

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA NASCIMENTO DA SILVA

A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

JOÃO PESSOA - PB

2026

AMANDA NASCIMENTO DA SILVA

TÍTULO DO PROJETO: A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Drª. Jaqueline Gomes Cavalcanti

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586aa Silva, Amanda Nascimento da.
A atuação da equipe de apoio escolar no enfrentamento ao bullying: revisão bibliográfica e relato de experiência / Amanda Nascimento da Silva. - João Pessoa, 2026.
30 f.

Orientação: Jaqueline Gomes Cavalcanti.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Bullying. 2. Escuta ativa. 3. Acolhimento. I. Cavalcanti, Jaqueline Gomes. II. Título.

UFPB/CE CDU 37.06(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

AMANDA NASCIMENTO DA SILVA

A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 14 de Agosto de 2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente JAQUELINE GOMES CAVALCANTI SA Data: 14/09/2026 13:56:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura: _____
Profa. Drª. Jaqueline Gomes Cavalcanti Sá
(Orientadora) Universidade Federal da Paraíba (UFPB / DME / CE)

Assinatura: _____
Profa. Drº Lidianny Braga de Souza (UFPB / DME / CE)
Examinador

Assinatura: _____
Profa. Drº Livia Braga de Sá Costa (UFPB / DME / CE)
Examinador

RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática do *bullying* no Ensino Fundamental I, com foco no fenômeno do trauma acumulado e na relevância dos profissionais de apoio escolar na rede de proteção à criança. O tema central reside na invisibilidade das agressões psicológicas e na necessidade de uma postura institucional integrada. O problema de pesquisa questiona como a atuação de auxiliares de sala e inspetores, por meio da escuta ativa e do vínculo afetivo, pode contribuir para a identificação precoce de situações de violência que frequentemente passam despercebidas pelo corpo docente. O objetivo geral é analisar a importância estratégica desses profissionais na mediação de conflitos e no acolhimento de vítimas de *bullying*. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, utilizando os métodos de pesquisa bibliográfica e documental. As técnicas de coleta de dados abrangem a revisão de literatura clássica e contemporânea, além da análise de documentos e reportagens recentes sobre a realidade brasileira. A análise de dados é feita de forma descritiva e crítica, confrontando a teoria do trauma com as evidências de negligência institucional. Como resultados esperados, busca-se evidenciar a necessidade de protocolos de capacitação para a equipe de apoio, promovendo uma cultura de paz e garantindo que a escola se constitua como um ambiente de segurança psicossocial.

Palavras-chaves: Bullying, escuta ativa, acolhimento, trauma acumulado

ABSTRACT

This paper addresses the issue of bullying in Elementary School (Early Years), focusing on the phenomenon of accumulated trauma and the relevance of school support staff within the child protection network. The central theme lies in the invisibility of psychological aggression and the need for an integrated institutional posture. The research problem questions how the work of classroom assistants and hall monitors, through active listening and affective bonds, can contribute to the early identification of violent situations that often go unnoticed by the teaching staff. The general objective is to analyze the strategic importance of these professionals in conflict mediation and in supporting victims of bullying. The methodology is characterized as qualitative research of a basic nature, utilizing literature review and documentary research methods. Data collection techniques encompass a review of classic and contemporary literature, as well as the analysis of recent documents and news reports regarding the Brazilian context. Data analysis is conducted in a descriptive and critical manner, confronting trauma theory with evidence of institutional neglect. As expected results, the study seeks to highlight the need for training protocols for the support team, promoting a culture of peace and ensuring that the school establishes itself as an environment of psychosocial safety.

Keywords: Bullying, active listening, emotional support, accumulated trauma**.**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 12

3. O FENÔMENO DO BULLYING NA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS E O MARCO REGULATÓRIO BRASILEIRO 13

3.1 Da Prática ao Conceito: A Convivência Escolar e a Pertinência do Estudo de Caso 13

3.2 3.2 Compreensão Teórica e Psicodinâmica da Intimidação Sistemática.... 16

3.3 3.3 O Marco Legal Brasileiro no Enfrentamento à Intimidação Sistemática 19

4. A ESTRUTURA INSTITUCIONAL E FALHA DA VIGILÂNCIA PEDAGÓGICA..... 21

4.1 Delimitação de Espaços e Falhas de Fluxo nos Ambientes de Transição .. 21

4.2 O Cotidiano Escolar e a Função Estratégica do Auxiliar de Classe sob a Ótica da Convivência Ética 22

4.3 A Distração Tecnológica e o Fenômeno da Cegueira por Inatenção nos Espaços de Transição 24

4.4 Síntese do Capítulo: Do Diagnóstico das Falhas à Necessidade da Formação Continuada 25

4.5 Diretrizes Práticas: Formação Continuada, Leitura de sinais e Protocolos de Acolhimento 26

5. CORRESPONSABILIDADE FAMILIAR E ESCOLAR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING E CYBERBULLYING..... 27

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 30

7. REFERÊNCIAS 32

1. INTRODUÇÃO

A trajetória escolar constitui uma etapa marcante no desenvolvimento humano desde a Educação Infantil. Trata-se do momento em que a criança é inserida em um espaço de convivência social que transcende o núcleo familiar, expandindo-se para um universo plural composto por diferentes vivências, pontos de vista e interações diárias. No ambiente escolar, o indivíduo aprende a estabelecer laços de amizade e, ao mesmo tempo, depara-se com os primeiros conflitos interpessoais. Sob a perspectiva piagetiana, os conflitos interindividuais desempenham papel estruturante no desenvolvimento moral, na medida em que a superação da heteronomia — caracterizada pela obediência cega à autoridade adulta — demanda a construção gradual de relações baseadas na cooperação e no respeito mútuo. Nesse sentido, o papel das figuras adultas na escola reside em mediar os conflitos de forma a favorecer a descentração cognitiva e a coordenação de diferentes pontos de vista, favorecendo a emergência da autonomia moral na infância (Piaget, 1994).

Contudo, emergem também conflitos que extrapolam a capacidade de auto-organização infantil. Conforme apontam Tognetta e Vinha (2013), a forma como a equipe escolar maneja as divergências cotidianas determina se o problema será mitigado prontamente ou se escalonará para manifestações recorrentes de intimidação. A literatura especializada alerta que, diante da ausência de intervenções pedagógicas intencionais e precoces, pequenos atritos interpessoais tendem a se cristalizar, podendo evoluir para cenários complexos de violência ou bullying que demandam a atuação conjunta da gestão, de especialistas e da família (Olweus, 1993; Tognetta; Vinha, 2013).

Evidentemente, quando se referencia uma situação que demanda a intervenção direta da coordenação e do núcleo familiar, não se trata de um mero desentendimento cotidiano entre crianças, mas de práticas que, se não contidas imediatamente pelos responsáveis que circundam o estudante, podem comprometer sua integridade física e psicológica. Condutas que frequentemente são minimizadas pelo senso comum sob justificativas de que "são apenas brincadeiras" ou "fases do desenvolvimento" — como intimidações e agressões verbais — afastam-se do espectro do conflito natural e enquadram-se na categoria conceitual de *bullying* (Olweus, 1993; Brasil, 2015).

O *bullying* configura-se como uma prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, perpetrada por um ou mais indivíduos contra uma vítima em situação de vulnerabilidade ou assimetria de poder (Olweus, 1993; Brasil, 2015). A utilização desse termo exige a análise criteriosa do contexto, da frequência dos atos e da identificação dos sujeitos envolvidos, critério fundamental para diferenciar o fenômeno de ocorrências pontuais. Quando o atrito é isolado e não apresenta histórico de recorrência, ações diretas por parte da equipe de apoio escolar pautadas no diálogo firme e na orientação aos responsáveis mostram-se suficientes. Todavia, quando o aluno agressor mantém o comportamento hostil mesmo após as intervenções iniciais, consolida-se o cenário de *bullying*, tornando imperativa a articulação entre coordenação pedagógica, psicologia escolar e família para estancar os danos causados ao estudante vitimizado (Tognetta; Vinha, 2013).

Dados nacionais recentes, como os apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022**),** demonstram que a prevalência do *bullying* nas escolas brasileiras é alarmante, impactando diretamente a qualidade do aprendizado e o clima escolar; o relatório indica que cerca de 10% dos estudantes brasileiros relatam ser vítimas frequentes desse fenômeno. Neste ciclo, as agressões se sofisticam, transcendendo o físico para se manifestar em formas verbais e psicológicas, como o isolamento social, a exclusão deliberada e o uso de apelidos pejorativos. Essa tendência de crescimento é corroborada pelos registros oficiais: Segundo em matéria do jornal online G1, registros policiais de bullying e cyberbullying contra crianças e adolescentes no Brasil cresceram 67,3% em 2025 na comparação com o ano anterior, segundo o 20º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Foram 5.226 ocorrências somando as duas práticas envolvendo vítimas de 0 a 17 anos no ano passado, ante 3.161 em 2024. Foi o maior crescimento entre todos os indicadores de violência contra crianças e adolescentes analisados pela publicação.

Ainda segundo o sociólogo e pesquisador do Fórum Brasileiro de Segurança Pública Cauê Martins, parte do salto reflete a assimilação da nova lei pelos sistemas de registro e pela sociedade, e não somente um aumento da violência. Segundo o pesquisador, os boletins de ocorrência tendem a refletir apenas os casos mais graves ou persistentes, que extrapolam a capacidade de resposta das escolas. Martins compara os números policiais com os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE 2024), do IBGE, mostram que quatro em cada dez estudantes de 13 a 17 anos afirmam já

ter sofrido bullying na escola — um universo muito maior que as pouco mais de cinco mil ocorrências registrado pelas polícias em 2025.

Diante desse cenário estatístico, que evidencia a urgência do enfrentamento ao *bullying*, e como isso impacta na vida do estudante, se acende o alarme de que além da importância do envolvimento direto entre familia e equipe escolar/pedagógica para lidar com o problema, é necessário tambem trazer à tona a necessidade da importância dos demais funcionários da escola principalmente auxiliares de sala e inspetores, estes que muitas vezes conseguem observar de fato o aluno além das demandas pedagógicas que é cobrado dos professores.

Esclarecendo mais o sentido da última fala, o professor claramente é um agente importante no combate a esse ato de violência, no entanto este ainda tem como principal demanda dar conta de atividades pedagógicas e tem uma visão ampla da sua turma, mas devido a demandas, pode acontecer de passar despercebido certas situações ou comportamento das crianças. O auxiliar de sala que tem como principal função ser a extensão do professor, ou seja, ele tem mais chance de lidar com uma criança de cada vez construindo uma aproximação e vínculo interno (na sala), tem mais chances de captar o desequilíbrio no ambiente caso situações de violência física ou psicológica estejam acontecendo, enquanto um inspetor tem como principal função zelar pela área externa, observando o que acontece em corredores, banheiros e áreas de recreação tambem contribuindo pelo bem estar social da escola.

Neste trabalho será debatido a importância do envolvimento não só de professores e coordenadores, mas também, de auxiliares de sala e integral e inspetores no combate ao bullying, como uma escuta ativa, como um olhar atento de verdade as crianças ao seu redor, ajudam a combater uma atitude covarde e violenta que é capaz de destruir o psicológico e bem estar de crianças que apenas queriam frequentar uma escola com segurança, mas que acabaram se deparando com um local que os oferece instabilidade e perigo físico e psicológico.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se não apenas em dados bibliográficos, mas em experiências empíricas que evidenciam a falha da vigilância pedagógica tradicional. Em vivências práticas no contexto do período integral escolar, observou-se que a proximidade e o tempo expandido de convivência direta com os discentes criam um ambiente propício para o estabelecimento de vínculos de confiança e para a prática da escuta ativa. Foi por meio desse canal de escuta que se tornou possível identificar o relato de um estudante do

3º ano do Ensino Fundamental que carregava um histórico de *bullying* sistemático desde a Educação Infantil.

O sofrimento crônico decorrente dessas agressões contínuas e silenciadas culminou em um quadro severo de trauma acumulado, manifestado por meio de crises de ansiedade e profunda insegurança no ambiente escolar, temendo que seus amigos descobrissem o histórico de vulnerabilidade. Esse caso real demonstra que, frequentemente, as dinâmicas de violência ocorrem fora do alcance visual dos docentes em sala de aula, permanecendo desconhecidas inclusive pelos núcleos familiares. Assim, justifica-se a necessidade de discutir o papel estratégico dos funcionários de apoio — como inspetores de corredor e auxiliares de sala —, uma vez que esses profissionais circulam pelos espaços de transição e convivência coletiva (pátios, refeitórios e corredores), posicionando-se como a primeira linha de defesa e triagem para a identificação precoce de conflitos e para a mitigação do *bullying* antes que este se consolide em danos psicológicos irreparáveis.

Diante da necessidade de compreender essa dinâmica de proteção, este trabalho estipula como objetivo geral analisar a importância da atuação e da capacitação da equipe de apoio escolar na identificação precoce e na prevenção do *bullying* no Ensino Fundamental. Para alcançar essa meta, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar um panorama teórico e psicológico sobre o fenômeno do *bullying*, compreendendo suas origens conceituais e os fatores de vulnerabilidade que ampliam o risco de violência tanto para crianças típicas quanto atípicas
- Discutir as limitações do modelo de intervenção tradicional e lacuna no âmbito da segurança dos alunos gerado pelas demandas pedagógicas da regência de classe
- Evidenciar o papel estratégico dos profissionais de apoio nos espaços de transição e convivência coletiva a partir da prática da escuta ativa e da notificação precoce.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção deste trabalho apoia-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A escolha pela via qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo: a compreensão das dinâmicas socioafetivas do *bullying*, as lacunas na vigilância escolar e a atuação da equipe de apoio constituem fenômenos complexos que demandam interpretação contextualizada e reflexiva, os quais não se reduzem à mera mensuração estatística.

Para atingir os objetivos propostos, a estrutura metodológica delineou-se a partir da integração de dois procedimentos complementares: a revisão bibliográfico-documental e o relato de experiência.

A etapa bibliográfica consistiu no mapeamento, seleção e análise crítica de referenciais teóricos consolidados nos campos da Pedagogia, da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Educação. O critério de inclusão das obras priorizou autores que discutem a intimidação sistemática, o desenvolvimento moral, a convivência ética e o ecossistema familiar e institucional. Destacam-se as contribuições de Dan Olweus quanto à conceituação do *bullying*; Lev Vygotsky e Jean Piaget no que tange ao desenvolvimento socioafetivo e moral; Urie Bronfenbrenner na análise dos microssistemas; e Luciene Tognetta e Telma Vinha na discussão sobre a convivência ética e mediação de conflitos no espaço escolar.

Na dimensão documental, a pesquisa procedeu à análise do arcabouço normativo e jurídico brasileiro correlato à proteção da infância e à prevenção da violência escolar. Foram examinadas a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), e a Lei nº 14.811/2024, que altera o Código Penal e endurece as penalidades relativas aos atos de intimidação presencial e virtual (cyberbullying). A análise documental permitiu confrontar as exigências legais de proteção integral com a realidade prática do cotidiano das instituições de ensino.

Articulado ao embasamento teórico-documental, o estudo explora o relato de experiência fruto da observação participante vivenciada no cotidiano de uma instituição de ensino que atende em regime de tempo integral. Conforme aponta a literatura pedagógica, o relato

de experiência como procedimento metodológico viabiliza a reflexão práxis-teoria, transformando a vivência empírica do educador em objeto de investigação científica.

A observação concentrou-se especificamente no contraturno escolar e nos momentos de transição (como intervalos, pátios e refeitórios), contextos em que a supervisão docente tradicional muitas vezes se reduz. No âmbito dessa vivência, desenvolveu-se o estudo de caso pautado no acompanhamento do discente Henrique (nome fictício adotado para resguardar a identidade do menor, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa educacional). A análise qualitativa do acolhimento do aluno permitiu identificar as manifestações sutis de sofrimento socioafetivo, o silenciamento da vítima e o papel determinante da escuta qualificada exercida pela equipe de apoio pedagógico.

Vale citar que há uma delimitação presente no estudo pois optou-se por focalizar sua análise na articulação entre a fundamentação teórica existente e a reflexão crítica da prática observada. Em razão do recorte temporal limitado e do foco conceitual proposto, a pesquisa não incluiu a realização de etapas empíricas ampliadas, tais como a aplicação de questionários estruturados ou entrevistas padronizadas com múltiplos atores da comunidade escolar.

Reconhece-se que a ausência de uma amostragem de campo de caráter quanti-qualitativo configura uma limitação assumida do trabalho. Contudo, essa delimitação não compromete a validade dos achados, constituindo-se, ao contrário, como uma base teórico-prática sólida capaz de fundamentar investigações empíricas futuras no âmbito da pós-graduação.

3. O FENÔMENO DO BULLYING NA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS E O MARCO REGULATÓRIO BRASILEIRO

3.1 Da Prática ao Conceito: A Convivência Escolar e a Pertinência do Estudo de Caso

O ambiente escolar engloba e reúne diferentes realidades socioafetivas, particularidades emocionais e trajetórias de vida entre educandos em pleno desenvolvimento psicológico e social (Bronfenbrenner, 1996). Em meio a essa pluralidade, estabelecem-se dinâmicas relacionais tanto na sala de aula quanto em ambientes de transição, atividades extracurriculares e no contraturno — como o período integral. Desenha-se, assim, uma

teia de convivência diária marcada por harmonias e conflitos que exigem um olhar observacional atento e intencional dos profissionais que acompanham os discentes nesses múltiplos cenários institucionais (Tognetta; Vinha, 2013).

Como destacado, existem conflitos cotidianos cuja resolução favorece o exercício da autonomia infantil. Contudo, manifestam-se também situações que ultrapassam o limite do desentendimento pontual e convertem-se em atritos marcados pelo desrespeito (Tognetta; Vinha, 2013). Nesses momentos, torna-se indispensável a intervenção mediadora dos educadores e da equipe de apoio, pautada na escuta ativa, no estímulo ao diálogo e na restauração da convivência, de modo a conter o problema antes de sua eventual escalada (Plietsnetschenko; Azevedo, 2019). Todavia, quando o impasse persiste de maneira repetitiva, envolvendo os mesmos sujeitos em clara assimetria de poder — na qual uma das partes é sistematicamente vitimizada —, a situação afasta-se do conflito comum e consolida-se como *bullying* (Olweus, 1993; Brasil, 2015).

Para compreender as nuances científicas e psicológicas que circundam essa temática, faz-se necessário expor, brevemente, a experiência empírica da autora que motivou a elaboração deste estudo e que serve como ilustração fundamental para os pontos discutidos ao longo do trabalho. A inquietação da autora emergiu a partir de vivências práticas na educação privada, especificamente no setor de período integral. Esse espaço, embora composto por crianças amparadas socioeconomicamente, revelavam complexidades internas severas, como estruturas familiares fragilizadas e ausência prolongada dos responsáveis.

Nesse contexto, estabeleceu-se o acompanhamento de Henrique (nome fictício), um estudante de 8 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. O discente apresentava boa convivência no ambiente escolar, mas, devido ao vínculo de confiança construído na rotina do contraturno, relatou ter sido vítima de *bullying* sistemático em duas etapas distintas de sua trajetória escolar. O primeiro cenário ocorreu na Educação Infantil (Infantil 4, em uma instituição em outro estado), onde alunos do 5º ano o intimidavam deliberadamente em espaços de transição, como banheiros e corredores. O segundo episódio deu-se no primeiro semestre de 2025, em uma outra instituição anterior, na qual a convivência com os novos amigos daquele lugar que inicialmente era pacífica, se converteu em um comportamento onde passaram a proferir insultos verbais, apelidos pejorativos e agressões físicas. As ocorrências eram silenciadas pelo estudante, que

insistia para que o núcleo familiar não fosse notificado, evidenciando o isolamento da vítima diante do trauma.

Inicialmente, a profundidade desse sofrimento gerava dúvidas veladas sobre a extensão real do problema, uma vez que o discente insistia em manter os episódios sob absoluto segredo, temendo a invalidação ou a exposição familiar. Contudo, a gravidade do trauma acumulado e a internalização de suas angústias tornaram-se evidentes em um episódio subsequente: diante de um mal-entendido corriqueiro com uma colega de turma, Henrique externalizou uma crise de ansiedade, marcada por inquietação, pranto inconsolável e o pavor imediato de que seu histórico de vulnerabilidade fosse disseminado entre os demais amigos da escola atual que estudava.

O caso demonstra uma clara negligência institucional, uma vez que os sinais de sofrimento do aluno foram historicamente minimizados ou ignorados pelas estruturas tradicionais de gestão pedagógica, resultando em sequelas psicológicas profundas. Essa invisibilidade do dano reforça a tese de que o sistema de vigilância focado exclusivamente na figura do professor regente é insuficiente para detectar agressões que ocorrem além dos limites da sala de aula.

Crucialmente, a quebra do silêncio de Henrique não ocorreu através dos canais formais (coordenação ou professores), mas sim pelo vínculo de confiança estabelecido com uma profissional de apoio do período integral, ambiente no qual ele encontrou o acolhimento necessário para verbalizar suas dores. Este fato evidencia a premissa central deste trabalho: profissionais que atuam nos momentos informais e de contraturno possuem uma sensibilidade diagnóstica única. Portanto, o relato de Henrique não é um evento isolado, mas um indicador crítico da necessidade de capacitar auxiliares, inspetores e profissionais do integral como agentes ativos de escuta e proteção, capazes de interromper o ciclo da violência antes que o trauma se torne irreversível.

O caso de Henrique exemplifica com precisão as propriedades essenciais que a literatura científica utiliza para conceituar o *bullying*. A partir dessa contextualização prática, faz-se premente analisar o fenômeno sob o crivo teórico da psicologia e da pedagogia, buscando compreender de que maneira a ciência define e estrutura essas relações de opressão no cotidiano escolar. A partir daqui onde será explicado um pouco mais sobre o fenômeno bullying, e tambem é preciso reiterar que quando falamos desse tema, precisamos primeiro levar em consideração a faixa etária em que isso está acontecendo.

3.2 Compreensão Teórica e Psicodinâmica da Intimidação Sistemática

Para compreender a complexidade das relações de opressão no espaço escolar, faz-se indispensável recorrer à gênese conceitual do fenômeno. A literatura científica internacional aponta o psicólogo sueco-norueguês Dan Olweus como o pioneiro na sistematização e investigação empírica dessas condutas (Olweus, 1993; Santos, 2017). Iniciados na década de 1970 na Escandinávia, seus estudos ganharam escala global após o impacto de tragédias e episódios de sofrimento escolar no início dos anos 1980, o que consolidou as primeiras investigações longitudinais sobre o tema. Foi nesse cenário que Olweus conceituou o *bullying* — termo derivado do vocábulo inglês *bully* (valentão ou tirano) — para designar um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, caracterizados por um evidente desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Olweus, 1993).

Segundo a definição clássica estabelecida por Olweus (1993), o *bullying* não se confunde com atritos esporádicos ou indisciplinas cotidianas. Para que uma conduta seja tecnicamente classificada como tal, a psicologia e a pedagogia convergem na obrigatoriedade de três critérios fundamentais e indissociáveis:

Intencionalidade: O ato agressivo não ocorre por acidente ou imperícia. Há o desejo deliberado do agressor em causar dano, sofrimento ou desconforto físico e psicológico ao alvo. Regularidade ou Repetição: As agressões não são episódios isolados. Elas se estendem ao longo do tempo, configurando um processo de perseguição crônica que impede a vítima de restabelecer seu equilíbrio emocional entre um evento e outro. **Assimetria de Poder:** Existe um desequilíbrio real ou percebido de forças entre os sujeitos envolvidos. Essa disparidade pode ser decorrente da diferença de idade, tamanho físico, força, status social dentro do grupo ou da presença de vulnerabilidades específicas (como deficiências ou neuro atipicidades). A assimetria é o fator que desarmou e silenciou, por exemplo, o discente no caso empírico analisado, uma vez que as agressões partiam de alunos em estágio avançado de maturação física e escolar (5º ano).

Sob a ótica da psicologia socioeducacional, o *bullying* não se limita a uma relação dualista entre quem agride e quem sofre; ele se estrutura como um fenômeno sistêmico que envolve uma tríade de papéis essenciais: o agressor, a vítima e o espectador ou testemunha (Olweus, 1993; Santos, 2017). Cada uma dessas posições desempenha uma função na

manutenção da dinâmica violenta. O agressor frequentemente busca a validação social e a afirmação de poder perante o grupo. A vítima, por sua vez, devido à assimetria de forças, tende a internalizar o sofrimento e a desenvolver a condição de desamparo aprendido (Seligman, 1975), na qual passa a acreditar que nenhuma ação individual ou institucional será capaz de cessar as agressões, o que alimenta o pacto de silêncio e o medo crônico da exposição.

Por fim, o espectador ocupa um lugar estratégico na dinâmica, podendo atuar como fortalecedor do agressor (incentivando o ato) ou mantendo-se omisso por apatia ou pelo pavor de se tornar o próximo alvo da engrenagem violenta (Olweus, 1993; Sanches, 2018). É precisamente nessa rede invisível de silêncio e conivência passiva que a vigilância tradicional falha, gerando "territórios de ninguém" nos quais a violência e o sofrimento se desenvolvem de forma velada sob a tutela institucional (Tognetta; Vinha, 2013).

Um aspecto tambem que vale a pena comentar é que pelo viés da psicanálise, o bullying pode ser entendido como uma expressão de conflitos internos, muitas vezes inconscientes. Nesse contexto, o agressor costuma projetar nos outros aspectos de si que rejeita ou teme (Santos, 2017). A psicologia histórico-cultural, baseada nos estudos de Lev Vygotsky (1896–1934), costuma entender o comportamento agressivo do *bullying* não como um traço isolado do indivíduo, mas como produto das práticas sociais e da forma como papeis e vínculos se organizam no ambiente escolar (Plietsnetschenko; Azevedo, 2019). Por sua vez, a psicologia analítica, desenvolvida por Carl Gustav Jung, pode interpretar o agressor como alguém que age a partir de conteúdos reprimidos que ganham força por meio do arquétipo da sombra — aquilo que o indivíduo recusa reconhecer em si mesmo e projeta sobre a vítima (Jung, 2014; Sanches, 2018).

É fundamental pontuar que, sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento e de autores como Piaget (1994), o termo *bullying* deve ser aplicado com cautela na primeira infância. Para o autor, crianças nessa faixa etária (até aproximadamente os 5 ou 6 anos) encontram-se em transição entre a anomia e a heteronomia moral, fase ainda influenciada pelo egocentrismo cognitivo. Nessa etapa, a criança ainda não possui a maturidade neurológica e psíquica para a intencionalidade deliberada de causar dano psicológico contínuo ou para a percepção plena do estado mental do outro (descentralização).

Portanto, conflitos, mordidas e disputas de brinquedos nessa fase são manifestações do desenvolvimento social em construção, e não *bullying* propriamente dito (que exige intencionalidade, repetitividade e assimetria de poder).

Nessa etapa do desenvolvimento, os conflitos interpessoais costumam ser compreendidos como manifestações inerentes ao processo de socialização e ao egocentrismo infantil, passíveis de mediação por meio da intervenção pedagógica e da educação para a convivência (Piaget, 1994; Tognetta; Vinha, 2013). Todavia, a situação observada no caso do estudante Henrique distanciou-se desse padrão: por ser uma criança de pouca idade exposta a pares mais velhos e sem o devido suporte de escuta atenta por parte dos adultos de referência no ambiente escolar, o sofrimento vivenciado foi internalizado sem a devida elaboração. A reativação de crises de ansiedade e pânico diante de divergências banais posteriores evidencia que os danos perpetrados não foram superados, ilustrando a manifestação do trauma acumulado decorrente da ausência de proteção e acolhimento institucional (Finkelhor, 2008; Herman, 1992).

A compreensão dos impactos do *bullying* na saúde mental infanto-juvenil exige a superação da visão simplista de que a agressão escolar produz apenas desconfortos passageiros. Quando o fenômeno se prolonga no tempo sob a omissão do ecossistema escolar, consolida-se o quadro do que a psicologia do desenvolvimento e a neuropsiquiatria conceituam como trauma acumulado ou vitimização crônica, cujos desdobramentos comprometem a regulação emocional e a percepção de segurança do sujeito (Finkelhor, 2008; Danzese; McAfee, 2018).

O conceito de trauma complexo ou acumulado, fundamentado nos estudos pioneiros da psiquiatra Judith Herman (1992) e expandido pelas pesquisas sobre vitimização infantil de David Finkelhor (2008), refere-se ao impacto psicológico decorrente da exposição crônica, repetitiva e prolongada a estressores interpessoais dos quais a vítima não consegue se esquivar — uma assimetria perfeitamente ilustrada pelo ambiente escolar obrigatório. Diferente do trauma agudo (causado por um evento pontual e devastador), o trauma acumulado age por meio da sedimentação de pequenas e contínuas microagressões, hostilidades e ameaças veladas.

Sob a perspectiva neurobiológica e comportamental, a criança submetida ao *bullying* sistemático permanece em um estado de hipervigilância constante. Diante da incapacidade de prever quando ocorrerá o próximo ataque e da ausência de uma figura de

proteção eficaz na instituição, o organismo infantil mantém níveis elevados de cortisol e adrenalina, alterando os mecanismos naturais de regulação emocional (Danzese; McAfee, 2018). Esse estado de estresse tóxico gera o que a literatura denomina de desamparo aprendido (Seligman, 1975): a convicção dolorosa de que o sofrimento é inevitável e de que a denúncia aos adultos é inútil ou perigosa.

Dessa forma, a externalização tardia do trauma — manifestada por meio de crises agudas de ansiedade, ataques de pânico, fobia escolar e isolamento social — não resulta de um evento isolado no presente, mas sim do colapso da capacidade de contenção psíquica do indivíduo (Herman, 1992; Lisboa, 2021). O sofrimento represado e silenciado ao longo dos anos acumula-se até que um gatilho aparentemente irrelevante no cotidiano ultrapasse os mecanismos de defesa da criança, trazendo à tona a dor acumulada (Finkelhor, 2008). Esse processo evidencia que a invisibilidade da agressão não significa a ausência de dano, mas sim a gestação silenciosa de sequelas psicológicas profundas que demandam a intervenção qualificada e o acolhimento atento dos profissionais da educação no cotidiano escolar (Lisboa, 2021; Tognetta; Vinha, 2013).

O *bullying*, mesmo que inicialmente verbal ou gestual, quando vivenciado por uma criança pequena (Infantil IV) por agressores mais velhos (5º ano), pode gerar um impacto psicológico profundo. A vítima, por não encontrar um canal seguro de denúncia ou por ter sua dor minimizada (seja pela escola, seja pelo conflito de reação dos pais), internaliza o medo e o segredo, manifestando anos depois sequelas emocionais como crises de ansiedade, somatização ou dificuldades de relacionamento. O ambiente escolar, nesse contexto, falha em sua função de ser um local de segurança, tornando-se, para a vítima, um espaço de risco psicológico.

3.3 O Marco Legal Brasileiro no Enfrentamento à Intimidação Sistemática

O enfrentamento ao *bullying* no cenário educacional brasileiro deixou de ser compreendido como uma mera opção pedagógica ou discricionariedade da gestão escolar para se consolidar como um dever legal e institucional. A evolução do arcabouço legislativo nacional reflete a crescente conscientização sobre a gravidade das sequelas psicológicas e sociais produzidas pela intimidação sistemática no ambiente escolar.

O marco inicial dessa consolidação deu-se com a promulgação da Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação

Sistemática (*Bullying*). A referida legislação definiu normativamente o fenômeno como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, praticado sem

motivação evidente por um ou mais indivíduos contra outro, produzindo dor e angústia. Ademais, a Lei nº 13.185/2015 atribuiu às instituições de ensino o dever de implementar medidas preventivas, capacitar equipes pedagógicas e promover um clima de convivência ética (BRASIL, 2015).

Aprofundando essa responsabilidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) foi alterada pela Lei nº 13.663/2018, incluindo no escopo de atribuições das escolas (Art. 12, inciso IX) a obrigação expressa de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com destaque para a intimidação sistemática.

Recentemente, o ordenamento jurídico pátrio alcançou um novo patamar de rigor com a aprovação da Lei Federal nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que incluiu as condutas de *bullying* e *cyberbullying* no Código Penal Brasileiro, além de instituir a Política Nacional de Prevenção e Combate à Violência nos Estabelecimentos de Ensino. A legislação reforçou que a omissão das equipes escolares diante de casos reiterados de violência interpessoal constitui negligência à proteção integral garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990).

Nesse sentido, a caracterização legal do *bullying* evidencia que a fiscalização difusa, o silenciamento dos conflitos e a existência de "pontos cegos" na vigilância dos espaços escolares afrontam diretamente as diretrizes jurídicas nacionais. A eficácia do cumprimento da lei, portanto, depende intrinsecamente da formação continuada de todos os agentes que compõem o cotidiano escolar — incluindo docentes, auxiliares e inspetores —, transformando preceitos legais em práticas protetivas efetivas.

4. A ESTRUTURA INSTITUCIONAL E FALHA DA VIGILÂNCIA PEDAGÓGICA

4.1 Delimitação de Espaços e Falhas de Fluxo nos Ambientes de Transição

Como discutido anteriormente, o conceito de *bullying* deve ser aplicado com rigor metodológico, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma fase de desenvolvimento em que os conflitos interpessoais são recorrentes e, quando mediados por uma intervenção pedagógica adequada, convertem-se em oportunidades de aprendizado social. Contudo, ao analisar a experiência empírica retratada na trajetória do estudante Henrique, emerge uma problemática de ordem estritamente institucional: a permeabilidade e a falta de fiscalização nos fluxos internos da escola.

A escola, embora seja um ecossistema plural e integrador, exige uma intencional delimitação espacial e cronológica para atender às especificidades do desenvolvimento de cada faixa etária (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998). A organização do espaço físico e temporal não é neutra; ela reflete a intencionalidade pedagógica e a garantia da proteção integral dos discentes (Brasil, 1990; Forneiro, 1998). Sob a ótica da gestão da convivência, agrupamentos de idades e níveis de desenvolvimento distintos — como discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental — não devem compartilhar livremente os mesmos ambientes de transição sem supervisão ativa qualificada. A ocorrência de manifestações violentas em locais de menor visibilidade, como banheiros, corredores e bebedouros, evidencia a existência de "territórios de ninguém" resultantes de falhas na gestão de fluxos e na vigilância preventiva da instituição (Tognetta; Vinha, 2013).

Nesse contexto, (Tognetta; Vinha, 2013) enfatizam que a ocorrência de episódios de violência em microambientes escolares decorre da fragilidade no planejamento do clima escolar. As autoras destacam que as agressões raramente acontecem sob o olhar direto dos educadores em sala de aula; elas se concentram prioritariamente nos chamados "territórios de ninguém" — locais e momentos em que a supervisão adulta se torna difusa ou inexistente.

Subestima-se, frequentemente, a vulnerabilidade inerente às pequenas transições temporais na rotina escolar: os minutos em que o discente se desloca sozinho para o sanitário ou bebedouro. Conforme indicam as pesquisas sobre o clima de convivência nas escolas, é nesses interstícios cotidianos — quando os estudantes saem do raio de visão

direta do professor regente — que as condutas hostis tendem a se manifestar de forma livre e crônica, favorecidas pela fragilidade do monitoramento e pela ausência de mediação adulta (Lopes Neto, 2005; Tognetta; Vinha, 2013).

Embora a formação moral e o comportamento do discente sejam moldados progressivamente pelas interações sociais, as respostas institucionais a essas manifestações agressivas dependem da capacidade de vigilância e da sensibilidade do corpo de funcionários. Torna-se urgente, portanto, que a gestão escolar expanda o princípio da escuta ativa e do olhar atento para além das paredes da sala de aula, englobando a equipe de apoio pedagógico.

4.2 O Cotidiano Escolar e a Função Estratégica do Auxiliar de Classe sob a Ótica da Convivência Ética

Indubitavelmente, o professor regente figura como a liderança central no processo de ensino-aprendizagem dentro do ecossistema da sala de aula. Todavia, a complexidade contemporânea da docência — caracterizada por severas demandas burocráticas, elaboração de planejamentos, avaliações e a própria regência de turmas numerosas — limita a capacidade do docente de identificar dinâmicas de violência silenciosa que perpassam o ambiente grupal. Consolida-se assim, um espaço desprovido de atenção na estrutura de proteção escolar

É nesse cenário de sobrecarga e saturação da rotina docente que a figura do auxiliar de sala e dos profissionais de apoio escolar revela sua essencialidade para a garantia da convivência harmoniosa. Historicamente, a percepção social e institucional acerca do auxiliar de classe tendeu a reduzi-lo a uma função meramente operacional ou assistencialista, voltada ao suporte higiênico, à organização do espaço e à confecção de materiais (Laplane, 2014; Martins, 2017). No entanto, a análise da práxis cotidiana revela que esse profissional atua estrategicamente na mediação das interações interpessoais e no acompanhamento dos fluxos nos ambientes de transição, preenchendo a lacuna decorrente da impossibilidade de onipresença do professor regente (Medeiros; Aguiar, 2018; Plietsnetschenko; Azevedo, 2019).

Sob a perspectiva da psicologia socioeducacional, Tognetta (2021) defende que a construção de um ambiente escolar seguro e ético exige a superação do modelo centralizador na figura do professor. A autora argumenta que todos os atores da comunidade escolar exercem papéis educativos e formativos. Ao atuar nos momentos de

acolhimento, transição e recreação, a equipe de apoio não desempenha apenas um papel de controle disciplinar, mas constitui um elo fundamental na rede de suporte psicossocial dos estudantes.

O auxiliar de classe é, frequentemente, o primeiro agente institucional a acolher os discentes no início do turno letivo. Esse contato inicial confere ao profissional uma sensibilidade diagnóstica imediata, permitindo aferir o estado emocional e físico com que o aluno chega à escola — identificando indícios de tristeza, apatia, machucados, ansiedade ou agitação incomum.

Enquanto o docente canaliza seus esforços na gestão dos conteúdos e objetivos programáticos, o auxiliar de sala atua como um observador participante qualificado. Ele monitora o tom das conversas, a dinâmica das brincadeiras e a estruturação das relações de poder e socialização na classe. Conforme apontam Vinha e Tognetta (2009), a observação atenta dessas interações informais permite identificar os primeiros sinais de segregação e sofrimento psíquico, antes que estes se convertam em casos consolidados de *bullying*.

Essa atuação torna-se ainda mais crucial durante o período do recreio ou no contraturno (como o período integral). É no ato de brincar que as crianças externalizam suas subjetividades, projetam suas vivências e expressam seus conflitos socioafetivos mais profundos (Piaget, 1994; Vygotsky, 1998). A observação qualificada do auxiliar de sala nesses momentos permite diagnosticar se as interações ocorrem de maneira democrática e coletiva ou se há o estabelecimento de processos exclusórios, como o isolamento sistemático de determinados alunos ou a formação de agrupamentos rígidos que acuam os sujeitos mais vulneráveis (Tognetta; Vinha, 2013; Plietsnetschenko; Azevedo, 2019).

Trabalhar com crianças exige a compreensão de que o universo emocional da criança opera sob uma escala de relevância distinta da lógica adulta. Conflitos que parecem insignificantes sob a ótica da maturidade do adulto possuem peso existencial dramático para o educando. Portanto, fundamentando-se nas contribuições de Vinha e Tognetta, (2013) a capacitação da equipe de apoio para a escuta qualificada e para a leitura ética desses sinais é o mecanismo fundamental para preencher o ângulo morto da instituição, evitando o sofrimento psíquico decorrente de conflitos mal resolvidos e garantindo o bem-estar e a integridade psicossocial dos estudantes.

4.3 A Distração Tecnológica e o Fenômeno da Cegueira por Inatenção nos Espaços de Transição

A partir da centralidade da equipe de apoio e dos inspetores de disciplina na manutenção de um ambiente seguro, cumpre problematizar as falhas operacionais que viabilizaram a vulnerabilização do estudante Henrique em um momento de simples transição espacial. Indaga-se: quais fatores institucionais e comportamentais permitiram que a agressão ocorresse sem a devida mediação de um adulto?

A resposta a essa questão está na análise da dispersão atencional e na negligência velada no ambiente de trabalho. A supervisão de sujeitos em desenvolvimento — caracterizados pela imprevisibilidade comportamental e pelo processo em construção de autorregulação emocional intrínseco à infância — exige um estado de prontidão e intencionalidade pedagógica permanente (Vygotsky, 1998). As crianças vivenciam transformações diárias e transpostas para o espaço escolar, trazendo consigo cargas emocionais, dinâmicas familiares e vivências subjetivas externas que influenciam diretamente suas formas de interação interpessoal e mediação de conflitos (Bronfenbrenner, 1996; Tognetta; Vinha, 2013).

No entanto, a inserção indiscriminada de dispositivos eletrônicos e smartphones no ambiente laboral da equipe de apoio tem se configurado como um dos principais vetores de desatenção e falha na vigilância pedagógica. Sob a ótica da neurociência cognitiva, o cérebro humano possui uma capacidade limitada de processamento de informações no foco atencional (Sweller, 1988). Quando um profissional intercala a observação do ambiente com a checagem de notificações em telas digitais, ocorre o fenômeno denominado cegueira por inatenção (*inattentional blindness*) — a incapacidade cognitiva de perceber estímulos visuais relevantes e eventos críticos que ocorrem diretamente no campo de visão do indivíduo devido ao redirecionamento da carga atencional para outra tarefa (Simons; Chabris, 1999).

Cientificamente, o uso do aparelho celular e de dispositivos eletrônicos pessoais durante a supervisão, mesmo que por breves segundos, provoca a divisão da atenção e compromete a leitura dos micro sinais não verbais de hostilidade ou intimidação entre os discentes (Goleman, 2014; Greenfield, 2015). Essa brecha atencional transforma locais de circulação comum em "territórios de ninguém", nos quais agressões verbais ou físicas ocorrem de forma rápida e silenciosa (Tognetta; Vinha, 2013). Portanto, a regulamentação do uso de tecnologia pessoal durante o turno de monitoria, combinada ao treinamento da

atenção consciente dos funcionários de apoio, consolida-se como medida de salvaguarda indispensável para mitigar a ocorrência de episódios de *bullying* e garantir a integridade física e emocional dos educandos (Brasil, 2015; Plietsnetschenko; Azevedo, 2019).

4.4 Síntese do Capítulo: Do Diagnóstico das Falhas à Necessidade da Formação Continuada

A análise empreendida ao longo deste capítulo evidencia que o ambiente escolar não se limita às salas de aula; os corredores, pátios, refeitórios e momentos de transição constituem territórios pulsantes de convivência social onde o *bullying* comumente se manifesta de forma velada. Conforme demonstrado, a vulnerabilidade dos estudantes nesses espaços não decorre da ausência de normas, mas sim da presença de lacunas institucionais gerados pela fiscalização difusa e pela dispersão atencional das equipes de monitoria e inspeção.

A constatação de que fenômenos como a cegueira por inatenção e o uso inadequado de dispositivos tecnológicos comprometem a prontidão cognitiva dos profissionais de apoio, pede uma atenção especial sobre uma lacuna crônica na gestão educacional: a invisibilidade formativa desses agentes. Embora lidem diariamente com a imprevisibilidade do comportamento infantil e juvenil, auxiliares e inspetores são frequentemente colocados na linha de frente sem o devido repertório teórico-prático para identificar sinais de hostilidade, acolher vítimas e intervir preventivamente.

Diante do marco legal brasileiro — mediante a Lei do Antibullying (Lei nº 13.185/2015) e recentemente reforçado pela Lei nº 14.811/2024 (Brasil, 2015; 2024) —, que exige o combate ostensivo à intimidação sistemática, omissão, ou a falta de preparo desses profissionais, deixa de ser uma mera falha operacional para se configurar como um descumprimento do dever institucional de proteção integral. Não basta proibir a violência; é imperativo construir uma cultura de convivência ética e de vigilância qualificada.

Assim, torna-se evidente que a superação das brechas de supervisão no cotidiano escolar exige ir além da simples punição ou proibição do uso de telas no ambiente de trabalho. A resposta pedagógica efetiva reside na formação continuada e na capacitação intencional

da equipe de apoio, transformando esses funcionários em agentes ativos de escuta sensível, mediação de conflitos e salvaguarda da saúde mental dos educandos.

4.5 Diretrizes Práticas: Formação Continuada, Leitura de sinais e Protocolos de Acolhimento

Diante do diagnóstico das falhas operacionais e da necessidade de superar os "ângulos mortos" da fiscalização escolar, a intervenção pedagógica não deve se restringir a medidas coercitivas ou à mera proibição do uso de dispositivos eletrônicos. A resposta efetiva reside na capacitação intencional e na formação continuada dos auxiliares de sala, inspetores e monitores, elevando-os da condição de meros "vigias" à de agentes ativos de convivência ética e proteção integral.

Para que essa transformação ocorra no cotidiano das instituições de ensino, propõe-se um plano de ação pautado em três eixos centrais de atuação:

- **Desenvolvimento do Olhar Atento e Leitura de sinais:** A formação da equipe de apoio deve priorizar a identificação precocemente das agressões silenciosas. Diferente da violência física ostensiva, o *bullying* relacional manifesta-se em detalhes: no isolamento sistemático de um estudante durante o recreio, na hesitação para frequentar banheiros e bebedouros, na recusa súbita em participar de atividades coletivas e no uso repetitivo de apelidos pejorativos sob o pretexto de "brincadeira". O mapeamento prévio dos locais e horários de maior vulnerabilidade na escola permite uma presença física preventiva e estrategicamente distribuída.

- **Protocolo de Acolhimento Sensível e Fluxo de Comunicação:** Quando presenciar uma situação de intimidação ou for procurado por um educando, o profissional de apoio deve adotar uma postura de escuta qualificada e sem julgamentos. Expressões que minimizam a dor da vítima ou naturalizam o conflito — como "isso é bobagem" ou "deixa para lá" — devem ser terminantemente erradicadas do repertório da equipe. Ademais, faz-se indispensável a criação de um fluxo de notificação desburocratizado, garantindo que os relatos e observações dos inspetores cheguem com agilidade à coordenação pedagógica e aos professores regentes.

- **Pactuação do Compromisso Profissional nos Momentos Críticos:** A regulamentação da tecnologia pessoal no ambiente de trabalho deve ser construída por meio de acordos de convivência profissional. Estabelecer o compromisso de "presença e foco 100%" durante os momentos de transição, entrada, saída e recreio assegura a plena capacidade cognitiva e a atenção alternada dos monitores, eliminando o fenômeno da cegueira por inatenção nos momentos em que os estudantes mais necessitam de mediação adulta.

Em suma, ao capacitar a equipe de apoio com repertório teórico, sensibilidade ética e protocolos claros de ação, a escola fecha as brechas de vulnerabilidade e consolida um ambiente de aprendizagem verdadeiramente seguro, acolhedor e pautado pelo respeito à diversidade humana. Assim como a medida adotada pela agente do ensino integral — que, por meio de sua escuta ativa e do simples ato de parar e ouvir o que o aluno tinha a dizer, proporcionou-lhe externalizar seu sofrimento interno —, os demais profissionais da escola, respaldados por referenciais teóricos e fortalecidos pelos laços de confiança e afeto desenvolvidos no meio escolar, podem traçar uma intervenção direta e precisa no combate a essa violência que tanto prejudica a vida acadêmica de estudantes que se direcionam à instituição para buscar conhecimento e se desenvolver plenamente.

Como nos ensina Paulo Freire (1996), não há prática pedagógica autêntica sem amor e compromisso humano. Combater o bullying e resguardar a integridade física e emocional dos estudantes nos espaços de transição exige mais do que regras e fiscalização: exige a presença afetiva, a escuta atenta e a sensibilidade dos profissionais que fazem do chão da escola um lugar seguro para o desenvolvimento humano.

5. CORRESPONSABILIDADE FAMILIAR E ESCOLAR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING E CYBERBULLYING

Ao longo deste estudo, fundamentou-se a relevância incontestável da equipe de apoio e dos auxiliares escolares como agentes estratégicos na identificação precoce e na prevenção do *bullying*, atuando em alinhamento constante com o corpo docente e pedagógico. Todavia, cumpre ressaltar que o enfrentamento à intimidação sistemática não se encerra nos muros da instituição de ensino: trata-se de um compromisso compartilhado

que demanda, obrigatoriamente, a corresponsabilidade e a parceria efetiva do núcleo familiar.

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996), a criança desenvolve-se a partir da inter-relação entre os múltiplos ambientes em que está inserida, sendo a família o microssistema primário de formação de valores e padrões comportamentais. Diante disso, reconhece-se que os educandos absorvem e refletem no cotidiano escolar as dinâmicas socioafetivas vivenciadas em seus lares. Atitudes pautadas na empatia, no diálogo e no respeito mútuo observadas no ambiente doméstico tendem a ser replicadas na convivência com os demais alunos. Em contrapartida, a exposição a modelos rígidos de disciplina, a negligência afetuosa, a violência doméstica ou o uso corriqueiro de palavras de baixo calão e hostilidade propiciam a reprodução de condutas ostensivas no espaço acadêmico. Muitas vezes, a conduta agressora da criança manifesta-se como uma válvula de escape para conflitos internos não elaborados ou pela busca inconsciente por validação e poder perante o grupo de pares.

Embora a instituição escolar seja um espaço privilegiado para a manifestação da sociabilidade infantil, a gestão pedagógica não detém o domínio total sobre a vida subjetiva do estudante. Torna-se indispensável que os pais e responsáveis atuem de forma participativa, estabelecendo uma parceria constante no acompanhamento do desenvolvimento e das condutas de seus filhos.

Contudo, um dos grandes entraves no combate à violência escolar reside na negação familiar. Quando notificados pela instituição sobre condutas agressivas do estudante, é comum que os responsáveis adotem uma postura defensiva ou de invalidação do relato pedagógico, justificando as agressões como "brincadeiras de criança" ou recusando-se a encarar a gravidade do problema (Lopes Neto, 2005; Tognetta; Vinha, 2013). É indispensável que a família compreenda que acolher o alerta da escola não significa punir ou estigmatizar o filho, mas sim intervir conjuntamente a tempo de redirecionar o seu desenvolvimento moral e socioafetivo (Piaget, 1994; Tognetta, 2014).

Ademais, no cenário contemporâneo, a influência sobre o comportamento infanto-juvenil não se restringe aos limites físicos da escola ou do núcleo familiar; estende-se, exponencialmente, ao ecossistema digital e às redes sociais (Livingstone, 2011). Na era da hiperconectividade, se por um lado o acesso simplificado à informação democratiza o

conhecimento, por outro, expõe crianças e adolescentes a jogos *online*, fóruns virtuais e interações sem filtragem com desconhecidos, potencializando novas formas de violência e desregulação comportamental (Bauman, 2008; Livingstone, 2011).

Embora o foco deste estudo seja voltado as dinâmicas da intimidação no espaço escolar físico, é imprescindível pontuar que a violência interpessoal transpôs os muros institucionais e consolidou-se no meio virtual por meio do *cyberbullying* — conduta devidamente tipificada como crime no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei nº 14.811/2024. Se a intimidação sistemática presencial produz impactos físicos e psicológicos severos, a modalidade virtual assume formas potencialmente letais e devastadores. Isso decorre da perpetuidade do meio digital: uma vez veiculada na rede, a agressão ganha dimensão atemporal e alcance imensurável, impedindo a vítima de encontrar refúgio mesmo fora do espaço acadêmico.

Essa vulnerabilidade é agravada pelo avanço desregrado das tecnologias de Inteligência Artificial (IA), que viabilizam a criação de simulações e manipulações de imagem (*deepfakes*) nas quais discentes são expostos a situações vexatórias e difamatórias. Tais práticas violam frontalmente o direito à imagem, a intimidade e a dignidade da pessoa humana, provocando danos socioemocionais graves e julgamentos sociais precipitados (Brasil, 1990; Wendt, 2021). Mapeamentos institucionais e pesquisas sobre segurança digital evidenciam a proliferação de ambientes virtuais de interação e redes de mensagens — a exemplo de plataformas como o *Discord* —, que se tornam nichos de disseminação de discursos de ódio, extorsão digital e incitação à violência contra crianças e adolescentes, configurando o fenômeno do *cyberbullying* em sua dimensão mais severa (Brasil, 2024; Livingstone, 2011).

Diante dessa complexidade, torna-se urgente combater a omissão da supervisão parental pautada na falsa premissa de que o uso contínuo de telas garante a segurança da criança tão somente por mantê-la no espaço doméstico (Livingstone, 2011; SBP, 2019). Crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento, cujas necessidades socioafetivas e cognitivas demandam ser canalizadas para atividades lúdicas, vivências ao ar livre e interações sociais presenciais (Piaget, 1994; Vygotsky, 1998). A ausência de monitoramento e de filtros de conteúdo no ambiente *online* expõe o menor diretamente a abordagens predatórias e a graves violações de seus direitos fundamentais. A garantia da

proteção integral exige, portanto, a presença vigilante e responsável dos genitores no espaço digital, integrando a mediação familiar às ações educativas e preventivas promovidas pela escola (Brasil, 1990; Tognetta; Vinha, 2013).

Por fim, a conscientização familiar é o pilar indispensável para o reforço do regimento escolar e para a promoção do respeito à diversidade humana. A desconstrução do *bullying* exige que a educação doméstica desautorize explicitamente qualquer forma de preconceito, seja ele motivado por diferenças étnico-raciais, características físicas (como peso, altura e tipo de cabelo) ou neuro atipicidades e deficiências. Ensinar a criança a não proferir apelidos pejorativos que causem desconforto ao colega e a respeitar as regras coletivas são lições que devem ser consolidadas primeiramente no lar. Apenas o alinhamento coeso entre a autoridade parental e a mediação pedagógica é capaz de construir uma rede de proteção integral, assegurando um ambiente de aprendizagem pautado pela empatia e pela dignidade de todos os estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nasceu da inquietude diante das invisibilidades que perpassam o cotidiano escolar, especificamente nos momentos de transição e no contraturno, nos quais as dinâmicas de intimidação sistemática frequentemente se instalam à revelia do olhar docente tradicional. Ao tomar como ponto de partida o estudo de caso de um discente vitimado pelo *bullying* e acolhido no âmbito do período integral, o estudo buscou demonstrar que a proteção integral da infância exige um ecossistema de vigilância qualificada e sensibilidade afetiva que vá além dos limites da sala de aula.

Ao longo do percurso teórico e prático traçado, evidenciou-se que o combate ao *bullying* no cenário educacional brasileiro superou a esfera da mera discricionariedade pedagógica para se consolidar como um imperativo legal e institucional, respaldado pelas Leis nº 13.185/2015 e nº 14.811/2024. Contudo, a legislação e os referenciais da psicologia e da pedagogia — de Olweus a Vygotsky, Piaget, Judith Herman, Telma Vinha e Tognetta — tornam-se ineficazes se a instituição escolar mantiver uma falha institucional em sua estrutura de monitoramento, alimentados pela falta de preparo ou pela distração tecnológica dos profissionais de apoio.

Conclui-se, portanto, que os auxiliares, inspetores e educadores do contraturno não podem continuar sendo relegados a papéis meramente operacionais de fiscalização ostensiva. Eles constituem a linha de frente da mediação socioafetiva e da escuta

qualificada. Capacitá-los de forma contínua, garantindo-lhes repertório teórico, protocolos claros de acolhimento e sensibilidade ética, é a única via concreta para romper o pacto de silêncio e fechar as brechas de vulnerabilidade no espaço escolar.

Em última análise, reafirma-se a premissa de que a segurança e o pleno desenvolvimento dos estudantes não se constroem apenas com regras e muros, mas com a presença atenta e o compromisso humano de toda a comunidade escolar. Este trabalho, em especial, não é apenas sobre o Henrique; é sobre as inúmeras crianças que, diariamente, se silenciam por não encontrar quem as escute e acolha. É um apelo para que os profissionais da escola, o corpo pedagógico e as famílias se conscientizem de que o *bullying* jamais será uma "brincadeira infantil" passageira. Trata-se de uma violência que adoece psicologicamente educandos que foram à escola em busca de conhecimento e encontraram hostilidade pelo caminho — uma conduta que deve ser rigorosamente combatida para assegurar a integridade, a segurança e o êxito na vida acadêmica de cada estudante.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Especialistas alertam para conteúdos violentos direcionados a crianças e adolescentes em plataformas digitais**. Rádio Câmara, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1185202-especialistas-alertam-para-conteudos-violentos-direcionados-a-criancas-e-adolescentes-em-plataformas-digitais/. Acesso em: 15 jul. 2026.

DANZESE, S.; MCAFEE, S. Estresse tóxico e desenvolvimento infantil: os impactos das experiências adversas na infância. **Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2018.

FINKELHOR, David. **Childhood Victimization**: violence, crime, and abuse in the lives of young people. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1 BA. **MP-BA lança campanha sobre proteção de crianças e adolescentes na internet**. G1, Salvador, 22 out. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2025/10/22/mp-ba-lanca-campanha-sobre-protecao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet.ghtml. Acesso em: 15 jul. 2026.

G1 MS. **Grupo suspeito de induzir menina ao suicídio fez mais vítimas e forçava outras violências**. G1, Mato Grosso do Sul, 4 ago. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2026/08/04/grupo-suspeito-de-induzir-menina-ao-suicidio-fez-mais-vitimas-e-forcava-outras-violencias.ghtml. Acesso em: 5 ago. 2026.

G1 POLÍTICA. **Bullying e cyberbullying**: dados do Anuário de Segurança Pública. G1, Brasília, DF, 23 jul. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2026/07/23/bullying-e-cyberbullying-anuario-seguranca-publica.ghtml. Acesso em: 25 jul. 2026.

HERMAN, Judith Lewis. **Trauma and Recovery**: the aftermath of violence — from domestic abuse to political terror. New York: Basic Books, 1992.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Obras Completas, v. 9/1. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas sobre o trabalho do profissional de apoio na educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 760-773, jul./set. 2014.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O profissional de apoio na escola inclusiva: dilemas e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 3, p. 453-466, jul./set. 2017.

MEDEIROS, Ana Cláudia; AGUIAR, Maria da Conceição. A mediação pedagógica do auxiliar de classe no cotidiano da educação infantil. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 812-831, jul./set. 2018.

MIGALHAS. **Cegueira inconsciente e captura atencional**: implicação para prova oral. Portal Migalhas, 2024. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/depeso/456232/cegueira-inconsciente-e-captura-atencional-implicacao-para-prova-oral. Acesso em: 15 jul. 2026.

OCDE. **PISA 2022 Results**: Factsheets — Brazil. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/. Acesso em: 15 jul. 2026.

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

OLWEUS, Dan. **Condutas de intimidação entre escolares**: intencionalidade e assimetria de poder. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PLIETSNETSCHENKO, Luciane; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. A violência escolar sob a ótica da psicologia histórico-cultural: a mediação pedagógica em questão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 985-1002, set./dez. 2019.

PLIETSNETSCHENKO, Tatiana; AZEVEDO, Maria Rosa. A atuação da equipe de apoio escolar no enfrentamento e prevenção do bullying no ambiente educacional. Revista de Educação e Práxis Pedagógica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 115-130, 2019.

SANCHES, Maria Cristina. O fenômeno bullying sob a luz da psicologia analítica: compreendendo a sombra no ambiente escolar. **Revista Junguiana**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 45-56, 2018.

SANTOS, Josemar de Campos. **Bullying e psicanálise**: a agressividade na infância e os mecanismos de defesa. São Paulo: Escuta, 2017.

SELIGMAN, Martin E. P. **Helplessness**: on depression, development, and death. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.

SIMONS, Daniel J.; CHABRIS, Christopher F. Gorillas in our midst: Sustained inattentional blindness for dynamic events. **Perception**, v. 28, n. 9, p. 1059-1074, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE — Atualização 2024. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. **Cognitive Science**, v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988.

VEJA. **Abuso digital contra crianças e adolescentes cresce e mobiliza autoridades**. Revista Veja, Tecnologia, 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/tecnologia/abuso-digital-contra-criancas-e-adolescentes-cresce-e-mobiliza-autoridades/. Acesso em: 15 jul. 2026.

WARD, Adrian F. et al. Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. **Journal of the Association for Consumer Research**, v. 2, n. 2, p. 140-154, 2017.

GOLEMAN, Daniel. Foco: a atenção e seu papel superior para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

GREENFIELD, Susan. Mind change: how digital technologies are leaving their mark on our brains. New York: Random House, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

WENDT, Guilherme. Cyberbullying: diagnóstico, prevenção e intervenção no contexto escolar. Porto Alegre: Artmed, 2021.