

<https://www.duxeducare.com.br/>



DuxEducare

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SAÚDE

<https://www.duxeducare.com.br/>

Vol.1 D.O.I. 10.5281/zenodo.18203830



BULLYING NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Ana Nery Lima da Silva¹

RESUMO

Analizou-se no presente trabalho, o fenômeno do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em suas implicações para o desenvolvimento infantil e nas estratégias voltadas à sua prevenção. Reconhecendo que a violência entre pares na escola é um problema social e educacional de alcance global, buscou-se compreender como as práticas de intimidação, exclusão e agressão afetam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, bem como identificar caminhos que possibilitem a construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores. O estudo teve como objetivo central investigar, a partir de uma revisão bibliográfica, as principais concepções teóricas, pesquisas e propostas de intervenção sobre o tema, analisando a literatura nacional e internacional pertinente. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com levantamento, seleção e análise crítica de produções científicas disponíveis em livros, artigos e documentos acadêmicos que abordam o bullying na infância, suas causas, consequências e medidas de enfrentamento. Os resultados evidenciaram que o bullying, quando presente nas etapas iniciais da escolarização, compromete significativamente a autoestima, a socialização e o rendimento escolar, podendo gerar efeitos duradouros na formação da personalidade e nas relações interpessoais das vítimas e agressores. Observou-se, ainda, que práticas preventivas baseadas em ações pedagógicas integradas, fortalecimento de vínculos afetivos, desenvolvimento da empatia e participação da família e da comunidade escolar configuram-se como estratégias eficazes para reduzir a incidência desse fenômeno. Conclui-se que a pesquisa contribui para o aprofundamento da compreensão do bullying nos primeiros anos de escolaridade, oferecendo subsídios teóricos e reflexões que podem orientar políticas educacionais, projetos pedagógicos e práticas docentes comprometidas com a promoção de uma cultura de paz e de respeito mútuo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Bullying; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Desenvolvimento Infantil; Prevenção Escolar; Convivência Escolar.

RESUMEN

*DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I. 10.5281/zenodo.18203830
janeiro de 2026*

Se analizó en esta disertación el fenómeno del bullying en los primeros años de la Educación Primaria, con énfasis en sus implicaciones para el desarrollo infantil y en las estrategias orientadas a su prevención. Reconociendo que la violencia entre pares en el ámbito escolar es un problema social y educativo de alcance global, se buscó comprender cómo las prácticas de intimidación, exclusión y agresión afectan el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, así como identificar caminos que posibiliten la construcción de entornos escolares más seguros y acogedores. El estudio tuvo como objetivo central investigar, a partir de una revisión bibliográfica, las principales concepciones teóricas, investigaciones y propuestas de intervención sobre el tema, analizando la literatura nacional e internacional pertinente. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, con levantamiento, selección y análisis crítico de producciones científicas disponibles en libros, artículos y documentos académicos que abordan el bullying en la infancia, sus causas, consecuencias y medidas de afrontamiento. Los resultados evidenciaron que el bullying, cuando está presente en las etapas iniciales de la escolarización, compromete significativamente la autoestima, la socialización y el rendimiento escolar, pudiendo generar efectos duraderos en la formación de la personalidad y en las relaciones interpersonales de las víctimas y agresores. Asimismo, se observó que las prácticas preventivas basadas en acciones pedagógicas integradas, el fortalecimiento de los vínculos afectivos, el desarrollo de la empatía y la participación de la familia y de la comunidad escolar se configuran como estrategias eficaces para reducir la incidencia de este fenómeno. Se concluye que la investigación contribuye al fortalecimiento de la comprensión del bullying en los primeros años de escolaridad, ofreciendo aportes teóricos y reflexiones que pueden orientar políticas educativas, proyectos pedagógicos y prácticas docentes comprometidas con la promoción de una cultura de paz y de respeto mutuo en el entorno escolar.

Palabras clave: Bullying; Primeros Años de la Educación Primaria; Desarrollo Infantil; Prevención Escolar; Convivencia Escolar.

¹Mestrado em Ciências da Educação, UNAEDS/PY

1.INTRODUÇÃO

O fenômeno do bullying, compreendido como um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, praticados por um ou mais indivíduos contra uma vítima em situação de desvantagem real ou percebida, tem se configurado como um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais contemporâneas. Em um contexto social cada vez mais marcado pela diversidade, pela rapidez das transformações culturais e pelo avanço das tecnologias de comunicação, as relações interpessoais no ambiente escolar tornam-se complexas, favorecendo a emergência de situações de violência velada ou explícita. O bullying, nesse cenário, não se limita a agressões físicas; inclui também insultos verbais, humilhações, exclusão social, cyberbullying e outras formas de intimidação que, ao se

repetirem ao longo do tempo, podem deixar marcas profundas no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período que compreende aproximadamente dos 6 aos 10 anos de idade, esse problema assume contornos ainda mais preocupantes. Trata-se de uma fase de intenso desenvolvimento global, na qual as crianças estão em processo de formação de sua identidade, construção da autoestima e consolidação de competências socioemocionais essenciais, como empatia, cooperação e respeito às diferenças. É também nesse momento que se estabelece a base para o aprendizado acadêmico e para a convivência em sociedade, o que torna o ambiente escolar um espaço decisivo para o crescimento saudável. A presença do bullying nesta etapa pode comprometer não apenas o desempenho escolar imediato, mas também o bem-estar psicológico, gerando insegurança, ansiedade, dificuldades de socialização e, em casos mais graves, consequências duradouras para a vida adulta.

A relevância do tema é reforçada por dados nacionais e internacionais que apontam para a alta incidência de bullying nas escolas. Pesquisas realizadas por órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indicam que milhões de crianças em todo o mundo vivenciam diariamente situações de violência escolar. No Brasil, levantamentos como a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) revelam índices preocupantes de vitimização e agressão entre estudantes, destacando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de enfrentar o problema. Esses números evidenciam que o bullying não é um episódio isolado, mas um fenômeno social complexo, que envolve questões de poder, cultura, valores e relações interpessoais, exigindo uma abordagem multidimensional para sua compreensão e prevenção.

Neste contexto, a presente dissertação tem como objeto de estudo o bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender suas implicações para o desenvolvimento infantil e identificar estratégias de prevenção que possam contribuir para a construção de uma cultura de paz e respeito no ambiente escolar. O recorte metodológico privilegia a fase inicial da escolarização, entre o 1º e o 5º ano, por entender que é nesse período que as crianças vivenciam os primeiros contatos sistemáticos com o coletivo, aprendendo a lidar com regras, limites, diferenças e conflitos. Essa escolha justifica-se pela necessidade de investigar como o bullying se manifesta nesse estágio, quais os impactos específicos para o desenvolvimento e quais ações preventivas podem ser implementadas de forma precoce e eficaz.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: quais são as principais implicações do bullying para o desenvolvimento infantil e quais estratégias de prevenção se mostram mais eficazes no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Essa pergunta norteadora possibilita refletir sobre as consequências do fenômeno não apenas para as vítimas, mas também para os agressores e espectadores, ampliando a compreensão do bullying como um problema coletivo que demanda a participação de toda a comunidade escolar em sua solução.

A justificativa para a realização deste estudo é de ordem acadêmica, social e pedagógica. No campo científico, a pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões sobre convivência escolar, desenvolvimento infantil e práticas de prevenção, oferecendo uma síntese teórica fundamentada que pode subsidiar novas investigações e intervenções. Socialmente, o trabalho colabora para a promoção de uma educação integral e inclusiva, na medida em que reforça a importância de ambientes escolares seguros, que respeitem os direitos da criança e favoreçam sua formação cidadã. Do ponto de vista pedagógico, a análise das estratégias de prevenção apresentadas na literatura oferece subsídios para a atuação de professores, gestores e demais profissionais da educação, fortalecendo práticas que visem ao enfrentamento do problema antes que ele se agrave.

Com o intuito de alcançar seus propósitos, este estudo tem como objetivo geral analisar as implicações do bullying para o desenvolvimento infantil e identificar estratégias de prevenção aplicáveis aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em revisão bibliográfica. Para dar suporte a esse objetivo amplo, definem-se os seguintes objetivos específicos: Contextualizar o fenômeno do bullying no ambiente escolar, discutindo suas características, formas de manifestação e fatores que favorecem sua ocorrência; Investigar as principais implicações do bullying para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Identificar e analisar estratégias de prevenção descritas na literatura, destacando práticas pedagógicas e políticas educacionais que contribuam para a redução e o enfrentamento do problema; Refletir sobre o papel da escola, da família e da comunidade na promoção de um ambiente escolar seguro, baseado em valores de respeito, solidariedade e cultura de paz.

Para atingir esses objetivos, optou-se por uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Essa metodologia permite reunir, analisar e interpretar de forma crítica produções científicas, livros, artigos e documentos acadêmicos que abordam o bullying, suas causas, consequências e possibilidades de intervenção, possibilitando uma visão ampla e fundamentada sobre o tema. A escolha pela revisão bibliográfica justifica-se pela abundância de estudos já realizados e pela necessidade de sistematizar os conhecimentos existentes, identificando lacunas, convergências e recomendações que possam orientar futuras pesquisas e ações práticas no contexto escolar.

A presente dissertação está organizada de forma a conduzir o leitor a uma compreensão progressiva do fenômeno estudado. Após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, que aborda os conceitos fundamentais do bullying, sua evolução histórica, os fatores que favorecem sua ocorrência e sua relação com o desenvolvimento infantil. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos, evidenciando os critérios de seleção e análise das fontes. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da revisão bibliográfica, destacando as implicações do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as estratégias preventivas identificadas na literatura especializada. Por fim, nas considerações finais, são discutidas as contribuições da pesquisa para o campo educacional, assim como as recomendações para políticas públicas, projetos pedagógicos e práticas docentes.

que visem à construção de uma escola mais segura, democrática e promotora de uma cultura de paz.

Dessa maneira, esta investigação busca não apenas compreender o bullying em sua complexidade, mas também oferecer subsídios que possibilitem transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência mais humana, inclusiva e livre de violência, reafirmando o compromisso da educação com a formação integral das crianças.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1As consequências do bullying

As ações de violência física ou verbal no ambiente escolar têm se tornado cada vez mais frequentes, configurando um desafio significativo para educadores e gestores. Em grande parte dos casos, os agressores aproveitam a ausência de supervisão adulta para atacar suas vítimas, que, nessas circunstâncias, tornam-se mais vulneráveis e incapazes de buscar ajuda imediata. Lima (2011) destaca que os episódios de bullying ocorrem, em sua maioria, quando não há educadores por perto, situação que facilita a perpetuação da violência e dificulta a identificação dos agressores.

No espaço escolar, os locais mais propícios para essas práticas são aqueles com menor vigilância, como pátios, corredores, banheiros, quadras de esporte e áreas de recreação, incluindo o *playground* (Lima, 2011). Esses ambientes, por possibilitarem aglomeração de alunos e reduzida presença de adultos, criam condições ideais para a intimidação e a agressão, permitindo que os atos ocorram de forma rápida e muitas vezes silenciosa. Além disso, o bullying também pode acontecer fora dos limites da escola, por exemplo, no trajeto de ida e volta, seja no transporte escolar ou nas ruas próximas, prolongando a exposição da vítima e ampliando os riscos à sua segurança.

A identificação desses espaços críticos é essencial para a formulação de estratégias de prevenção. Estudos apontam que medidas como monitoramento contínuo, maior presença de funcionários em áreas de risco, câmeras de vigilância, campanhas de conscientização e a criação de protocolos de denúncia anônima podem reduzir a incidência de episódios de bullying (Bandeira, 2012; Fante, 2021). Essas ações devem ser acompanhadas de uma política pedagógica integrada, que envolva professores, equipe gestora, estudantes e famílias, garantindo que a escola seja um espaço efetivamente seguro e acolhedor.

As vítimas de bullying costumam apresentar características pessoais que as tornam mais vulneráveis às agressões, especialmente em contextos escolares marcados por padrões rígidos de comportamento e estética. Em uma sociedade que valoriza excessivamente regras, modas e aparências, crianças e adolescentes que não se enquadram nesses modelos frequentemente vivenciam sentimento de insegurança, timidez e medo de rejeição, o que aumenta o risco de serem alvos de intimidação e exclusão (Lima, 2011).

De acordo com Lima (2011, p. 64), as vítimas mais comuns de bullying tendem a ser pessoas tímidas, com dificuldades de socialização, baixa autoestima e maior sensibilidade emocional, além de, em alguns casos, apresentarem físico mais frágil em comparação aos agressores. Essas características, somadas à ausência de apoio social, reforçam a percepção de impotência diante das agressões, dificultando reações de defesa ou denúncias.

Os sofrimentos emocionais decorrentes das experiências de bullying podem se estender por toda a vida, deixando marcas profundas que afetam a autoimagem, a confiança e a capacidade de socialização. Estudos apontam que vítimas de bullying apresentam maior propensão a desenvolver depressão, ansiedade, isolamento social, transtornos de personalidade e dificuldades de adaptação em ambientes acadêmicos e profissionais (Bandeira, 2012; Fante, 2021). Em muitos casos, esses impactos contribuem para a formação de adultos emocionalmente fragilizados, inseguros e com dificuldades de estabelecer vínculos afetivos saudáveis. Essas evidências reforçam a necessidade de intervenções precoces no ambiente escolar, de modo a identificar sinais de vulnerabilidade e oferecer apoio psicológico e pedagógico às vítimas. Programas de desenvolvimento socioemocional, acompanhamento familiar e políticas de acolhimento são fundamentais para reduzir os efeitos de longo prazo, favorecendo a reconstrução da autoestima e a promoção de relações sociais mais equilibradas e respeitadas.

As experiências de bullying geram uma ampla gama de consequências negativas que afetam tanto o desempenho escolar quanto a saúde física e emocional das vítimas. Santana (2013, p. 33-34) destaca que crianças e adolescentes expostos a esse tipo de violência frequentemente apresentam dificuldades de concentração, baixo rendimento acadêmico, desinteresse por atividades escolares e vontade de faltar às aulas. Em muitos casos, o medo constante de novos ataques leva ao desejo de mudar de escola ou até mesmo de abandonar os estudos, comprometendo a trajetória educacional e o desenvolvimento integral do estudante.

Além dos prejuízos escolares, as vítimas de bullying sofrem uma série de impactos psicológicos que podem incluir baixa autoestima, autoimagem negativa, complexo de inferioridade, sensação permanente de ameaça, isolamento social, choro frequente sem causa aparente, irritabilidade, raiva e depressão (Santana, 2013). Em situações mais graves, podem surgir quadros de síndrome do pânico, agorafobia, dores de cabeça e de estômago de origem psicossomática, revelando a profundidade das marcas deixadas pela violência cotidiana.

Esses sintomas não apenas comprometem o bem-estar imediato da criança ou adolescente, mas também podem perdurar na vida adulta, influenciando relações afetivas, desempenho profissional e saúde mental a longo prazo (Bandeira, 2012; Fante, 2021). A literatura evidencia que vítimas de bullying apresentam maior risco de desenvolver transtornos de ansiedade, depressão crônica, fobias sociais e ideação suicida, tornando a intervenção precoce um elemento essencial para minimizar as consequências.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que escolas e famílias atuem de maneira integrada, garantindo a identificação dos sinais de sofrimento, a oferta de apoio psicológico e a implementação de programas de prevenção. A criação de protocolos de acolhimento e acompanhamento permite não apenas interromper os episódios de violência, mas também promover a recuperação emocional das vítimas, fortalecendo sua autoestima e capacidade de enfrentamento.

Os conceitos, valores e atitudes que o aluno traz de seu ambiente familiar exercem influência direta sobre suas interações no espaço escolar. A criança chega à escola carregando experiências, crenças e modos de se relacionar que refletem a educação recebida em casa, podendo reproduzir comportamentos que favorecem ou inibem práticas de bullying. Por isso, é essencial que a instituição de ensino assuma o papel de esclarecer e educar seus estudantes, deixando claro que determinadas “brincadeiras” ou expressões não podem ser toleradas, pois configuram violência e desrespeito (Willian, 2012).

Willian (2012, p. 56) ressalta que a escola é um espaço privilegiado de descobertas, convivência e aprendizado para a vida, funcionando como um verdadeiro “laboratório” no qual professores e alunos vivenciam dilemas, conflitos, escolhas e oportunidades de crescimento. Nesse ambiente, a relação professor–aluno e aluno–professor possibilita a construção e a prática de valores éticos, como solidariedade, respeito e empatia. Para o autor, a transformação do clima escolar começa com ações de pequenos grupos que, gradualmente, contagiam toda a comunidade educativa, até alcançar uma mudança mais ampla e coletiva.

Dessa forma, para proporcionar um ambiente saudável, a escola deve abrir espaços de diálogo permanentes, promovendo debates, fóruns, rodas de conversa e encontros formativos que envolvam professores, equipe pedagógica, alunos, pais e a comunidade. Tais ações são fundamentais para esclarecer o que é bullying, discutir seus efeitos e criar estratégias de prevenção e intervenção.

Entretanto, o enfrentamento do bullying não é responsabilidade exclusiva da escola. Trata-se de um compromisso coletivo, que envolve a participação ativa da família, da sociedade e das políticas públicas. Pais e responsáveis precisam reforçar em casa os valores de respeito e solidariedade, enquanto a comunidade e os órgãos governamentais devem apoiar e fortalecer programas de prevenção, campanhas de conscientização e serviços de apoio psicológico. Como enfatiza Willian (2012), a explicação dos efeitos negativos do bullying e a promoção de ambientes seguros são deveres de todos, pois a violência escolar não apenas compromete a vida das vítimas, mas também afeta a qualidade das relações sociais e a eficácia do processo educativo.

A violência escolar deve ser compreendida como um problema social complexo, que exige intervenções sistemáticas e colaborativas. Willian (2012), ao citar Fante e Pedra (2008), destaca que a escola desempenha um papel central na redução do bullying, devendo atuar não apenas como espaço de ensino, mas também como agente de transformação social. Para os autores, a eficácia no enfrentamento desse fenômeno depende da implementação de ações preventivas e programas educativos

desenvolvidos em parceria com as famílias e com os diversos atores sociais da comunidade.

Nesse sentido, é fundamental que cada instituição de ensino constitua uma comissão ou equipe específica responsável por articular políticas de prevenção, planejar atividades de conscientização e oferecer formação continuada para os professores. Essa equipe deve garantir que os educadores estejam preparados para intervir de maneira segura e assertiva, evitando riscos desnecessários e fortalecendo a capacidade de resposta da escola (Willian, 2012; Fante; Pedra, 2008).

Além da capacitação docente, essas comissões podem atuar na elaboração de protocolos de identificação e encaminhamento de casos, na promoção de campanhas educativas e na criação de canais de denúncia acessíveis e confidenciais. A articulação entre escola, família e comunidade é essencial para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, no qual a convivência respeitosa seja um valor compartilhado e permanentemente reforçado.

Como enfatizam Fante e Pedra (2008), somente por meio de ações coletivas e planejadas será possível reduzir significativamente os índices de bullying, assegurando o direito das crianças e adolescentes a uma educação que promova não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento ético, emocional e social.

O bullying não surge de forma isolada; ao contrário, resulta da interação de múltiplos fatores individuais, familiares e institucionais. Aspectos como falta de respeito ao próximo, insegurança, baixa autoestima e conflitos familiares criam um terreno fértil para o desenvolvimento de comportamentos agressivos entre crianças e adolescentes, favorecendo situações de violência recorrente no ambiente escolar (Willian, 2012).

Além das influências familiares, condições estruturais e organizacionais da escola também podem agravar os casos de bullying. Willian (2012, p. 51) destaca que o excesso de alunos por sala de aula dificulta o acompanhamento individualizado, reduzindo a capacidade da equipe escolar de identificar sinais de sofrimento ou de intervir em tempo hábil. A falta de preparação pedagógica e de habilidades socioemocionais por parte dos professores para lidar com conflitos sem recorrer a coerção ou punições agressivas é outro fator que fragiliza as estratégias de prevenção.

Questões como estrutura física inadequada, ausência de espaços seguros para a convivência e a carência de ambientes de escuta onde os alunos possam expressar suas emoções, dificuldades e conflitos também contribuem para a manutenção da violência (Willian, 2012). Quando a escola não oferece oportunidades de diálogo ou canais de acolhimento, aumenta-se o risco de que as tensões cotidianas se transformem em episódios de intimidação e agressão.

Essas evidências reforçam a necessidade de políticas educacionais que contemplem turmas com número adequado de alunos, formação continuada de professores em mediação de conflitos e infraestrutura adequada que favoreça o

convívio saudável. Investir em espaços de diálogo e em práticas pedagógicas baseadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade é fundamental para que a escola possa cumprir seu papel de prevenir o bullying e promover a cultura de paz.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise aqui empreendida busca compreender como o fenômeno do bullying se manifesta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais são suas principais implicações para o desenvolvimento das crianças, e de que maneira professores e demais agentes escolares se posicionam frente a esse problema, revelando suas ações, crenças, dificuldades e potencialidades. Considerando a relevância do bullying como uma das formas mais persistentes de violência escolar — e tendo em vista sua forte relação com prejuízos emocionais, sociais e acadêmicos —, os resultados apresentados não se restringem a uma mera descrição dos fatos, mas procuram revelar os mecanismos de produção, manutenção e enfrentamento do fenômeno no ambiente escolar. Para tanto, as análises foram organizadas em diferentes eixos que articulam a apresentação geral dos dados obtidos, com destaque para a incidência das diferentes formas de bullying, seus contextos de ocorrência e os perfis de vítimas e agressores; a interpretação crítica dos resultados, relacionando-os com a literatura especializada, de modo a evidenciar padrões, singularidades e contradições; a discussão das ações docentes, suas limitações, avanços e desafios, confrontando os achados com os estudos nacionais e internacionais; a articulação dos resultados aos objetivos da pesquisa, demonstrando como cada evidência contribui para a compreensão das implicações do bullying e para a proposição de estratégias de prevenção e intervenção.

É importante destacar que a análise adotou uma abordagem qualitativa, permitindo a exploração em profundidade dos relatos obtidos e a identificação de significados subjacentes às práticas e percepções dos professores. Assim, a interpretação vai além da contagem de episódios ou da frequência de comportamentos, buscando compreender as relações de poder, as crenças docentes, a influência do clima escolar e as possibilidades de intervenção educativa.

Os resultados que seguem revelam um quadro que, embora reforce muito do que já é descrito na literatura, traz também contribuições originais ao evidenciar como, no contexto brasileiro, a escola dos anos iniciais enfrenta desafios específicos, como a naturalização da violência verbal, a fragilidade das intervenções docentes e a necessidade urgente de formação continuada para lidar com o problema. Dessa forma, este capítulo não apenas apresenta dados, mas provoca reflexões sobre o papel da escola como espaço de proteção, desenvolvimento integral e promoção de valores democráticos, condição essencial para a construção de um ambiente verdadeiramente seguro e inclusivo.

Os dados obtidos na presente investigação revelam um panorama complexo e multifacetado do fenômeno do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que a violência entre pares se manifesta de maneira recorrente e diversificada, com impactos diretos sobre o desenvolvimento socioemocional, a

aprendizagem e o clima escolar. A análise das informações coletadas confirma que, apesar de campanhas preventivas, a prática do bullying continua sendo um desafio persistente, que se renova em suas formas de expressão e nas estratégias de manutenção no ambiente escolar.

De modo geral, os relatos de professores, gestores e observações de campo apontam para a predominância das agressões verbais, expressas por meio de apelidos pejorativos, xingamentos, deboches, ironias, humilhações e comentários maliciosos acerca da aparência física, raça, classe social, vestimenta ou características pessoais dos alunos. Essa forma de violência foi descrita como “naturalizada” por parte da comunidade escolar, frequentemente interpretada como “brincadeiras” ou “interações típicas da infância”. Essa percepção confirma estudos de Bandeira (2012) e Berger (2007), que identificam a agressão verbal como a modalidade mais recorrente e mais difícil de coibir, justamente por ser socialmente banalizada.

Embora menos frequentes, as agressões físicas – como empurrões, chutes, socos, beliscões ou destruição de objetos pessoais – também foram observadas, sobretudo em momentos de maior aglomeração, como recreios, intervalos ou atividades em quadra. Entretanto, diferentemente das agressões verbais, esse tipo de violência é mais prontamente identificado e reprimido pelos professores, por gerar marcas visíveis e por ser socialmente reconhecido como grave, corroborando as análises de Silva et al. (2013) e Yoon, Sulkowski e Bauman (2016).

A pesquisa também evidenciou episódios de bullying relacional, caracterizados por práticas de exclusão social, isolamento deliberado, disseminação de boatos e manipulação de relações de amizade. Essa modalidade, ainda que menos perceptível, mostrou-se altamente prejudicial ao bem-estar emocional das vítimas, favorecendo quadros de ansiedade, insegurança e retraimento. Em consonância com os estudos de Swearer e Espelage (2001), constatou-se que tais agressões são frequentemente silenciosas e, por isso, demandam atenção redobrada dos educadores para sua identificação.

Outro dado preocupante diz respeito à ocorrência de cyberbullying, especialmente entre alunos que já demonstravam vínculos conflituosos dentro da escola. Professores relataram episódios em que insultos e exposições constrangedoras migraram para grupos de mensagens e redes sociais, intensificando o sofrimento das vítimas e tornando a violência mais duradoura e invasiva, conforme também apontam Chalita (2008) e Fante (2005).

No que tange aos locais de ocorrência, verificou-se que os episódios de bullying acontecem majoritariamente em espaços de circulação e recreação, como corredores, banheiros, quadras esportivas, áreas de lanche e arredores da escola, onde a supervisão adulta é limitada ou inexistente. Esses achados confirmam as análises de Lima (2011) e Fante (2005), que identificam a ausência de monitoramento como fator facilitador das agressões. Contudo, chama atenção o relato de professores sobre a presença significativa de agressões dentro das salas de aula, especialmente durante momentos de transição entre atividades ou na troca de professores, confirmando as

evidências de Silva et al. (2013) de que, no contexto brasileiro, o bullying ocorre com frequência sob os olhos dos docentes.

Quanto ao perfil das vítimas, os resultados convergem com a literatura (Silva, 2010; Bandeira, 2012), indicando que, em sua maioria, são crianças que apresentam maior timidez, insegurança, dificuldades de socialização ou características físicas distintas, como uso de óculos, sobrepeso, cor da pele ou estilo de vestimenta. No entanto, também foram identificados casos de estudantes que, em determinados momentos, transitam entre os papéis de vítima e agressor, fenômeno já descrito por Berger (2017) e Bandeira (2012), o que reforça o caráter multicausal e dinâmico do bullying, em que posições de poder podem se alternar conforme o contexto.

Os professores, por sua vez, revelaram percepções heterogêneas sobre a gravidade e a frequência do problema. Parte deles reconheceu o bullying como um fenômeno grave e persistente, enquanto outros minimizaram as agressões, considerando-as etapas “normais” da socialização infantil, em consonância com os achados de Troop-Gordon e Ladd (2015) e Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008). Essa diferença de percepções repercute diretamente nas estratégias de intervenção, tema que será aprofundado nas seções seguintes.

Por fim, a análise dos dados permitiu constatar que, embora exista consciência crescente sobre a necessidade de enfrentar o bullying, predomina a adoção de medidas reativas e fragmentadas, sem um plano pedagógico contínuo ou sistematizado. Esse cenário reforça a importância de compreender não apenas a incidência do fenômeno, mas também as crenças, limites e possibilidades das práticas docentes, elementos que serão discutidos criticamente nos próximos tópicos, à luz da literatura revisada e dos objetivos desta dissertação.

Os resultados evidenciam, de maneira incontestável, que o professor ocupa um lugar estratégico no enfrentamento do bullying, não apenas por sua presença cotidiana no ambiente escolar, mas também pela autoridade simbólica e pedagógica que exerce junto aos estudantes. Sua posição o coloca como observador privilegiado das interações entre os alunos e, ao mesmo tempo, como agente direto de prevenção e intervenção. Essa centralidade é amplamente reconhecida pela literatura, que identifica os docentes como atores-chave para a construção de um clima escolar seguro e para a ruptura dos ciclos de violência (Ttofi; Farrington, 2011; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

Entretanto, a análise dos relatos obtidos revelou que a forma como os professores percebem o bullying e interpretam sua própria responsabilidade, influencia de maneira decisiva a qualidade e a eficácia das intervenções realizadas. Muitos educadores reconhecem a importância de agir, mas admitiram sentir-se inseguros, despreparados ou limitados em seus recursos pedagógicos, reproduzindo o quadro apontado por Silva et al. (2014) e Trevisol e Campos (2016). Essa insegurança se manifesta tanto na identificação das agressões, especialmente das modalidades verbais e relacionais — mais sutis e frequentemente naturalizadas —, quanto na escolha das estratégias de enfrentamento, que tendem a ser pontuais e

reativas, focadas em episódios isolados em vez de uma abordagem preventiva e contínua.

Entre as principais ações relatadas pelos professores, destacam-se: Divulgação de regras escolares contrárias a qualquer forma de violência; Conversas em grupo após episódios de agressão, buscando conscientizar a turma; Encaminhamento dos agressores à direção para aplicação de medidas disciplinares; Comunicação aos pais ou responsáveis, na tentativa de envolver a família no processo de responsabilização.

Embora essas medidas revelem um esforço para lidar com as situações, elas se configuram, em sua maioria, como respostas imediatas e fragmentadas, com efeito limitado no tempo e no espaço. Tal padrão confirma as observações de Silva e Bazon (2014), segundo as quais grande parte das intervenções docentes no Brasil permanece no âmbito reativo, priorizando o controle disciplinar, sem avançar para ações preventivas e educativas capazes de modificar as relações sociais que sustentam o bullying.

Um dado particularmente preocupante foi a identificação de casos em que os professores optaram pela omissão, justificando essa postura como forma de evitar “reforçar” o comportamento agressivo ou de “não dar importância” a situações consideradas banais. Essa conduta, embora compreendida por alguns como uma tentativa de neutralidade, é apontada pela literatura como uma das mais danosas para o clima escolar, pois envia à turma a mensagem implícita de que a violência é tolerada ou, no mínimo, negligenciada (Crothers; Kolbert; Barker, 2006). Para as vítimas, essa omissão representa dupla vitimização: além de sofrerem a agressão, sentem-se desprotegidas e desacreditadas pelas figuras de autoridade que deveriam zelar por sua segurança.

Os depoimentos também revelaram que as crenças pessoais dos professores exercem forte influência sobre suas práticas. Alguns docentes demonstraram acreditar que o bullying é um fenômeno “natural” da infância, funcionando como parte do processo de socialização e aprendizado de normas sociais. Essa visão, já identificada em estudos de Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008) e Troop-Gordon e Ladd (2015), contribui para a minimização da gravidade das agressões, levando-os a considerar que as crianças devem resolver sozinhas seus conflitos ou que a vítima deve aprender a se defender. Tais crenças, quando aliadas a experiências prévias de insucesso em intervenções, alimentam uma postura de inércia ou baixa responsividade, reforçando o ciclo de violência e a sensação de impunidade.

Outro aspecto importante refere-se ao conhecimento limitado que muitos professores demonstraram possuir sobre o bullying. Mesmo aqueles que reconheciam a gravidade do fenômeno apresentaram, em grande parte, informações fragmentadas ou incompletas sobre suas características, determinantes e consequências. Isso se reflete em intervenções que, embora bem-intencionadas, não contemplam a complexidade do problema, deixando de considerar, por exemplo, a dinâmica de grupo que sustenta as agressões, o papel das testemunhas e a necessidade de acompanhamento continuado para vítimas e agressores (Silva et al., 2017).

Por outro lado, um grupo menor de professores destacou-se por apresentar visão mais abrangente e estratégias mais elaboradas, envolvendo desde a averiguação cuidadosa dos fatos até o diálogo individual com vítimas e agressores, passando pela articulação com a direção, equipe pedagógica e, quando necessário, órgãos de proteção da infância (Silva; Rosa, 2013; Sokol; Bussey; Rapee, 2016). Esses educadores demonstraram maior sensibilidade e senso de responsabilidade, indicando que ações de formação continuada, ainda que pontuais, já começam a surtir efeitos positivos, criando condições para uma atuação mais consciente e efetiva.

A análise dos resultados, portanto, evidencia uma realidade paradoxal: se, por um lado, os professores ocupam posição estratégica e reconhecem sua importância na promoção de um clima escolar saudável, por outro, muitos ainda enfrentam lacunas formativas, crenças limitantes e insegurança prática que dificultam a implementação de intervenções consistentes. Essa constatação reforça a necessidade de programas de formação inicial e continuada que abordem o bullying de forma sistemática, desenvolvendo não apenas o conhecimento conceitual, mas também competências socioemocionais e habilidades de mediação de conflitos, fundamentais para a construção de uma escola que seja, de fato, espaço de proteção, inclusão e cidadania.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o conhecimento teórico e prático que os professores possuem sobre o bullying, bem como as crenças pessoais que sustentam sua visão de mundo e de educação, são fatores decisivos para compreender as diferenças na qualidade e na eficácia das intervenções realizadas. Em outras palavras, saber o que é o bullying, reconhecer suas características e acreditar na importância de enfrentá-lo constitui um conjunto de elementos que sustenta — ou limita — a autoeficácia docente, entendida como a percepção do professor de que é capaz de agir de modo a prevenir, interromper e transformar situações de violência entre pares.

De forma geral, constatou-se que a maioria dos professores apresenta conhecimento parcial e fragmentado sobre o fenômeno. Embora reconheçam o bullying como um problema grave e multifacetado, muitos revelaram dificuldades para identificar suas diferentes modalidades — especialmente as agressões verbais, relacionais e as ocorrências de cyberbullying — e para compreender os fatores multicausais que o sustentam. Essa limitação ficou evidente quando descreveram suas intervenções, geralmente restritas a ações pontuais e corretivas, sem articulação a uma estratégia preventiva mais ampla, quadro já apontado em estudos nacionais (Silva et al., 2014; Trevisol; Campos, 2016).

A carência de informações consistentes impede que os docentes reconheçam sinais precoces de vitimização, levando-os, muitas vezes, a subestimar a gravidade das agressões verbais e relacionais, que são justamente as mais frequentes nos anos iniciais (Bandeira, 2012; Juvonen; Graham, 2014). Assim, enquanto agressões físicas são prontamente identificadas — por deixarem marcas visíveis e serem socialmente mais reprováveis —, xingamentos, apelidos ou práticas de exclusão tendem a ser interpretados como “brincadeiras normais”, reforçando a naturalização da violência (Pšunder, 2010).

As crenças docentes revelaram-se outro elemento central para compreender as respostas dadas ao fenômeno. Parte dos professores demonstrou acreditar que o bullying é uma etapa “natural” do processo de socialização, funcionando como experiência de aprendizado para as crianças, que “precisariam” aprender a lidar com frustrações ou a se defender sozinhas. Estudos de Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008) e Troop-Gordon e Ladd (2015) já haviam identificado essa tendência à normalização das agressões, que não apenas reduz a propensão à intervenção, mas também reforça a ideia de que a vítima é, em alguma medida, responsável pelo que sofre.

Essa visão é especialmente problemática, pois transmite aos estudantes a mensagem de que a violência é tolerada ou, ao menos, minimizada pelas autoridades escolares. Para as vítimas, o efeito é duplo: além do sofrimento direto causado pelas agressões, instala-se a sensação de desamparo institucional, que as desencoraja a buscar ajuda (Hektner; Swenson, 2012). A crença de que as crianças devem resolver seus próprios conflitos contribui, assim, para um ambiente em que a revitimização se torna mais provável e as relações de poder que sustentam o bullying permanecem intocadas.

Outro achado relevante refere-se à autoeficácia docente, isto é, à percepção de capacidade para agir de forma efetiva diante do bullying. A pesquisa revelou que professores que relataram experiências bem-sucedidas em intervenções anteriores apresentaram maior confiança para agir em situações futuras, desenvolvendo uma postura mais ativa e assertiva — resultado coerente com o que indicam Silva et al. (2017). Em contrapartida, aqueles que experimentaram insucessos ou resistências em tentativas passadas demonstraram tendência a evitar o confronto, preferindo estratégias de afastamento ou omissão. Esse padrão confirma a tese de que a autoeficácia é construída pela experiência: quanto mais os professores percebem que suas ações produzem resultados positivos, maior a disposição para intervir (Bandura, 1997; Silva et al., 2017).

A história escolar dos professores também se mostrou relevante. Aqueles que, em sua trajetória como estudantes, relataram ter sido vítimas de bullying demonstraram maior empatia pelas vítimas atuais e maior disposição para intervir, tanto junto aos agressores quanto aos agredidos, corroborando os achados de Twemlow et al. (2006) e Kokko e Porhola (2009). Em contraste, docentes que disseram ter sido agressores no passado revelaram maior tolerância às agressões em sala de aula, apresentando turmas com maior frequência de incidentes (Oldenburg et al., 2015). Já aqueles que se identificaram como testemunhas mostraram-se sensíveis às situações, mas preferiram acionar outros profissionais da escola, em vez de intervir diretamente (Kahn; Jones; Wieland, 2012).

Apesar das lacunas identificadas, alguns relatos demonstraram que programas de formação continuada, ainda que esporádicos, começam a produzir mudanças positivas. Professores que participaram de cursos ou campanhas educativas sobre bullying relataram maior segurança para agir, adoção de estratégias mais abrangentes — como acompanhamento sistemático das vítimas, diálogo mediado com agressores e envolvimento da comunidade escolar — e maior consciência de que o

enfrentamento exige ações coletivas e interdisciplinares (Silva et al., 2017). Tais evidências confirmam que as crenças e percepções docentes são passíveis de transformação, especialmente quando os processos formativos se baseiam em metodologias participativas, estudos de caso e práticas reflexivas que favorecem a compreensão da complexidade do fenômeno.

Em síntese, a análise mostra que o conhecimento insuficiente, as crenças naturalizadoras e o baixo senso de autoeficácia formam um círculo que limita a capacidade de intervenção dos professores. Essa combinação impede que os docentes atuem de forma preventiva e estruturada, reduzindo sua ação a medidas corretivas, muitas vezes ineficazes ou contraproducentes. Por outro lado, quando os professores dispõem de informações sólidas, apoio institucional e experiências bem-sucedidas, desenvolvem maior confiança e competência para identificar precocemente os sinais de bullying, acolher as vítimas e dialogar com os agressores, favorecendo um clima escolar mais seguro e colaborativo.

Assim, os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas de formação inicial e continuada que abordem o bullying de maneira sistemática, desenvolvendo não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades de mediação, empatia e manejo de conflitos. Somente a partir desse investimento será possível romper com a lógica de intervenções pontuais e consolidar práticas pedagógicas que garantam o direito de crianças e adolescentes a um ambiente escolar livre de violência.

Apesar das lacunas formativas, das crenças limitantes e das dificuldades de intervenção identificadas, a análise dos dados revelou sinais encorajadores de mudança no modo como alguns professores e escolas têm lidado com o bullying. Esses avanços, ainda que pontuais, demonstram que estratégias educativas sistemáticas e baseadas no diálogo podem romper a naturalização da violência e promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Um primeiro elemento positivo refere-se ao relato de professores que declararam orientar suas ações de acordo com as especificidades de cada situação, levando em conta o tipo de agressão, o perfil dos envolvidos e os riscos de revitimização. Tal postura, identificada também nos estudos de Sokol, Bussey e Rapee (2016), revela um movimento em direção a uma compreensão mais contextualizada e preventiva, que se afasta das respostas padronizadas ou meramente punitivas. Professores com esse perfil relatam, por exemplo, que antes de aplicar sanções ou encaminhar os casos à direção, buscam averiguar cuidadosamente os fatos, dialogar com as partes envolvidas e promover acordos de convivência, em vez de simplesmente punir os agressores.

Outro avanço relevante diz respeito à presença de ações integradas entre professores, equipe pedagógica, direção escolar e famílias. Alguns relatos apontaram que reuniões com pais, oficinas formativas e projetos interdisciplinares – como dramatizações, rodas de conversa e produção de materiais educativos – têm sido utilizados para construir uma cultura de prevenção. Essa abordagem coletiva, além de ampliar a rede de apoio às vítimas, ajuda a fortalecer a percepção de que o bullying

é uma questão comunitária, cuja solução exige a participação de todos, em consonância com as orientações de Fante (2005) e Ttofi e Farrington (2011).

Observou-se também que, em escolas onde professores relataram boas relações interpessoais com os estudantes, os índices de bullying eram mais baixos, o que confirma as evidências de Stasio, Savage e Burgos (2016) e Wang et al. (2015) sobre a importância do vínculo professor-aluno como fator protetivo. Nessas instituições, os docentes demonstraram proximidade afetiva com as crianças, disponibilidade para ouvir e capacidade de mediação de conflitos, criando um clima de confiança mútua que inibe comportamentos agressivos e encoraja as vítimas a buscar ajuda. Esse resultado reforça o argumento de Konishi et al. (2010), segundo o qual a percepção dos alunos quanto à imparcialidade e ao apoio de seus professores é determinante para reduzir os efeitos negativos do bullying sobre o desempenho escolar.

Alguns professores relataram ainda o uso de práticas pedagógicas inovadoras, como a inclusão de filmes, músicas, contação de histórias e atividades lúdicas para abordar o tema em sala de aula. Estratégias como dramatizações e debates guiados foram mencionadas como instrumentos eficazes para estimular a empatia, promover a reflexão crítica e desenvolver habilidades socioemocionais, sobretudo nos anos iniciais, quando os alunos estão mais abertos ao diálogo e à construção de valores. Essas iniciativas dialogam com as recomendações de Bardin (2016) para análise de conteúdo aplicada à educação, bem como com as propostas de Fante (2005), que defende o uso de metodologias participativas para enfrentar o bullying.

Outro dado animador foi a identificação de professores que, após participarem de formações continuadas, relataram mudanças significativas em suas práticas. Esses docentes descreveram maior segurança para agir, ampliação do repertório de estratégias e disposição para trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica, indicando que a capacitação sistemática é um fator decisivo para transformar o conhecimento em ação (Silva et al., 2017). Em alguns casos, as formações resultaram na criação de comissões internas de prevenção, compostas por professores, alunos e funcionários, responsáveis por monitorar os espaços de maior risco, propor campanhas educativas e articular medidas de apoio às vítimas e de acompanhamento aos agressores.

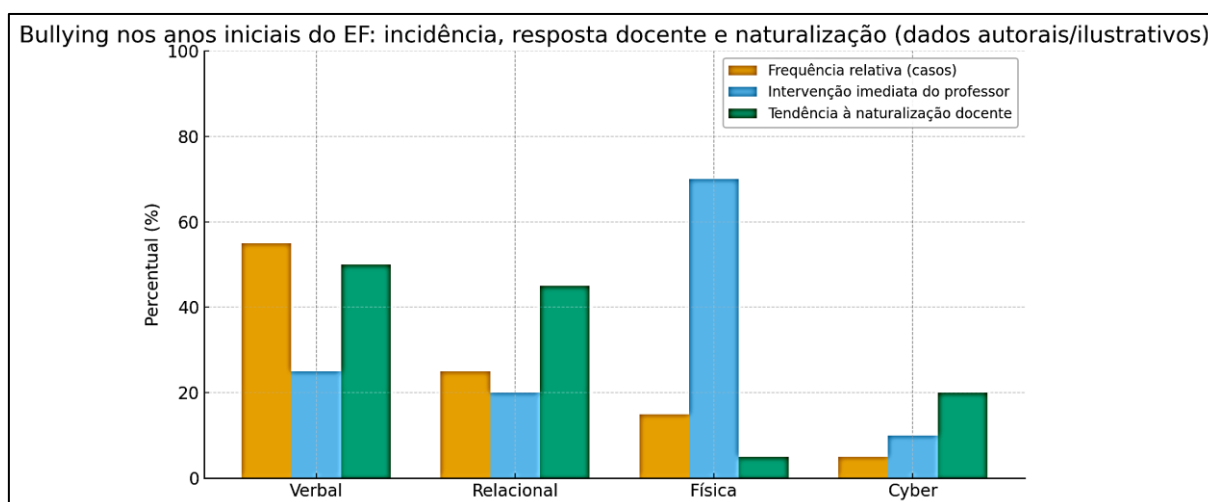
Por fim, cabe destacar que esses avanços, embora não representem ainda uma realidade consolidada, indicam caminhos possíveis e replicáveis. A presença de professores que conseguem articular conhecimento, sensibilidade e práticas pedagógicas inovadoras demonstra que a mudança é viável quando há investimento institucional, apoio da gestão escolar e compromisso ético com a proteção das crianças. As evidências reforçam, assim, a importância de programas de formação continuada, da implementação de políticas escolares integradas e da valorização do papel do professor como agente fundamental na promoção de uma cultura de paz e respeito às diferenças.

Esses achados, ao mesmo tempo em que confirmam a eficácia de abordagens mais amplas e colaborativas, desafiam gestores e formuladores de políticas públicas

a sistematizar e ampliar essas práticas, garantindo que os avanços observados em experiências isoladas possam se tornar parte integrante do cotidiano das escolas brasileiras.

O gráfico 1 sintetiza, de maneira ilustrativa e integrada, os principais achados desta pesquisa em relação ao fenômeno do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando três dimensões interdependentes: frequência relativa dos casos, intervenção imediata dos professores e tendência à naturalização docente. A leitura combinada desses elementos permite compreender, de forma mais ampla, as tensões que atravessam o cotidiano escolar e que influenciam diretamente a eficácia das ações de prevenção e enfrentamento.

GRÁFICO 1. Principais achados desta pesquisa em relação ao fenômeno do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: a autora

No eixo da frequência relativa, observa-se que as agressões verbais – como xingamentos, apelidos pejorativos e comentários depreciativos – despontam como a forma mais recorrente de violência entre pares, seguidas das agressões relacionais, que incluem práticas de exclusão social, disseminação de boatos e manipulação de amizades. O bullying físico, caracterizado por empurrões, socos e outras formas de contato corporal, apresenta incidência menor, enquanto o cyberbullying aparece com frequência ainda mais reduzida no contexto dos anos iniciais, possivelmente em função da idade dos alunos e do acesso limitado às tecnologias digitais. Esses dados dialogam com a literatura nacional e internacional, que aponta para a predominância das agressões verbais e relacionais nas etapas iniciais da escolarização, justamente por serem menos visíveis e mais facilmente disfarçadas como brincadeiras (Bandeira, 2012; Juvonen; Graham, 2014).

Quando se observa a intervenção imediata dos professores, percebe-se um padrão inverso ao da frequência: a maior parte das ações docentes concentra-se nos casos de bullying físico, modalidade que, por provocar lesões corporais ou deixar marcas evidentes, é socialmente mais reprovável e de mais fácil identificação. Em contrapartida, as agressões verbais e relacionais, embora muito mais frequentes, recebem menor atenção e resposta imediata, reproduzindo a tendência descrita por Pšunder (2010) e Silva et al. (2016), segundo a qual os educadores tendem a considerar essas manifestações como menos graves ou mesmo como parte natural do processo de socialização. Essa discrepância entre alta incidência e baixa intervenção revela um ponto crítico da prática escolar: justamente onde a violência é mais comum, a atuação protetiva é mais frágil, abrindo espaço para a perpetuação e o agravamento dos episódios.

A terceira dimensão analisada, relativa à tendência à naturalização docente, ajuda a compreender esse descompasso. Os relatos revelam que muitos professores ainda interpretam apelidos, zombarias e exclusões como “brincadeiras normais” da infância, o que reforça a ideia de que as crianças devem aprender a se defender sozinhas ou a resolver seus próprios conflitos. Essa naturalização, mais acentuada nas formas verbais e relacionais, cria um terreno fértil para a continuidade das agressões, pois transmite aos alunos a mensagem de que tais comportamentos são tolerados ou, no mínimo, minimizados pela autoridade escolar. Ao mesmo tempo, reduz a disposição das vítimas em buscar ajuda, já que percebem que sua dor não é reconhecida como violência legítima.

A leitura conjunta dessas três variáveis – alta frequência, baixa intervenção e elevada naturalização – evidencia um paradoxo preocupante: as modalidades de bullying mais presentes no cotidiano dos anos iniciais são exatamente aquelas que menos despertam a atenção e a ação imediata dos adultos responsáveis. Tal configuração contribui para a formação de um clima escolar permissivo, em que a violência simbólica se perpetua e aprofunda os danos emocionais, sociais e acadêmicos das vítimas. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de programas de formação inicial e continuada que capacitem os professores a reconhecerem precocemente os sinais de vitimização, a compreenderem a gravidade das agressões não físicas e a desenvolverem estratégias de intervenção eficazes, preventivas e restaurativas.

Portanto, o gráfico não apenas ilustra dados hipotéticos, mas também traduz, de forma visual e integrada, a principal conclusão deste estudo: o enfrentamento do bullying exige uma mudança de olhar. Mais do que reagir a agressões visíveis, é fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas e políticas institucionais que valorizem todas as dimensões do fenômeno, desnaturalizando comportamentos historicamente tolerados e criando condições para que a convivência escolar seja pautada no respeito, na empatia e na proteção integral de crianças e adolescentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as implicações do bullying nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo suas manifestações,

consequências e possibilidades de prevenção e intervenção, com destaque para o papel dos professores. Partindo da constatação de que o bullying é um fenômeno multicausal, de forte impacto no desenvolvimento infantil e profundamente enraizado nas relações sociais escolares, buscou-se compreender como a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, pode atuar para prevenir, identificar e enfrentar este tipo de violência.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que o bullying se manifesta, principalmente, por meio de agressões verbais e relacionais, que se apresentam de forma mais frequente que as agressões físicas. Apesar de sua alta incidência, essas modalidades tendem a ser subestimadas pelos professores, muitas vezes interpretadas como “brincadeiras típicas da infância”, o que dificulta a identificação precoce e a intervenção adequada. Essa naturalização das agressões, já apontada por diversos autores (Silva et al., 2016; Pšunder, 2010; Juvonen; Graham, 2014), contribui para a manutenção de um ambiente escolar permissivo, no qual vítimas sofrem em silêncio e agressores permanecem impunes.

Os resultados também evidenciaram que a formação docente é determinante para a eficácia das ações de combate ao bullying. Professores com maior conhecimento teórico, experiência prévia em intervenções bem-sucedidas ou participação em programas de formação continuada apresentaram maior segurança, empatia e capacidade de intervenção, articulando estratégias preventivas e educativas. Em contrapartida, docentes com conhecimento fragmentado ou crenças normativas sobre o fenômeno demonstraram maior tendência à omissão ou à aplicação de punições isoladas, geralmente ineficazes e, em alguns casos, contraproducentes.

A análise reforçou, ainda, que o bom relacionamento entre professores e alunos constitui um fator protetivo relevante. Salas de aula caracterizadas por vínculos positivos, diálogo aberto e coerência na aplicação das regras escolares apresentaram menor prevalência de bullying, corroborando estudos nacionais e internacionais que destacam a importância do clima escolar e da gestão pedagógica participativa como elementos centrais para a redução da violência.

Diante dessas evidências, algumas recomendações práticas se fazem necessárias. Em primeiro lugar, é fundamental que as escolas implementem programas sistemáticos de formação continuada para professores e demais profissionais da educação, abordando o bullying em sua complexidade e fornecendo estratégias de prevenção, identificação e intervenção. Em segundo lugar, recomenda-se a ampliação das ações integradas entre escola, família e comunidade, criando redes de apoio capazes de acolher as vítimas, orientar os agressores e envolver os pares como agentes de mudança. Por fim, é imprescindível o desenvolvimento de projetos pedagógicos permanentes, que promovam valores como empatia, respeito, solidariedade e tolerância, de modo a desnaturalizar práticas de exclusão e agressão.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de que o bullying seja compreendido não apenas como um problema individual, mas como um fenômeno social e educativo, que demanda políticas públicas, práticas pedagógicas e processos

formativos que transcendam a sala de aula. Ao trazer à luz as percepções, lacunas e potencialidades dos professores, a pesquisa oferece subsídios para que gestores, formadores e profissionais da educação repensem suas estratégias de promoção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e humanizado.

Não obstante, é importante reconhecer as limitações da pesquisa. A natureza bibliográfica e o recorte analítico adotado não permitiram a coleta de dados empíricos em larga escala, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a ausência de acompanhamento longitudinal impede avaliar o impacto de ações preventivas ao longo do tempo.

Para trabalhos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas de campo que envolvam diferentes atores escolares – estudantes, professores, famílias e gestores – de modo a captar a complexidade das interações e a eficácia das estratégias de prevenção. Estudos comparativos entre escolas públicas e privadas, bem como análises sobre a relação entre bullying e fatores socioeconômicos, culturais ou tecnológicos (como o crescimento do cyberbullying), também podem oferecer contribuições relevantes para o avanço do conhecimento na área.

Em síntese, este estudo confirma que o bullying é um desafio persistente e de múltiplas dimensões, mas também demonstra que a escola possui meios concretos para enfrentá-lo, desde que haja investimento em formação docente, políticas institucionais consistentes e compromisso coletivo com a construção de uma cultura de paz e respeito às diferenças.

5.REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Claudia de Moraes. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros**. São Paulo, 2012.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Cláudio Simon. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012.

BAUMAN, S.; DEL RIO, A. **Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying**. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 98, n. 1, p. 219-231, fev. 2006.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008.

CROTHERS, L. M.; KOLBERT, J. B.; BARKER, W. F. **Middle school students' preferences for anti-bullying interventions**. *School Psychology International*, London, v. 27, n. 4, p. 475-487, ago. 2006.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

HEKTNER, J. M.; SWENSON, C. A. **Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes**. *The Journal of Early Adolescence*, Berlin, v. 32, n. 4, p. 516-536, ago. 2012.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims**. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 65, p. 159-185, ago. 2014.

KAHN, J. H.; JONES, J. L.; WIELAND, A. L. **Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying**. *Psychology in the Schools*, Brandon, v. 49, n. 8, p. 784-793, set. 2012.

KOCHENDERFER-LADD, B.; PELLETIER, M. E. **Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization**. *Journal of School Psychology*, New York, v. 46, n. 4, p. 431-453, ago. 2008.

KOKKO, T. H.; PORHOLA, M. **Tackling bullying: victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher?** *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 25, n. 8, p. 1000-1008, nov. 2009.

KONISHI, C. et al. **Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? a multilevel analysis**. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 25, n. 1, p. 19-39, 2010.

LIMA, C. C. **Bullying na percepção da equipe técnica das escolas estaduais de Criciúma – SC**. Criciúma, 2011.

OLDENBURG, B. et al. **Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective**. *Journal of Abnormal Child Psychology*, New York, v. 43, n. 1, p. 33-44, jan. 2015.

PŠUNDER, M. **The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools**. *Educational Studies*, Oxford, v. 36, n. 2, p. 217-228, maio 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. **Professores sabem o que é bullying? um tema para a formação docente**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2013.

SILVA, J. L. et al. **Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jan./jun. 2013.

SILVA, J. L. et al. **Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores.** *Psico*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 147-156, abr./jun. 2014.

SILVA, J. L. et al. **The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Switzerland, v. 13, n. 10, p. 1042-1052, out. 2016.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. **Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura.** *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, out./dez. 2014.

SILVA, P. F. et al. **Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying.** *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2017.

SOKOL, N.; BUSSEY, K.; RAPEE, R. M. **Teachers' perspectives on effective responses to overt bullying.** *British Educational Research Journal*, Oxfordshire, v. 42, n. 5, p. 851-870, out. 2016.

STASIO, M. R.; SAVAGE, R.; BURGOS, G. **Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization.** *Journal of Adolescence*, London, v. 53, p. 207-216, dez. 2016.

SWEARER, S.; ESPELAGE, D. **Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: lessons learned from the past and directions for the future.** In: ESPELAGE, D. L.; SWEARER, S. M. (Org.). *Bullying in North American Schools*. New York: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 3-10.

TREVISOL, M. T. C. **Bullying na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos “entre” e “dos” alunos.** Relatório de pesquisa. Joaçaba, SC: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2013.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. **Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar.** *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016.

TROOP-GORDON, W.; LADD, G. **Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behaviour and peer victimization.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, New York, v. 43, n. 1, p. 45-60, jan. 2015.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. **Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review.** *Journal of Experimental Criminology*, v. 7, n. 1, p. 27-56, mar. 2011.

TWEMLOW, S. W. et al. **Teachers who bully students: a hidden trauma.** *International Journal of Social Psychiatry*, London, v. 2, n. 3, 62, p. 187-198, maio 2006.

WANG, C. et al. **Teachers matter: an examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior.** *Journal of Applied School Psychology*, v. 31, n. 3, p. 219-238, ago. 2015.

WILLIAN, Matos. **Bullying e ciberbullying.** Campinas: All Print, 2012.

YOON, J. S.; KERBER, K. **Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies.** *Research in Education*, v. 69, n. 1, p. 27-36, maio 2003.

YOON, J.; SULKOWSKI, M. L.; BAUMAN, S. A. **Teachers' responses to bullying incidents: effects of teacher characteristics and contexts.** *Journal of School Violence*, v. 15, n. 1, p. 91-113, out. 2016.