atividade humana, por intermédio de valores criticamente escolhidos. A práxis do dever-ser, é “contrária àquela que, sem essa direção, faz com que a realidade permaneça com a mesma estrutura que a explica e legitima”. Ou seja, a práxis será conduzida a partir de algo que ainda não é, mas que tem as possibilidades concretas de vir a ser. 2- A importância de se buscar conhecimentos do processo dialético da realidade existente (aquilo que é, e que está sendo), para conduzir a atividade humana, na produção dos meios de transformá-la.



A autora faz questão de esclarecer que “esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação” (Oliveira, 1996, p.08).

Conforme Leontiev (1983), no capitalismo, as pessoas além de estarem em relações opostas aos meios de produção e ao produto social, também têm sua consciência influenciada pelas desigualdades produzidas em sua dinâmica. Portanto, vão sendo estabelecidos critérios ideológicos que são internalizados ao processo de conscientização dos indivíduos concretos. Há que se destacar que o processo de conscientização não é permeado apenas pelos critérios ideológicos, até mesmo porque na sociedade capitalista estão intrínsecos os processos de alienação.

Ainda pensando no *bullying* escolar a nas situações de violência por eles experienciadas frente à totalidade histórico/social, faz-se necessário refletir sobre os vínculos existentes entre vítimas e agressores em tal manifestação de violência. De acordo com Martins (2004, 2011) os vínculos sociais, abarcam as condições objetivas presentes na vida de um indivíduo e, se sucede em dada classe social, época histórica e cultural. Por conseguinte, tais vínculos concernem à construção de suas estruturas motivacionais e emocionais, além de sustentarem também a sua formação enquanto personalidade.

Por conseguinte, por mais que algumas abordagens psicológicas e pedagógicas em educação defendam programas de combate ao *bullying* escolar, por intermédio de ações voltadas às vítimas e agressores, não se pode perder de vista a limitação de tais intervenções, caso elas sejam feitas apenas no plano da adaptação ao contexto vivido. As intervenções necessitam atuar, a partir de uma leitura crítica do constructo *bullying*, a fim de que os estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, possam perceber que o mesmo é resultado das condições objetivas e históricas de vida.

Tal preposição reforça inclusive a importância da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a educação escolar, pois ao favorecer ao processo de tomada de consciência daqueles que dela têm contato, passa a ser vista como um importante espaço de formação política das classes oprimidas e de desenvolvimento da consciência sobre si. De tal forma que, ao retomarem para si o controle consciente das transformações, das circunstâncias e de si mesmos, estariam rumando à superação da alienação e ao pleno desenvolvimento da personalidade humana.



Martins (2004) pondera que a consciência sobre si compreende a demarcação de propriedades externas e internas resultantes de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de representações sobre si, ao longo do desenvolvimento, ainda que em formas originariamente não conscientes. Destarte, a autoconsciência implica ir além do conhecimento sobre si, e do funcionamento do sistema de relações sociais no qual o indivíduo se encontra inserido. De tal modo que o indivíduo possa se perceber como reflexo da realidade mais ampla e como sujeito histórico, na medida em que reconhece a si mesmo.

Outro aspecto a destacar, conforme Francisco (2010) e Francisco e Libório (2011) refere-se a inserção dos indivíduos nas ocorrências de *bullying* escolar (agressores, vítimas e espectadores), tendo em vista que os mesmos estão imersos dentro de um círculo de relações sociais que contribui com a difusão da linguagem da violência como um meio de humilhar/excluir ou se impor perante os outros. No processo de formação dos grupos, algumas crianças e adolescentes assumem determinadas atitudes, como um meio de se firmar perante os pares, ao buscar o pertencimento como uma fuga das perseguições, que são submetidos. Por vez, há outros que são excluídos por não se adequarem as “exigências” grupais e sociais de grupos tidos como “dominantes” e hegemônicos.

Não se pode perder de vista que, como a violência não nasce no próprio ato de sua imposição, e pertence a um círculo maior, o combate a ela também pertence a um círculo maior, a uma coletividade e a uma transformação social e cultural, na escola e para além dela. Assim sendo, o *bullying* escolar somente poderá ser erradicado se houver uma superação das circunstâncias atuais, geradoras de sua manutenção e propagação.

Para além desses aspectos os estudantes poderão ainda incorporar uma nova interpretação, por meio da síntese de suas múltiplas determinações e, assim, pensar possibilidades nas quais os indivíduos encontrem condições sociais e culturais para se emanciparem frente aos problemas vividos. Por meio de um posicionamento teórico-filosófico, decorrente das apropriações dos objetos plenamente desenvolvidos e criados pela humanidade, que garanta a consciência de que é por meio da mobilização e participação nas esferas da coletividade que será possível produzir uma nova estrutura social e superar as situações que favorecem ao aparecimento do *bullying* no ambiente escolar.



Considerações Finais

Este artigo não teve a pretensão de negar as contribuições advindas das diferentes estratégias dos diferentes programas de combate ao *bullying* escolar, todavia procurou-se ressaltar elementos que podem ser aprofundados a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Até mesmo porque na perspectiva do método, não se nega o percurso desenvolvido pelo conhecimento humano em outras vertentes, o que se propõe é a sua superação por incorporação.

Nessa concepção o *bullying* escolar deverá ser entendido como uma manifestação de violência eminentemente humana, em oposição a visões mais biologicistas e individualistas que apresentam o tema destoante das influências sociais e culturais, como se o fenômeno fosse reflexo da relação imediata entre dois indivíduos abstratos.

Há que se ponderar que apenas um projeto de intervenção e combate ao *bullying* escolar, por mais boa vontade que haja por parte de seus idealizadores, não dará conta de apreender a realidade. Daí a importância de se assumir que não é qualquer tipo de mediação feita pela escola que auxiliará em sua superação, até mesmo porque, a maioria desses programas apresenta caráter paliativo.

Os projetos junto aos estudantes devem estar atrelados a um projeto mais amplo que busque a superação das relações imediatas e individualistas que os exclui cotidianamente. Assume-se a importância de se abordar questões mais estruturais ligadas à produção do fenômeno, a fim de que os estudantes e comunidade escolar possam compreender que suas posturas refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida. Por fim, destaca-se, o potencial da literatura e diferentes gêneros textuais, das obras de arte, do teatro, da música, da dança e dos filmes, na problematização da realidade por meio de um trabalho educativo consistente e intencional, a fim de que os indivíduos possam interpretar essa realidade como uma passagem do ser ao dever-ser.

Referências Bibliográficas

Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.



- Abrantes, A. A., Silva, N. R., & Martins, S. T. F. (2005). *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Anderson, S., & Hunter, S. C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema*, 24 (4), 621-627.
- Asbahr, F.S.F. (2011). *Por que aprender isso professor? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/fr.php>
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2004). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying na escuela. Modelos de intervención*. Recuperado em 05 dez. 2012, de: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Revista_El%20maltrato_entre_escolares_Bullying.pdf.
- Avilés, J. M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la comunidad*. Recuperado em 05 dez. 2012, de <http://www.concejoeducativo.org>.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Azevedo, J. L. (1997). *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados.
- Bandeira, C.M. (2009). *Bullying: auto-estima e diferenças de gênero* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23014/000741093.pdf?sequence=1>
- Carmo, M., & Jimenez, S. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. *Contrapontos*, 7(2), 283-297.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2002). *Bullying – a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 20(4), 571-585.
- Cid, H.P., Díaz M, A., Pérez, M. V., Torruella, P. M., & Valderrama, A. M. (2008). Agressión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). *Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence*. *Psicothema*, 24(4), 608-613.



- Donnon, T., & Hammond, W. (2007). Understanding the relationship between resiliency and *bullying* in adolescence: an assessment of youth resiliency from five urban high schools. *Child and Adolescence Psychiatric Clinics of North America*, 16, 449-471.
- Faleiros, V.P. (1991). *O que é política social* (5ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Fante, C.A.Z. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Faver, C.A. (2010). School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 365-370.
- Francisco, M.V. (2010). *Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, Brasil. Recuperado de: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/Marcos_Vinicius_Francisco.pdf
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2011). Reflexões sobre a superação de concepções individualizantes sobre o *bullying* escolar. In A. I. M Ribeiro, I.A.T. Viotto Filho, M. Furkotter, Y. U. F. Leite (Eds.), *Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias* (pp.61-78). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- García, M., & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gruber, J. E., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of *bullying* and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles*, 59, 1-13.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Herreras, E. B. (2008). Strategies to prevent *bullying* in classrooms. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. (2ª reimpressão). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lima, A. B. (2009). Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In A. B. Lima (Eds.), *Estado e controle social no Brasil*. (pp.17-36). Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE.



- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção* (Tese Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6875/000536824.pdf?sequence=1>
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, supl., 164-172.
- Marie-Alsana, W., Haj-Yahia, M. M., & Greenbaun, C.W. (2006). Violence among arab elementary school pupils in Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 58-88.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, 24 (62), 82-99.
- Martins, L. M. (2011). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.
- Monjas, M. I., & Avilés, J. M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid-ES: Gerencia de servicios sociales.
- Morita, Y. (2002). Violência na escola: uma abordagem japonesa. In E. Debarbieux, C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Munarin, J. C. (2007). *A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar* (Dissertação Mestrado). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, Brasil. Recuperado de: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57
- Oliboni, S. P. (2008). *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores* (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil. Recuperado de: http://www.argo.furg.br/bdtd/tde_arquivos/5/TDE-2008-10-02T090647Z-106/Publico/final.pdf
- Oliveira, B. (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, E. C. S. (2001). *Formação de professores e concepções sobre a violência contra crianças e adolescentes* (Dissertação Mestrado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/29733039_FORMAO_DE_PROFESSORES_E_CONCEPES SOBRE A VIOLNCIA CONTRA CRIANAS E ADOLESCENTES
- Olweus, D. (1995). Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervencion. *Perspectivas*, 25(1), 139-145.



- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, UCB.
- Ortega-Ruiz, R.; Nuñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634-639.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Police Investigating legal aspects of cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 640-645.
- Peguero, A. A. (2009). Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4), 299-312.
- Pereira, B.O. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Pingoello, I. (2009). *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, Brasil. Recuperado de: http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_ms_mar.pdf
- Pizarro, H. C., & Jiménez, M. I. (2007). Maltrato entre iguales em la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.
- Seixas, R. S. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), p.97-110.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux, C. Blaya, *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 87-205). Brasília: UNESCO.
- Sposito, M. P. (2002). Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Pro-Posições*, 13(3), 71-83.
- Tanamachi, E.R., & Viotto Filho, I.A.T. (2012). Materialismo Histórico Dialético: atualidade do método e implicações à Educação e à Psicologia. In I.A.T. Viotto Filho, & R.F. Ponce (Eds.), *Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica* (pp.26-46). Birigui: Boreal Editora.



- Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas efetivas. In: J.L. Cunha, & L.S.C. Dani. *Escolas, conflitos, violências* (pp.199-246). Santa Maria: Editora UFSM.
- Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM*, 35(3), 449-463.
- Vandebosch, H., Beirens, L., D'haese, W., Wegge, D., & Pabian, S. (2012). Police actions with regard to cyberbullying: the belgian case. *Psicothema*, 24(4), 646-652.
- Vieira, E. (1992). *Democracia e Política Social*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Obras escogidas II: Problemas de Psicología General* (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotsky, L.S. (2006). *Obras escogidas IV: Psicología Infantil* (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Wachs, S., Wolf, K. D.; Pan, P. C. (2012). *Cybergrooming*: Risk factors, coping strategies and associations with *cyberbullying*. *Psicothema*, 24(4), 628-633.