

Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural

Marcos Vinicius Francisco. Universidade do Oeste Paulista.

Renata Maria Coimbra. Faculdade Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

Resumo

A pesquisa teve por objetivo analisar, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, as percepções que seis estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo têm sobre o *bullying*, além das formas de enfrentamento por eles indicadas. Os estudantes foram identificados através do *Scan-Bullying* como possíveis agressores, vítimas e expectadores de *bullying*. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas. Tal procedimento serviu para gerar reflexões acerca do tema, em consonância com o referencial epistemológico da pesquisa. Os resultados apontam que, por mais que os estudantes percebam a presença do *bullying* dentro do contexto escolar, suas percepções e estratégias propostas para resolver as ocorrências de *bullying* são reducionistas e não focam na origem do problema. Assim, não há o reconhecimento dos determinantes sociais e culturais nas manifestações do *bullying*.

Palavras-chave: *bullying* escolar; psicologia histórico-cultural; violência.

Abstract

Analysis of school bullying through cultural-historical psychology. The research aimed to analyze through the Historical-Cultural Psychology, perceptions that six students from 9th grade of two public schools, one medium-sized city in the state of São Paulo, have about bullying, and strategies of coping indicated by them. Students were identified through the *Scan-Bullying* as possible perpetrators, victims and bystanders of bullying. Subsequently, semi-structured interviews were conducted. This procedure was used to generate reflections on the field, aligned to the epistemological framework of the research. The findings indicate that, although most students perceive the presence of bullying within the school context, their perceptions and strategies proposed to deal with instances of bullying are reductionist and do not focus on the source of the problem. Thus, there is no recognition of cultural and social determinants in the manifestations of bullying.

Keywords: school bullying; historical-cultural psychology; violence.

Resumen

Análisis del acoso escolar a través de la psicología histórico-cultural. La investigación tuvo como objetivo examinar, a través de la Psicología Histórico-Cultural, la percepción de que los seis estudiantes del 3º años de educación secundaria, de dos escuelas públicas de una ciudad de tamaño medio en el estado de São Paulo tienen sobre el acoso escolar, además de formas de afrontamiento indicado por ellos. Los estudiantes fueron identificados a través de la *Scan-Bullying* como posibles autores, víctimas y testigos de la intimidación. Posteriormente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Este procedimiento sirvió para generar reflexiones sobre el tema, de acuerdo con el marco epistemológico de la investigación. Los resultados indican que, para la mayoría de los estudiantes a experimentar la presencia del acoso escolar en el contexto de la escuela, sus percepciones y estrategias propuestas para resolver los casos de acoso son reduccionistas y no han centrado en el origen del problema. Por lo tanto, no hay un reconocimiento de los determinantes sociales y culturales en las manifestaciones de acoso escolar.

Palabras clave: acoso escolar; psicología histórico-cultural; violencia.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, as percepções que seis estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo têm sobre o *bullying*, além das formas de enfrentamento por eles indicadas. Tem-se a clareza de que a investigação não poderá ficar presa somente à descrição imediata das percepções dos participantes, como se elas fossem verdades absolutas e isoladas do contexto histórico que as produzem. Muito mais do que descrever, fez-se necessário realizar uma análise explicativa do *bullying* escolar em articulação com os aspectos sociais que marcam a vida dos participantes.

A premissa acima mencionada assenta-se em um dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo o qual é por meio da própria realidade que surge o pensamento. Dessa maneira, qualquer atividade de abstração humana terá sua origem determinada pela realidade concreta (Marx & Engels, 1974), sendo a consciência humana um produto social que deverá ser analisado dialeticamente (Vigotski, 1997).

As condições concretas e objetivas de vida são relações e atividades sociais, apropriações culturais que engendram a construção dos pensamentos, sentimentos, consciência e da própria personalidade. Este não é um processo linear, mas contraditório, submetido ao desenvolvimento histórico da humanidade (Leontiev, 1983, 1989).

Para Vigotski (1995), a história do desenvolvimento cultural de uma criança conduz ao desenvolvimento de sua personalidade, de tal forma que ela se constitui por meio dos outros. Nesta perspectiva é inconcebível dar crédito aos discursos inatistas que defendem a estrutura genética da pessoa como responsável por suas ações e condutas.

Violência escolar e *bullying*

Na atual conjuntura, vive-se em um modelo de sociedade no qual os interesses são complexos diante dos avanços e necessidades que surgem cotidianamente numa velocidade impressionante. Uma minoria da população, detentora de capital e recursos, consegue usufruir de parcela significativa dos bens e materiais produzidos pela humanidade, além de criar mecanismos para assegurar tais benefícios. Todavia, a maioria das pessoas fica à mercê dos bens sociais, objetivados pelo gênero humano, sucumbindo à existência “mínima” para sobreviver diante de contradições instauradas histórica e culturalmente.

Diante desse panorama em que as desigualdades sociais ficam evidentes, intensificam-se situações em que os conflitos, a não tolerância ao outro e a ausência de diálogo ganham força, justificando e potencializando situações tidas como violentas, no que concerne ao seu processo de naturalização. Destarte, diversos espaços de socialização se configuram como ambientes propícios para que essas ocorrências adquiram sustentabilidade e mobilidade. Há que se ponderar que a violência é um fenômeno complexo, histórico e engendrado em múltiplas facetas. Todavia, no referencial epistemológico em questão, a desigualdade social é tida como elemento central, ao passo que garante uma leitura mais estrutural da realidade frente à antinomia inclusão/exclusão (Frigotto, 2010; Vêras, 2001).

Com relação à realidade brasileira, Sposito (2001) aponta que a elevação da violência escolar à condição de problema social deu-se nos anos de 1980, quando a mídia começou a dar visibilidade aos estabelecimentos escolares situados na periferia dos grandes centros urbanos, destacando as péssimas condições dos prédios e dos equipamentos de proteção, bem como as depreciações que esses espaços sofriam. O governo, por sua vez, respondia à violência denunciada por alunos, pais, professores e mídia por meio de policiamento, muros, grades, janelas e portões altos, dentre outras formas. O tema passou a se fazer presente no debate público, nas décadas de 1980-1990.

Dentre as diversas formas de violência que podem ocorrer em ambientes permeados por relações sociais, vem ganhando destaque nos últimos anos o *bullying* em ambientes escolares. Embora não haja consenso na literatura sobre sua definição, de acordo com Almeida, Lisboa e Caurcel (2007), Freire e Aires (2012), Nashiki (2013), Olweus (1995), Paul, Smith, e Blumberg (2012) e tal violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. As situações são marcadas pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro. Em oposição a essa conceituação, Francisco e Libório (2011) afirmam que, para além dos aspectos ligados às questões mais individualistas, seria necessário focar na definição de *bullying* os aspectos histórico-culturais em sua dinamicidade, sobretudo ao evidenciá-lo como uma manifestação eminentemente humana e socialmente construída.

O *bullying* é um assunto recente em termos de investigações acadêmicas, contudo, não se pode

desconsiderar sua presença nos ambientes escolares há muito tempo, antes mesmo que os resultados das primeiras pesquisas constatassem sua manifestação (Freire & Aires, 2012; Olweus, 1995).

As primeiras pesquisas sobre o tema foram realizadas na Noruega, quando três crianças e adolescentes noruegueses que tinham entre 10 e 14 anos de idade, que eram perseguidos e intimidados por seus companheiros de escola cometeram suicídio, como resposta aos ataques sofridos (Freire & Aires, 2012), e expandiram-se aos demais países escandinavos na década de 1970. Nesse sentido, autoridades educativas dos países escandinavos começaram a financiar pesquisas e elaborar alternativas educativas de combate ao *bullying*.

De acordo com Olweus (1995), como reflexo dos primeiros estudos, teve-se a expansão de pesquisas em países europeus, asiáticos e na América do Norte. E, por mais que os estudos sobre *bullying* venham adquirindo visibilidade, muitos avanços ainda têm que ser oferecidos na superação de visões reducionistas sobre o tema.

Trindade e Menezes (2013) ressaltam que o conceito de *bullying* presente na literatura internacional, comumente adotado por pesquisadores brasileiros, foca numa perspectiva individual e comportamental, conduzindo à ideia de que os “comportamentos agressivos estão dentro da pessoa, de modo inato e instintivo” (pp. 145-146). Assim, não estabelecem relações entre o fenômeno e o contexto social e histórico (Francisco & Libório, 2011; Trindade & Menezes, 2013).

Tal visão biologicista e individualista, além de empobrecer as discussões, não possibilita um olhar articulado com a sociedade em que se vive, com o conceito mais amplo de violência e, sequer, com as contradições instaladas socialmente. As análises sobre o *bullying* escolar não devem centrar-se apenas na dimensão dos envolvidos, em um plano individual, e responsabilizar os agressores e vítimas, como se estes fossem exclusivamente os responsáveis por provocar ou sofrer *bullying*.

A opção por explicitar o *bullying* em articulação com a estrutura social mais ampla justifica-se diante da necessidade em se perceber a realidade de determinado assunto em sua totalidade (Vigotski, 1995, 2001; Vigotski, Luria, & Leontiev, 1989). Um olhar mais amplo para a totalidade do *bullying* escolar possibilitará uma ampliação dos debates empreendidos até agora, ao favorecer uma análise explicativa do fenômeno em oposição à sua descrição imediata.

Conforme Barroco (2009), a totalidade como realidade concreta não significa a soma dos fatos. O todo é

dialético, é estruturado em curso de desenvolvimento, e um fato só pode ser compreendido dentro do todo. Para esta autora, totalidade refere-se:

[...] à realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias e coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (p. 128).

Nessa perspectiva, dentre os diferentes papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying*, evidenciam-se os agressores, vítimas e espectadores (testemunhas). Por mais que os indivíduos ocupem diferentes papéis nas ocorrências de *bullying*, eles fazem parte de um círculo de relações sociais que contribui para a proliferação da violência entre eles (Salles, De Paula e Silva, Revilla, & Fernandez, 2014). As influências socioculturais podem demarcar suas ações dentro desse quadro de ocorrências, ao fazer com que os mesmos apreçoem determinadas atitudes, em função de como foram ensinados a agir, reflexo de padrões hegemonicamente construídos social e culturalmente, que desencadeiam perseguições, humilhações, ataques físicos/verbais, insultos e difamações para com aqueles que são vistos como os “diferentes”.

Neste trabalho adota-se uma perspectiva teórica que visa problematizar as situações de *bullying*, para além de análises simplificadas de causas e efeitos para os envolvidos, destituídas de suas articulações sociais. Entender os participantes como indivíduos históricos não significa entendê-los apenas em sua relação com o passado, e sim contemplá-los dentro de uma história que está em movimento (Vigotski, 1995).

Método

Esta pesquisa assentou-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural (Duarte, 2007; Vigotski, 1995, 2001) e visou problematizar o *bullying*, a partir da experiência de seis adolescentes envolvidos em episódios de *bullying* (agressores, vítimas e espectadores) que apresentaram suas percepções sobre as ocorrências vivenciadas na escola. Os adolescentes foram selecionados a partir da aplicação do questionário *Scan-Bullying*. Vale ressaltar que a aplicação deste instrumento pode ser interpretada como destoante do Método Materialista Histórico Dialético, em especial, da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, sua aplicação foi

feita apenas para selecionar os sujeitos participantes da pesquisa. O instrumento, por si só, não conseguiria identificar a essência do objeto da pesquisa, ainda mais no referencial adotado, até mesmo porque se deve ir além da aparência de um fenômeno estudado. Daí a importância de outros procedimentos, tais como as entrevistas, inclusive para se contemplar aspectos presentes na dinâmica organizacional/estrutural da sociedade burguesa e que se refletem no objeto investigado.

Conforme Paulo Netto (2011) nessa perspectiva, o papel do pesquisador deve ser essencialmente ativo, a fim de apreender o fenômeno investigado em sua essência, como processo. Ele deve mobilizar um máximo possível de conhecimentos, criticá-los e revisá-los. O autor ressalta, ainda, que:

[...] os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas possível de observação, recolha dos dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são os meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem) em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (p. 26).

Há que se destacar, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, que as percepções dos adolescentes não podem ser vistas como “verdades absolutas”, tendo em vista que Vigotski (1995) já havia pontuado sobre a importância de não se centrar apenas na descrição imediata dos fenômenos, e sim buscar as explicações do mesmo, por meio dos nexos dinâmico-causais.

Participantes

O estudo foi desenvolvido com adolescentes de 9º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo, sendo uma localizada na área central da cidade e outra na região periférica (serão chamadas, respectivamente, de escola A e escola B). A seleção destas escolas deu-se em razão de termos dois contextos distintos de vinculação escolar e de relações interpessoais entre seus alunos. A escola A recebe alunos de diversos bairros e regiões da cidade, os quais se encontram e se relacionam basicamente durante o período escolar. Na outra instituição, os alunos são exclusivamente de um mesmo bairro e convivem frequentemente entre si, para além dos muros escolares.

Posteriormente, as escolas foram procuradas para que cada instituição indicasse uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental que, de acordo com os gestores e professores, apresentava ocorrências de *bullying* escolar. A opção por uma turma em cada escola visou um envolvimento mais efetivo dos pesquisadores em todas as etapas da pesquisa, dentro da disponibilidade de tempo para sua execução. Tinha-se como premissa que duas turmas com vinculações escolares distintas poderiam fornecer elementos suficientes para realizar análises adequadas na perspectiva teórico-epistemológica desta investigação.

A escolha pelos 9º anos do Ensino Fundamental deu-se em função de se ter trabalhado com essas turmas em estudo realizado anteriormente, quando eles estavam no 6º ano do Ensino Fundamental. Vale apontar que essas turmas foram muito importantes no processo de caracterização do *bullying* em escolas na cidade em que a pesquisa foi realizada, pelo fato de trazerem à tona uma série de informações acerca das principais características do fenômeno e que poderiam, nesta investigação, trazer contribuições até então não exploradas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Instrumentos e procedimentos

O instrumento de pesquisa utilizado para a seleção dos seis estudantes foi o questionário *Scan-Bullying* elaborado por Almeida e Caurcel (2005). O *Scan-Bullying* aborda o entendimento que os alunos têm sobre o *bullying*, bem como as formas de enfrentamentos por eles indicadas, a partir de pranchas que ilustram dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), e que servem para que os mesmos reflitam acerca das questões propostas no questionário. Este é composto de um quadro com informações pessoais do aluno e 36 questões, sendo uma dissertativa e as demais de múltipla escolha. Há também um espaço destinado a comentários e sugestões.

As questões visaram identificar as percepções dos adolescentes sobre a história contida na prancha, incluindo: seus sentimentos diante da mesma, a identificação com os personagens (agressores, espectadores e vítimas), as percepções sobre os diversos personagens e suas respectivas condutas, como agiriam em cada um dos papéis dos diferentes envolvidos com *bullying* e sua opinião sobre a participação no estudo.

Ressalta-se que houve sigilo da identidade dos participantes, e todos os alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental foram convidados a participar da pesquisa, sendo entregues para cada um, Termos de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE). Foi explicado que estes documentos deveriam ser lidos e assinados por seus pais ou responsáveis, a fim de consentirem a participação de seus filhos na pesquisa. Vale apontar que a investigação obteve aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Assim, na escola A, de um total de 36 alunos da turma selecionada, 52,77% trouxeram os TCLE. No dia da aplicação, 89,47% responderam ao questionário; um aluno faltou à aplicação e outro desistiu de participar enquanto respondia às questões, ao alegar que não queria ler o *Scan-Bullying*.

Com relação à escola B, havia na turma selecionada 34 alunos, sendo que 60,74% mostraram-se favoráveis à participação no estudo. Contudo, no dia da aplicação, dos que apresentaram os TCLE, 90,90% responderam ao questionário e dois alunos faltaram. A amostra inicial/total constituiu-se de 37 participantes, na fase de aplicação do *Scan-Bullying* em ambas as escolas. A aplicação do instrumento durou aproximadamente uma hora e meia em cada instituição escolar.

Após a tabulação dos dados, procedeu-se a seleção dos seis adolescentes que participariam da entrevista a ser realizada. Garantiu-se a seleção de um aluno que havia se percebido como possível agressor (PA), um como possível vítima (PV) e um como possível espectador (PE), para ambas as escolas. No processo de identificação dos alunos que poderiam se encaixar no perfil escolhido, leu-se cada questionário separadamente e utilizou-se como critérios a 2ª questão do questionário para todos os indivíduos PA, PV e PE. Essa questão versava descobrir quais personagens os alunos seriam se fizessem parte da história narrada. Portanto, os participantes teriam que se identificar com um dos personagens e ter vivenciado o máximo possível de situações semelhantes. Ainda utilizou-se a questão de número 15 para identificação das PV, tendo em vista que a mesma referia-se à frequência em que aconteceram situações parecidas com aquilo que a vítima da história havia sofrido. Nesta questão foi dada prioridade aos sujeitos que sofreram o maior número possível de ocorrências semelhantes. A questão ainda foi cruzada com a de número 19 (agir como os agressores da prancha); assim, selecionaram-se aqueles que optaram pela resposta nunca ter agido alguma vez conforme os agressores da história. Para a seleção dos PA, o inverso foi feito, ao dar ênfase aos que agiram com maior número de vezes como os agressores (questão 19) e que escolheram a resposta nunca (questão 15). Já para a seleção dos PE, priorizou-se aqueles que escolheram as respostas nunca para ambas às situações (questões

15 e 19). Sendo assim, foram selecionados dois meninos como PA; um menino e uma menina como PV e um menino e uma menina como PE. A média de idade dos participantes da entrevista foi de 13,83 anos de idade.

Após esse processo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os alunos selecionados a partir das pranchas do *Scan-Bullying* e em consonância com o referencial epistemológico da pesquisa, registradas em gravadores de áudio. O roteiro constou dos seguintes questionamentos: interpretação dos adolescentes acerca da história da prancha e se conseguiam estabelecer relações com outras situações de violência presentes em nossa sociedade; como deveriam ser chamadas as situações ilustradas e quais as influências presentes nas concepções que os mesmos apresentavam sobre a terminologia usada; se havia situações parecidas como a da prancha em sua escola; se tinham uma concepção de naturalização do *bullying*, ou seja, se acreditavam ser normal ocorrer situações como as da prancha, por exemplo; quais eram os motivos que levavam a tais situações e se conseguiam perceber a influência dos aspectos sociais e culturais na difusão de situações de *bullying* (nesse questionamento foi problematizado se os valores e crenças de um determinado grupo não teriam influências nas ocorrências de *bullying* escolar); presença de amigos (que poderiam ser caracterizados como agressores, espectadores e vítimas) em seu contexto de vinculação escolar; a quem deveriam recorrer os envolvidos e os tipos de apoios que necessitavam receber; como se sentiriam, caso estivessem em cada uma das diferentes situações (agressores, espectadores e vítimas) e o que poderia ser feito diante de todas as ocorrências ilustradas nas pranchas.

Após o processo de entrevistas, as mesmas foram transcritas e agrupadas a partir das seguintes unidades de análise: Percepções fragmentadas X Percepções conscientes sobre o *bullying*, Busca de apoio frente às situações vividas e Propostas de enfrentamentos.

1. “Percepções fragmentadas X Percepções conscientes sobre *bullying*”: identificou-se o que os participantes da pesquisa entendem sobre *bullying*, bem como suas percepções sobre o fenômeno dentro do contexto escolar. Assim, considerou-se as proposições ligadas ao colocar-se no lugar do outro; as justificativas da manifestação do *bullying*; tipos; a interação junto aos demais envolvidos na esfera relacional e os sentimentos perante tais ocorrências. Frente aos apontamentos dos participantes,

algumas análises foram feitas para identificar se eles foram capazes de estabelecer relações com outras situações de violência presentes na sociedade; além de constatar as influências presentes nas concepções que os alunos têm acerca do *bullying*; se tais concepções congregam com a naturalização do fenômeno e se foram capazes de indicar a influência dos aspectos sociais e culturais na difusão de situações de *bullying*.

2. “Busca de apoio frente às situações vividas”: selecionou-se todas as informações relacionadas a quem os envolvidos com situações de *bullying* devem recorrer, sejam eles vítimas, agressores e espectadores. Entende-se como redes de apoio e proteção tanto a busca de ajuda junto às pessoas do convívio social dos adolescentes, bem como as instituições ou esferas sociais, capazes de auxiliá-los no enfrentamento das situações de *bullying*.
3. “Propostas de enfrentamentos”: situações nas quais os participantes fizeram propostas ou apontaram estratégias para eliminar ou auxiliar no enfrentamento das situações de *bullying*. Por conseguinte, estabeleceram-se algumas análises sobre as falas dos mesmos, a fim de constatar se os posicionamentos dos participantes são tidos a partir de visões simplistas e imediatas que não auxiliam no enfrentamento consciente das situações de *bullying* e que apenas reforçam a manutenção das relações sociais.

Resultados e discussão

Percepções fragmentadas X percepções conscientes sobre *bullying*

A primeira questão feita a todos os alunos refere-se ao que achavam sobre o que estava acontecendo na história vista nas pranchas do *Scan-Bullying* na fase de seleção. Assim, seus argumentos centraram-se nos seguintes aspectos: “vários batendo num só, porque não vão com a cara dele” (PA1); “porque eu não queria que isso acontecesse comigo” (PA2); “triste quando as pessoas ficam falando uma das outras” (PV2); “os semelhantes batem uns nos outros dentro da escola” (PE1); “ah uma coisa bem difícil, porque são vários alunos batendo num só, porque não vão com a cara do garoto” (PE2) e (PV1)

ressaltou que “ah acho ruim, porque o menino não pode ficar sozinho, é ruim trancá-lo na sala e deixá-lo sozinho ou caçoar [...], por exemplo, quando chega um menino novo na sala, temos que fazer amizades, formar amigos, pois é melhor do que ficar sozinho aí, os outros caçoando ou ficar brigando assim, é ruim” (PV1). Com base nas falas relatadas, ficou evidente como as situações de *bullying* são percebidas por todos, com exceção do PA1, como algo ruim e negativo para as vítimas, independente do papel que ocupam.

As questões ligadas à heterogeneidade/diversidade cultural precisam ser problematizadas em nossa sociedade, a fim de desconstruir estereótipos que sustentam relações preconceituosas para com aqueles que não se adequam aos padrões de normatividade social e cultural. As perseguições constantes e repetitivas, fruto dessas relações preconceituosas, poderão contribuir para a manutenção de situações de *bullying*. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, concebe-se que se o preconceito e a intolerância são aprendidos socialmente, o respeito pelo outro também pode ser (Vieira & Maciel, 2009).

Outra questão esteve baseada em como os alunos denominariam as situações que estavam ocorrendo na prancha. Nesse sentido, PA1 denominou de “*bullying*” e justificou pelo fato de já ter ouvido falar sobre isso na televisão. Tal apontamento potencializa o uso das mídias como um espaço importante no sentido de problematizar e prestar maiores esclarecimentos sobre o *bullying*, bem como suas consequências para a população em geral. Entretanto, isso deveria se dar sem a conotação sensacionalista que comumente se vê nos noticiários da TV, em jornais e revistas ancorados nos ideários neoliberais de viver e que estão a serviço dos interesses capitalistas (Casagrande & Peruzzolo, 2012; Nogueira, 2011). Já PA2 disse estarem acontecendo “brincadeiras de mau gosto”; PV1 classificou as situações como “ignorância”, pois não respeitam a opinião dos outros; contudo PV2 comentou ser um “mal entendido”. O PE1 destacou estar ocorrendo “violência” porque eles brigam muito, e PE2 denominou de “descaso”.

Os alunos apresentaram diferentes conceituações para as situações da prancha, relacionando o ocorrido a algo negativo para quem está sendo perseguido. Apenas PV2 acredita que as situações da história não passam de um mal entendido. Por mais que os conceitos não sejam idênticos, estão articulados dentro de uma concepção mais ampla de violência. Contudo, os participantes não estabeleceram nenhuma relação sobre a influência dos

aspectos sociais na produção das formas de violências por eles denominadas, prendendo-se apenas aos conceitos objetivados cotidianamente por meio do senso comum, mesmo quando questionados se conseguiam perceber alguma influência social ou cultural na produção do *bullying* escolar.

Há que se ponderar, entretanto, a partir de Martins (2004), que em condições de alienação, os indivíduos não são protagonistas do desenvolvimento de suas capacidades individuais. A personalidade, por não se manifestar efetivamente em função de suas propriedades, necessidades e aspirações, não pode ser vista como livre. Por conseguinte, o empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação envolve tanto o trabalho social, quanto o âmbito da vida pessoal, tendo em vista que as relações políticas e econômicas subordinam a si o desenvolvimento do psiquismo. A alienação dentro do sistema capitalista revela-se como um problema de grau e será maior ou menor, dependendo do quanto o indivíduo puder entender sua existência para além da particularidade, superando-a em direção à condição genérico-humana, por meio de um efetivo processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente.

Duarte (2007) chama atenção para o fato de que as objetivações nesse caso podem ser classificadas como “objetivações genéricas em-si”, tendo em vista que são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que os mesmos tenham consciência de seu processo de produção, por meio de “processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado” das mesmas (p. 33). Tais aspectos se aplicam, por exemplo, nas conceituações sobre *bullying* escolar apresentadas pelos participantes da pesquisa.

A própria literatura não apresenta um consenso na definição de *bullying* (Almeida et al., 2007; Francisco & Libório, 2011; Nashiki, 2013; Olweus, 1995). Tais variações vão além dos aspectos linguísticos e culturais de um povo, ao contemplar as bases epistemológicas que guiam determinado trabalho de acordo com a visão de mundo que se anseia. Evidencia-se assim, a ausência de criticidade presente nas discussões de muitos estudiosos sobre a temática, que o visibilizam como um conceito relativista, utilizado dentro do sistema capitalista para minimizar conceitos históricos e de lutas de grupos “marginalizados” ao longo da história humana, tais como os de homofobia e racismo, por exemplo.

Vale apontar que todos os alunos participantes da entrevista indicaram a existência de situações semelhantes a da história em suas escolas. Quando perguntado

aos mesmos, de que forma, ou quais os motivos que levam alguém a perseguir os outros, PA1 destacou que tais situações acontecem quando alguém não vai com a “cara” de uma pessoa por motivos de inveja; PA2 ressaltou quando os colegas obrigam os outros a pegar coisas forçadas para eles, como um motivo de se divertirem. As duas possíveis vítimas, ao abordarem essa questão se citaram como exemplos, sendo que PV1 disse que muitas vezes os meninos o ignoram, batem e ficam zomando com o seu nome, o que o deixa muito chateado, forçando-o a procurar a amizade das meninas. A PV2, durante a entrevista, contou que os meninos xingavam e falavam palavrões para ela, no entanto ela não reagia e ficava quietinha em seu canto. O PE1 disse já ter visto pessoas batendo em outros alunos, mas não soube dizer o porquê, e a PE2 disse que as pessoas fazem isso para querer aparecer, pois se acham os “bonzões”.

Os posicionamentos dos estudantes indicam a percepção de situações de intimidação em suas escolas, contudo, para além desse processo, seria necessário que os mesmos pudessem entender as causas que determinam tal processo, e os reflexos do modelo de sociedade atual que exercem influências na constituição do *bullying*. Tais aspectos revelam a importância da educação escolar no processo da tomada de consciência, ao ser vista como um espaço contra hegemônico de formação política das classes oprimidas.

A educação escolar deve assumir uma postura de mediadora do conhecimento humano produzido historicamente, este que, por sua vez, deve ser objeto de proposições e intencionalidades políticas e sociais. Por meio de uma prática revolucionária a escola poderia favorecer aos estudantes a superação de posicionamentos superficiais e acrílicos, ou seja, ao tomarem para si o controle consciente das transformações, das circunstâncias e de si mesmos, na superação da alienação (Duarte, Ferreira, Malanchen, & Muller, 2011; Francisco, 2013; Martins, 2011).

Para Martins (2011), a educação escolar diante de um projeto revolucionário favorece para que os estudantes e professores desenvolvam relações mais conscientes com o mundo, com os outros indivíduos e consigo. Nesse sentido, a educação escolar precisa socializar o conhecimento científico, filosófico e artístico produzido historicamente pelo gênero humano em suas diferentes dimensões, objetivando, inclusive, à transformação social (Duarte, 2015). Assim, não há como pensar em uma prática neutra ou conceber ideários que preconizam o espontaneísmo nos processos de ensino e aprendizagem e que pouco favorece o processo de emancipação dos

alunos frente às realidades em que se encontram inseridos (Duarte, 2007).

Os estudantes precisam ter respostas para as seguintes questões: O que levou socialmente o *bullying* a se fazer presente nas escolas? Em qual contexto histórico passou a ganhar visibilidade? O que acontece no mundo neste momento? Por que o *bullying* escolar vem se articulando e ganhando novas configurações, como por exemplo, nos casos de *cyberbullying*? E quais os impactos que o sistema de organização capitalista exerce sobre o *bullying* escolar? No intento de se obter algumas respostas para tais questionamentos, deverão ser trabalhadas questões mais estruturais relacionadas à produção do *bullying*, a fim de que os estudantes possam compreender que suas atitudes refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida, bem como que possam interpretar essa realidade como uma passagem do ser ao dever-ser.

Busca de apoio frente às situações vividas

Quando perguntado aos entrevistados a quem os alunos deveriam recorrer (vítimas) caso precisassem de algum tipo de apoio, PA1 destacou que devem recorrer à polícia, “porque a escola não resolve nada, a única coisa que sabe fazer é dar suspensão para os moleques”. No que se refere à opinião de PA2, o mesmo destacou que devem recorrer à direção da escola, e que os professores poderiam ajudar se encaminhassem os alunos à diretoria. Entretanto, PV1 referiu que as vítimas deveriam recorrer à mãe, ao citar que a mesma sempre lhe aconselha a não reagir ou brigar quando os outros zoam ou batem nele. O mesmo ainda destacou com relação à direção e aos seus professores:

Mas se eu falar pra direção é perigoso, às vezes eles não fazem nada, ou senão vão lá e chamam ele para falar uns negocinhos, mas não vai adiantar nada, porque no outro dia, eles podem falar e fazer as mesmas coisas. [...] Ele estava brincando aí eu não sei o que deu nele e ele já veio [...] ele queria dar rasteira, aí ele bateu o cotovelo no meu nariz, aí eu caí, porque ele deu rasteira, aí tem uma professora lá, que eu gosto muito dela, ela chama Izabel [nome fictício], eu gosto muito dela. Aí ela já veio e por que você bateu nele? Aí ele, ah foi sem querer. Aí tava doendo, mas não sangrou o meu nariz. Dessa professora eu gosto muito, essa professora eu acho que vê tudo o que acontece aqui na escola, brigas, ignorância, tudo [...] Eu confio nela, poderia contar qualquer segredo que eu não conto pra ninguém, pra ela eu conto (PV1).

Com relação a PV2, as vítimas deveriam recorrer à família na busca por apoio frente às situações de *bullying*. Destacou ainda que recorrer aos professores teria um efeito positivo, mas à direção escolar não. Em contrapartida, o PE1 ressaltou que deveriam recorrer à direção, para que a mesma tome providências. Entretanto, não adianta recorrer aos professores, pois “não fazem nada”. Por fim, PE2 destacou que deveriam recorrer à direção, pais e professores.

Nos apontamentos feitos pelos alunos, ficou evidente o descrédito de alguns com relação à escola, principalmente no que tange à figura dos professores, diretores e coordenadores mediante as ocorrências de *bullying*, o que produz a sensação de que nada é solucionado dentro da escola. Não é a intenção desta pesquisa tecer críticas à figura dos professores, pois, embora eles façam parte do sistema educacional, de acordo com Bruno (2011), sua atuação é impactada por políticas educacionais a serviço do capital que ao universalizar a educação, promoveram a massificação e a degradação do ensino. Para a autora, a própria formação de professores aderiu a essa lógica, ao passo que:

A forma como esta vem sendo conduzida, isto é, obedecendo aos mecanismos da mais-valia absoluta, com a precarização do trabalho docente universitário, principalmente nas instituições de ensino privadas, baixos salários, extensas jornadas de trabalho, número excessivo de estudantes em sala de aula, ausência de formação teórica e em pesquisa e educação à distância na formação inicial tem comprometido a formação das novas gerações de professores, impedindo a passagem do trabalho simples para o trabalho complexo no âmbito dos processos formativos (Bruno 2011, p. 559).

Tal problemática desencadeia uma série de outras prerrogativas, já que os professores, na atualidade, são solicitados a atuar como mediadores entre os estudantes e os diferentes níveis de administração que representam o poder. Sua autoridade e identidade profissional estão cada vez mais fragilizadas pelas novas formas de gestão que lhes oblitera a iniciativa e autonomia, frente aos currículos padronizados e apostilados, às avaliações externas, à política de bonificação/gratificação na lógica da meritocracia, à segregação da categoria nas situações de trabalho (temporários em diferentes níveis e estáveis), além das massacrantes e dispersas jornadas de trabalho (Bruno, 2011). São situações que imobilizam os professores e que produzem um quadro de dificuldades em sua atuação profissional que não

podem ser desconsideradas, a fim de não se reproduzir críticas simplistas.

Diante disso, merece ser problematizado o fato de que serão grandes as chances de um professor com uma formação esvaziada e superficial naturalizar os casos de *bullying* como algo normal ou aceitável no processo de desenvolvimento de seus alunos. Esse é um grande entrave que precisa ser problematizado dentro das escolas, em especial, nos espaços de formação continuada, a fim de que os professores possam romper com esse tipo de concepções, sendo os movimentos sociais, universidade e os conhecimentos produzidos em seu interior, fortes aliados nessa tarefa.

De acordo com Facci (2009) e Duarte (2007, 2009), na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o professor deve ser entendido como um mediador na transmissão do saber objetivo produzido historicamente e que poderá auxiliar na formação de conceitos e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos. Para Facci, o papel dos professores ganha ainda mais relevância, pois passarão a “intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para uma prática social que produza a superação da sociedade alienada, ou seja, da sociedade capitalista” (p. 88).

Propostas de enfrentamentos

Com relação ao que deveria ser feito com os agressores, se precisariam de algum tipo de apoio e ajuda ou ainda como ajudar as vítimas, o PA2 disse que os agressores deveriam receber uma punição, por meio de expulsão ou transferência e que o apoio poderia advir de orientação profissional que os auxiliassem a entender que suas ações de perseguição e intimidação aos colegas deverão ser interrompidas, caso contrário sofrerão sanções. O PA1 também destacou que os agressores deveriam receber uma punição e que “poderiam colocar mais policiamento na escola, ronda escolar, ah sei lá, tipo ter um apoio quando pessoas que sofrem *bullying* (sobre as vítimas). Pelo menos eles iam ficar com medo e iam parar de agredir as pessoas, porque ia ter um B.O na justiça e iam pensar antes de fazer (sobre os agressores). [...] Tem que ser alertado, avisando que violência gera violência, essas coisas assim”.

Para os mesmos questionamentos, a PV1 destacou que:

Ah, eu não sei né, mas o que eualaria era pra diretora, se eu fosse diretor, eu tentaria melhorar tudo, os meninos maus que só bagunçam, e que vão

uma, duas, três vezes para a diretoria, já levariam suspensão, duas suspensões no máximo e já seria expulso, porque é para melhorar, tirar os bagunceiros, deixar só os alunos bons. Na minha sala tem muito aluno bom também, mas também tem alguns muito bagunceiros, ignorantes. Se tirassem os ignorantes, os bagunceiros, acho que a escola seria melhor, muito melhor. Eu acho que esses meninos estão precisando de alguma ajuda, não sei como, mas eles precisam, ou eles fazem isso só para serem provocados, só para brincar ou zoar então.

A PV2 elucidou que se deveria esquecer o que os agressores fazem e “não dar bola” para suas atitudes. Em contrapartida, os PE1 e PE2 destacaram que os mesmos não precisam de ajuda e que deveriam ser deixados de lado.

A busca por punições como a suspensão ou expulsão dos alunos são muito utilizadas na atualidade como um meio de resolver as situações de violência dentro do contexto escolar (Salles et al., 2014; Sposito, 2002). Contudo, sabe-se que tais medidas não atuam na origem do problema, ao passo que muitas vezes apenas realocam as situações de violência de um lugar para o outro.

E com relação à ideia de buscar ajuda policial para minimizar as ocorrências de *bullying*, Sposito (2002) averiguou que, se o policiamento, por um lado, é visto como uma solução em várias administrações, com o intuito de combater e coibir as situações de violência nas quais os profissionais da educação não conseguem muito êxito, por outro lado, apenas reforçam a crise dessas instituições socializadoras que buscam medidas extremas de controle disciplinar.

Os exemplos dados pelos alunos reforçam a ideia de que a instituição “escola” ainda tem muito a (re) pensar e problematizar sobre seu papel social, no que tange às práticas utilizadas no controle de situações de violência, indisciplina e relacionamento entre escolares, caso contrário continuará reproduzindo as relações sociais existentes (Francisco, 2013).

Ao analisar o problema dos papéis sociais, Pino Sirgado (2000) defende o indivíduo como um sujeito de relações sociais, sendo que há um problema da complementaridade dos papéis, especialmente, no caso abordado neste artigo, ou seja, de sua assimetria - que se faz presente tanto no plano dos significados quanto no das vivências, muito embora a situação social como um todo seja, aparentemente a mesma. De qualquer maneira, as relações de poder são produto das relações (Pino Sargado, 2000), ao que poderia complementar como “pressuposto e produto” das relações.

Tais aspectos favorecem a defesa de 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” (Francisco, 2013, p. 68).

Considerações finais

Sem a pretensão de concluir ou esgotar as discussões sobre o tema, esta pesquisa teve a intenção de analisar o *bullying*, para além de visões fragmentárias que não levam em consideração as nuances sociais. O *bullying*, ao ser analisado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considera as perseguições de um ou mais estudantes para com seus colegas, como reflexo de padrões construídos, social e culturalmente (Francisco, 2013; Leontiev, 1983; Pino Sirgado, 2000) e que desencadeiam humilhações, ataques físicos/verbais, insultos e difamações (Francisco, 2013).

Outro aspecto essencial, de acordo com a literatura, é compreender o fenômeno para além de determinismos biológicos que justificam a condição de indivíduos predispostos a sofrerem ou a cometerem o *bullying*, a superação de uma compreensão individualizante, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais da sociedade que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os indivíduos (Francisco, 2013, Trindade & Menezes, 2013). Uma visão biologicista e individualista, além de empobrecer as discussões, não possibilita um olhar articulado com a sociedade em que se vive e as contradições instaladas socialmente. Outras pesquisas precisam ser realizadas com o intuito de analisar mais profundamente a influência de tais variáveis e suas relações com o *bullying*.

Assim, os dados da pesquisa revelaram que, por mais que os estudantes percebam a presença do *bullying* dentro da esfera escolar, as percepções dos participantes são superficiais. Há que se garantir que os mesmos possam entender as causas que determinam o *bullying*, além dos reflexos do modelo de sociedade atual que exerce influências em sua constituição. Outro aspecto a destacar é que a naturalização do *bullying*, bem como de outras formas de violência apenas congrega com a camuflagem das situações de violência pelas quais muitas crianças e adolescentes são submetidos, e que por consequência criam a sensação de que não há nada a fazer frente às ocorrências.

No que se refere às estratégias que os alunos utilizariam para resolver as situações de *bullying*, evidenciam-se visões que não focam na origem do problema, além de ressaltarem a necessidade do apoio social. Por conseguinte, os alunos creditam à família, amigos, professores e demais integrantes da esfera escolar as possibilidades de poderem contar com seu apoio na resolução das situações a que são submetidos.

As escolas deveriam funcionar como espaços de proteção e emancipação na vida dos alunos, ao trabalhar com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, produzidos historicamente pelo gênero humano, em suas diferentes dimensões. Tais aspectos poderiam auxiliar os estudantes a romperem com a difusão de estereótipos, a naturalização das situações de violência e a perseguição dos pares, aspectos esses que favorecem ocorrências de *bullying* escolar. Todavia, negam ou secundarizam o processo de humanização, enfatizam a competição entre os estudantes, a preparação para o mercado de trabalho e reforçam padrões de conduta que não respeitam as diferenças e peculiaridades dos alunos e do contexto sociocultural em que estão inseridos. Se a escola reconhecesse tais diferenças, a dinâmica da violência em suas diferentes manifestações poderia ser alterada, e a sociedade avançaria em seu efetivo processo de transformação.

Referências

- Almeida, A. A., & Caurcel, M. J. (2005). *Scan-bullying*. Braga: Universidade do Minho.
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441201>
- Barroco, S. M. S. (2009). Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In M. G. D. Facci, S. C. Tuleski, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação* (pp. 107-134). Maringá: Eduem.
- Bruno, L. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 545-562. doi: 10.1590/S1413-24782011000300002
- Casagrande, M. C., & Peruzzolo, A. C. (2012). O fenômeno da violência e sua relação com meios de comunicação, comunicação humana e Estado. *Revista Levs/Unesp-Marília*, 10, 237-255. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/2648/2078>
- Duarte, N. (2007). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (4ª ed.). Campinas: Autores Associados.

- Duarte, N. (2009). As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In M. G. D. Facci, S. C. Tuleski, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação* (pp. 63-86). Maringá: Eduem.
- Duarte, N. (2015). A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 8-25. Recuperado de <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>
- Duarte, N., Ferreira, B. J. P., Malanchen, J., & Muller, H. V. O. (2011). A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *HISTEDBR*, (Número especial), 38-57. Recuperado de <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>
- Facci, M. G. D. (2009). Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In M. G. D. Facci, S. C. Tuleski, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação* (pp. 87-106). Maringá: Eduem.
- Francisco, M. V. (2013). *A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de resiliência em-si: uma análise histórico-cultural* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo. Recuperado de: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/dr/marcos.pdf>
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. (2011). Reflexões sobre a superação de concepções individualizantes sobre o bullying escolar. In A. I. M. Ribeiro, I. A. T. Viotto Filho, M. Furkotter, M., & Y. U. F. Leite (Orgs.), *Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias* (pp. 61-78). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e enfrentamento do bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60. doi: 10.1590/S1413-85572012000100006
- Frigotto, G. (2010). Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, 37, 417-442. Recuperado de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad* (2ª ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1989). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed, pp.59-83). São Paulo: Editora Ícone.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, 24(62), 82-99. doi: 10.1590/S0101-32622004000100006
- Martins, L. M. (2011). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K., & Engels, F. (1974). *A ideologia alemã* (11ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Nashiki, A. G. (2013). Bullying: el poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Nogueira, S. G. (2011). A violência, o campo midiático e a construção social de uma cultura de direitos humanos. *Dat@venia*, 5(6), 1-15. Recuperado de <http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/1901>
- Olweus, D. (1995). Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervencion. *Perspectivas*, 25(1), 139-145.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Police Investigating legal aspects of cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 640-645. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4066.pdf>
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pino Sirgado, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003
- Salles, L. M. F., De Paula e Silva, J. M. A., Revilla, J. C., & Fernandez, C. (2014). Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 148-157. doi: 10.1590/S0102-71822014000100016
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. doi: 10.1590/S1517-97022001000100007
- Sposito, M. P. (2002). Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Pro-Posições*, 13(3), 71-83. Recuperado de http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-spositomp_1.pdf
- Trindade, A. M., & Menezes, J. A. (2013). Intimidações na adolescência: expressão da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 142-151. doi: 10.1590/S0102-71822013000100016
- Véras, M. (2001). Exclusão social - um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 27-52). Petrópolis: Vozes.
- Vieira, R. A., & Maciel, L. S. B. (2009). Preconceito e Teoria Histórico-Cultural: o que resumos de pesquisas em educação revelam aos pesquisadores? *Revista Teoria e Prática da Educação*, 12(2), 233-242. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14290/7664>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas II: Problemas de psicología general* (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros.
- Vigotski, L.S, Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1989). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone.

Marcos Vinicius Francisco, Doutor em Educação pela Faculdade Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, é bolsista de Pós-doutorado pela CAPES e Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Endereço para correspondência: Rua Satoru Honda, 65, Fundos B, Residencial Universitário. Presidente Prudente-SP, CEP: 19063-737. Telefone: (18) 99640-0404. E-mail: marcos_educa01@yahoo.com.br

Renata Maria Coimbra, Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Pós-doutorados pela Universidade do Minho (Portugal), Dalhousie University - School of Social Work (Canadá), Pós-doutorado em andamento pela Universidade Federal de Minas Gerais, é Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. E-mail: coimbralibor@uol.com.br

Recebido em 01.Jul.14

Revisado em 25.Ago.15

Aceito em 23.Set.15