

PREVENÇÃO DO BULLYING NA INFÂNCIA: saberes necessários¹

PREVENCIÓN DEL ACOSO EN LA INFANCIA: conocimientos necesarios

PREVENTION OF BULLYING IN CHILDHOOD: knowledge needed

Michelle Popenga Geraim Monteiro²<https://Orcid.Org/0000-0003-3058-8987>Tatiane Delurdes De Lima-Berton³<https://Orcid.Org/0000-0001-6653-2593>Araci Asinelli-Luz⁴<https://orcid.org/0000-0001-5880-0543>**Resumo**

Pensando na trajetória que ainda deve ser construída para a proteção da infância, discute-se a criança e os fatores de prevenção do *bullying* escolar, uma vez que existe a necessidade de aprofundar os saberes relacionados à prevenção, violações, violências e convivência escolar e a ampliação da experiência enquanto educadores, na tentativa de organizar ações e estratégias preventivas para infância, salientando a participação da instituição escolar, de espaços não escolares e a participação comunitária, como fontes de contribuição e corresponsabilidade. Trata-se de um estudo bibliográfico e com alcance descritivo. Uma discussão teórica que envolve autores sobre a criança e a Sociologia da Infância, sobre o *bullying* escolar e a prevenção à violência. A

¹ O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Atuou como professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná e docente da Prefeitura Municipal de Curitiba. Participa do Grupo de Pesquisa Comunidade de Prática de Pesquisa em Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e do Grupo de Pesquisa Complexidade da Universidade Federal do Paraná. E-mail: mizinhadobru@yahoo.com.br

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Foi vinculada à Prefeitura Municipal de Campo Largo. Participa do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná e na Comunidade de Prática de Pesquisa em Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano. E-mail: tati8lima@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora associada do setor de Educação (UFPR). Pesquisadora na linha da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da UFPR. Participa dos seguintes núcleos e grupos de pesquisa: Educação, Ambiente e Sociedade (NEAS); Diversidades e Educação; Núcleo Interinstitucional de Enfrentamento das Dependências Químicas da UFPR- NIED; Núcleo de Estudos de Pedagogia Social da UFPR - NEPS e Pedagogia, Educação e Complexidade. E-mail: araciasinelli@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MONTEIRO, M. P. G.; BERTON, T. D. L.; ASINELLI-LUZ, A. Prevenção do *bullying* na infância: saberes necessários. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-22, 2021.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5784>

importância de abordar essas áreas da educação ocorre em razão da construção de vínculos afetivos tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços com atividades que visam fortalecimento de vínculos e a convivência, nos quais o professor/educador trabalha em conjunto com profissionais que atuam fora da escola, envolvendo nessa perspectiva a participação da família e da comunidade.

Palavras-chave: *Bullying* escolar. Educação escolar e não escolar. Infância. Prevenção.

Resumen

Pensando en la trayectoria que aún debe construirse para la protección de la niñez, discutimos el niño y los factores de prevención del acoso escolar, ya que existe la necesidad de profundizar los conocimientos relacionados con la prevención, las violaciones, la violencia y la convivencia escolar y la Ampliación de la experiencia como educadores, en un intento de organizar acciones y estrategias preventivas para la niñez, enfatizando la participación de la institución escolar, de los espacios no escolares y la participación comunitaria, como fuentes de aporte y corresponsabilidad. Se trata de un estudio bibliográfico, documental, con alcance descriptivo y exploratorio. Una discusión teórica con autores sobre el niño y la sociología de la infancia, sobre el acoso escolar y la prevención de la violencia. La importancia de abordar estas áreas de la educación se debe a la construcción de vínculos afectivos tanto en el ámbito escolar como en otros espacios con actividades orientadas a fortalecer los lazos y la convivencia, en las que el docente / educador trabaja en conjunto con los profesionales que laboran fuera de la escuela. escuela, involucrando en esta perspectiva la participación de la familia y la comunidad.

Palabras clave: *Bullying* escolar. Educación escolar y no escolar. Infancia. Prevención.

Abstract

Thinking about the trajectory that still needs to be built for the protection of childhood, we discuss the child and the school bullying prevention factors, since there is a need to deepen the knowledge related to prevention, violations, violence and school coexistence and the expansion of the experience as educators, in an attempt to organize preventive actions and strategies for children, highlighting the participation of the school institution, non-school spaces and community participation, as sources of contribution and co-responsibility. It is a bibliographic, documentary study, with descriptive and exploratory scope. A theoretical discussion involving authors about the child and the Sociology of Childhood, about school bullying and the prevention of violence. The importance of addressing these areas of education is due to the construction of affective bonds both in the school environment and in other spaces with activities aimed at strengthening bonds and coexistence, in which the teacher / educator works together with professionals who work outside the school. school, involving in this perspective the participation of the family and the community.

Keywords: School bullying. School and non-school education. Childhood. Prevention.

INTRODUÇÃO

Pensar a criança em sua trajetória histórica é pensar como sujeito que nem sempre obteve seus direitos garantidos e importância do seu desenvolvimento pleno. Ao longo da história construíram-se elementos de defesa para seu crescimento sadio, não apenas nos aspectos de saúde, mas também educacionais e sociais. Pensa-se na concepção de criança na necessidade de observá-la como protagonista e não apenas como conceito vulnerável, objeto que pertence a um contexto social, tornando-a sujeito de direito (CORSARO, 1992, 2011; TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020). Em âmbito internacional (1979) e nacional (1988/1990 – Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança passou a ser reconhecida como ser em desenvolvimento. Não como uma terminologia da sociedade, mas sim, com participação social de maneira consciente (BARBOSA, 2014). Porém, mesmo com as garantias legislativas sobre a criança, ainda há muitos fatores que influenciam negativamente seu processo de desenvolvimento, sendo as diversas formas de manifestação de discriminação, negligência, exploração, abuso, violência, crueldade e opressão.

No presente estudo, aborda-se com maior ênfase o *bullying* escolar, pois se percebe que é um fenômeno antigo, universal e que possui características próprias, não podendo ser avaliado apenas com uma única ocorrência, justamente por se tratar de ato recorrente, premeditado, intencional e repetitivo durante um período de tempo, que acontece entre pares, dentro de um desequilíbrio de poder entre eles e que envolve um público. O *bullying* também pode ser considerado como uma atitude de intimidação, que leva a vítima (o alvo) ao isolamento. Ele é uma forma específica de violência (MONTEIRO, 2017).

Os danos causados pelo *bullying* podem ser os mais variados e sua superação vai depender das características individuais de cada pessoa. A não superação poderá causar problemas psíquicos e a construção dos pensamentos e da inteligência, “gerando sentimentos como vingança, baixa autoestima, transtornos mentais graves, psicopatologias, doenças com fundo psicossomático, dificuldades em relacionamentos, dificuldades na aprendizagem, baixo rendimento escolar e suicídio” (FANTE, 2005, p. 79). Percebe-se, portanto, que os impactos danosos do *bullying* ultrapassam o tempo escolar, podendo se manifestar ao longo do ciclo vital, se não forem tratados adequadamente ou ainda, trabalhados por meio de ações de prevenção para que ele possa ser entendido e compreendido a fim de amenizar-se o número de ocorrências de tais agressões violentas.

Fante (2005) e Lopes Neto (2011) afirmam que muitas crianças podem desenvolver a fobia escolar, caracterizada pelo intenso medo de frequentar a escola, gerando assim, na vida acadêmica do estudante, reprovação por motivo de faltas, problemas na aprendizagem e evasão. O portador de fobia escolar não consegue permanecer no ambiente da escola sem lembrar-se de momentos traumatizantes. Observa-se que “quem desiste precocemente da escola perde a oportunidade de construir uma base sólida para a descoberta e o desenvolvimento de seus talentos essenciais, alterando a rota de seus propósitos existenciais e sociais” (SILVA, 2010, p. 27). Chama-se a atenção que a evasão, a reprovação, a desistência, não devem ser vistas apenas como um número do censo escolar, mas como um indicativo de resultado da qualidade de vida, até porque, “[...] a escola, como instituição social que assegura os direitos das crianças, deve respeitá-las como sujeitos, com suas especificidades, com suas linguagens e com seu mundo imaginativo” (TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020, p. 15).

As consequências do *bullying* se tornam tão graves na vida das crianças e estas se sentem inferiorizadas, incapazes de transformarem a situação, se não receberem intervenção correta e no tempo certo. Além das dificuldades de aprendizado e o baixo rendimento escolar, pode-se citar como interferências do *bullying* dentro das escolas, a falta de interesse, a falta de atenção e concentração, falta às aulas e a não identificação com o grupo. Muitos professores ainda sentem dificuldades em lidar com situações de violências em sua sala de aula e perdem suas esperanças em relação ao seu trabalho enquanto profissionais da educação. Mesmo assim, muitos são resistentes a novas mudanças, a propostas de redução às violências e as tratam como um problema de cunho ambiental (LOPES NETO, 2011).

As situações de violência no ambiente escolar são, cada vez mais, evidenciadas e em proporções maiores, adquirindo maior incidência e dimensão em todo o mundo. Muitas são as violências, vivenciadas de formas diferentes e envolvendo diferentes atores. Por isso, conceituar violência exige pensar complexamente, vai muito além de entendê-la como uma forma de agressividade contra o outro, mas mostra “a multidimensionalidade e a complexidade deste conceito. Se o objeto é complexo, fica claro que não daremos conta dele de forma simplista” (SCHILLING, 2008, p. 3). A violência em contexto escolar tem ganhado relevância e tornou-se um tema cotidiano. Ela vem sendo considerada como um

problema social e público, portanto, complexo, que precisa de intervenção e de visão crítica para haver mudanças no contexto escolar.

O conceito de violência que envolve crianças e adolescentes não é uma manifestação recente. Ela perpassa por várias raízes culturais e históricas e, mesmo assim, não se pode admitir a sua aceitação como parte da condição humana. Pelos efeitos que ela produz na vida das crianças e adolescentes e conseqüentemente das pessoas adultas e, é necessário compreender a complexidade de sua funcionalidade e estrutura e procurar conjuntamente com a comunidade solucioná-la. A violação e as violências cometidas contra crianças e adolescentes, refletidas na escola, não devem ser encaradas com naturalidade, como se fizessem parte e fosse impossível resolvê-las. Elas podem e devem ser prevenidas ou minimizadas, se assim já estiverem presentes, por meio de resoluções de conflitos pacíficas e práticas cotidianas positivas, que inclui tomada de consciência e mudanças de atitudes que envolvem a sensibilização por meio de valores e direitos humanos universais.

Pensando na longa trajetória que ainda deve ser construída para a proteção da infância, destaca-se a necessidade de aprofundar os saberes relacionados à prevenção, violações, violências e convivência escolar e ampliação da experiência enquanto educadores, na tentativa de organizar ações e estratégias preventivas para infância e adolescência, salientando a participação da instituição escolar, de espaços não escolares e a participação comunitária, como fontes de contribuição e corresponsabilidade.

Lima (2017) destaca que a educação preventiva é um processo intencional, de conexão do sujeito com a sociedade: cada um tem uma forma própria, singular de pensar devido às suas experiências e trajetórias. Todas as ações, para a sua eficácia necessitam de intencionalidade. Por isso, o sujeito precisa de corresponsabilidade para exercer essas funções e o processo educativo necessita ser estimulado como uma ação singular, causando uma ruptura em todos os sentidos: conceitual, procedimental e afetiva. Para as reflexões acerca da criança e seu lugar na sociedade, os estudos sobre a Sociologia da Infância têm colaborado com as discussões, na abrangência do desenvolvimento infantil e na “[...] compreensão de que as crianças participam das relações sociais de interação com seus pares, com os adultos e com a cultura e de que é no conjunto das relações que elas entram em contato com normas, valores e atitudes do mundo adulto” (TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020, p. 03).

Educar preventivamente e integralmente vai muito além de ensinar para um sistema, ação que muitas vezes ocorre no inverso: os processos educativos acabam tão defasados que promovem a dependência no educando e a frustração no educador. Para que ocorra essa transformação, torna-se importante que o professor esteja presente ao longo da ação, pois só modifica o sistema quem está nele (a mudança é histórica). Essa intenção de utilizar a razão, a potência, o discernimento, o afeto e o período, faz com que o educador sempre se coloque no lugar do outro e sinta-se promovendo o bem, pois ele é um agente que faz a gestão, definindo a intenção a partir do conhecimento do indivíduo e da sua história de mundo. (FREIRE, 1996). Trata-se de uma educação verdadeiramente humanística e, “ensinar numa perspectiva humanística é um ensinar como um projeto de vida, em que há uma vivência verdadeira em que ocorre a mistura com as diferenças”. (CARRARO; CURY, 2015, p. 94).

O presente estudo, então, discute a criança e os fatores de prevenção do *bullying*, embasando-se na Pedagogia Escolar, Pedagogia Social e os processos de desenvolvimento da Cultura da Paz. Tem-se como premissa que a ação educativa baseada no diálogo, no respeito, na empatia, no reconhecimento do protagonismo da criança poderá promover a prevenção do *bullying* na infância, oportunizando o desenvolvimento pleno. Na busca por respostas, caminhos e reflexões, este artigo propõe um estudo bibliográfico, de alcance descritivo, destacando a relevância do estudo na área educacional que se justifica em razão da produção de conhecimento no campo teórico-metodológico para a comunidade escolar e científica, como forma de reflexão sobre as relações sociais, além de tornar-se meio de suscitar discussões entre sociedade acadêmica e demais agentes inseridos no campo da educação.

Uma discussão teórica que envolve autores sobre a criança e a Sociologia da Infância (TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020; KRAMER, 2004; RODRIGUEZ; CRUZ, 2020), sobre a temática do *bullying* escolar (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2011) e, da prevenção à violência na infância (UNESCO, 2010; SALLES FILHO, 2016; MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019). A importância de abordar essas áreas da educação escolar e da educação não escolar ocorre em razão da construção de vínculos afetivos tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços com atividades que visam fortalecimento de vínculos e a convivência, nos quais o professor/educador trabalha em

conjunto com profissionais que atuam fora da escola, envolvendo nessa perspectiva a participação da família e da comunidade.

1 MANIFESTAÇÕES DO *BULLYING* ESCOLAR E SEUS POSSÍVEIS MECANISMOS DE PREVENÇÃO

Para que ocorra uma situação de *bullying* no ambiente escolar, é necessário que haja, no mínimo, três atores: um alvo, um autor e uma testemunha. O alvo será o agredido, que muitas vezes não consegue reagir/impedir a agressão violenta. Em geral, é tímido, introvertido, com baixa autoestima, incapaz de se defender emocionalmente. O autor, o que pratica a agressão, pode ser confiante de si, impulsivo, popular e, normalmente, tende a não apresentar empatia. E a testemunha, aquela que presencia, normalmente é insegura e não denuncia por medo de ser a próxima vítima ou até mesmo, participa direta ou indiretamente para se sentir parte do grupo. No entanto, o papel da testemunha ao relatar sobre a agressão vista é um ponto importante para que se identifique o *bullying* na escola e se conheça as atitudes e formas de manifestação do fenômeno (MONTEIRO, 2017).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) propicia compreender o *bullying* como um fenômeno sistêmico e relacional que influencia e é influenciado por sistemas ecológicos imbricados e interdependentes. Por ser ainda considerado “brincadeiras da idade” em muitas formas de violência e agressão, nem sempre são identificados como *bullying*. É fundamental a investigação e diagnóstico do fenômeno nas escolas e sua repercussão na vida das crianças, para que se possa caracterizar e verificar a incidência e a abrangência do fenômeno, onde se torna fundamental considerar os lugares que são formadores de desenvolvimento humano, de promover processos proximais - atividades repetitivas, de intensas relações. Portanto, neste sentido, pode-se considerar que todos os envolvidos nos processos de violência são vítimas, pois se verifica que mesmo o autor, em muitos casos, sofre da mesma violência em seu microsistema familiar ou social, reproduzindo aquilo que vivencia como forma de minimizar sua dor. Assim, não há dualidade entre autor/alvo.

No modelo PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo), proposto pela Teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2011), os **processos** envolvem as conexões exercidas

pela pessoa que está em desenvolvimento constante, seu histórico de organização e adaptação nas diferentes transações ecológicas. Para ocorrer o desenvolvimento, há a necessidade de uma participação ativa em interações (tanto com outros indivíduos bem como com os ambientes imediatos), dentro de um período de tempo. Aqui, pode-se também citar os processos proximais, nos quais os indivíduos interagem face a face, sendo a interação recíproca.

As crianças, em suas interações com os adultos e com outras crianças, apresentam formas de significações que se repetem em diferentes momentos. Portanto, elas constroem de forma singular os sentidos para os fatos, acontecimentos e conhecimentos que vivenciam no contexto social (TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020, p. 03).

O componente **pessoa** emerge das características pessoais de cada uma das pessoas que compartilha o contexto e sistema bioecológico onde o desenvolvimento humano se processa, de tal forma a interagir, influenciar e ser influenciada pelas relações que aí se dão. Daí a importância da qualidade das relações. E o **contexto** diz respeito ao ambiente em que o indivíduo está inserido no qual se desenrolam os processos de desenvolvimento, que podem ser os mais próximos e imediatos (processos proximais) como também os de menor influência. Estes ambientes constituem um sistema imbricado, do mais próximo ao mais distante em relação à pessoa em desenvolvimento, denominados **Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema**. E o **tempo** pode ser compreendido como o espaço cronológico e histórico, a ordem temporal em que ocorrem os processos.

Trazendo este modelo para o fenômeno relacional *bullying*, como forma de exemplo, entende-se que os **processos** são as formas e a maneira como ocorrem e se desenvolvem as interações entre as pessoas (díades, tríades), no caso, os atos agressivos, bem como a **pessoa**, correspondem aos próprios indivíduos ativos e participantes neste processo (autores, alvos e testemunhas). O **contexto** é o ambiente escolar (sala de aula, pátio, recreio, biblioteca, o entorno da escola), que recebe influências do meio social e familiar (cultura, tradições, momento político, estilos parentais), que são ambientes envolvidos com os participantes em questão.

Os **microssistemas** podem englobar a escola, sendo permissiva ou passiva ao ponto de não visualizar e identificar o *bullying* de uma forma adequada; as famílias com dificuldades em impor limites, padrões de comportamento não colaborativo, negligentes, com pouca interação afetiva. Desse modo, destaca-se que a família, sendo um microssistema, também se torna um ambiente forte, influenciador das relações interpessoais que se estabelece com a criança: é preciso buscar elementos de relação, de onde se pode intervir, uma base para a formação, para a efetivação de uma educação preventiva.

A partir desse olhar sobre o indivíduo e suas relações familiares e comunitárias, podem-se construir ações preventivas que focam na pessoa, na sua história de vida, necessidades e potencialidades. Possibilitar escolhas que minimizem o seu problema ao invés de agravá-lo (LIMA, 2017, p. 94).

A partir dos microssistemas que se conversam, de interação entre dois ou mais ambientes, há a formação do **mesossistema**, em que pode mostrar uma falha na comunicação entre os microssistemas, como a relação entre família e escola, ou a não participação ativa de um deles na vida do estudante. Os **exossistemas** envolvem ambientes externos (atividades fora do contexto imediato de desenvolvimento da criança) que influenciam a forma como a violência é concebida pelo estudante porque envolvem diretamente pessoas que têm ascendência sobre a criança, como os amigos, o local de trabalho do pai ou da mãe que cooperam para elaborar, muitas vezes, um conceito de violência equivocado, ou naturalizá-lo. E o **macrossistema** envolve toda a cultura, sistema educacional de um lugar. Pode-se citar o patriarcado, racismo, preconceito, o capitalismo e tantos outros que podem contribuir para a manifestação do *bullying* entre os estudantes, moldando a forma como os mesmos enxergam a sociedade de forma geral. Estes conceitos influenciam diretamente como os meninos e meninas devem se comportar socialmente. E, por fim, todo este emaranhado de teias relacionadas entre si (sistemas bioecológicos) ocorre dentro de um período de **tempo**, característica também atribuída ao fenômeno *bullying*.

Por isso, diante da diversidade de pessoas, contextos, processos e sistemas que interagem entre si, não se pode reduzir o *bullying* apenas às pessoas ou a um determinado ambiente, tampouco apenas à interação entre o alvo e o autor, justamente porque o

fenômeno é uma rede (relações interligadas e complexas) e todos os fatores devem ser considerados. Ressalta-se a real necessidade e importância da sensibilização em relação ao fenômeno de forma geral, pois ainda é visto como algo comum e tido como “brincadeiras da idade”, confirmando estudos de Fante (2005), que insiste em uma formação continuada dos profissionais da educação e da comunidade escolar em geral sobre o *bullying*.

[...] o desenvolvimento integral da criança demanda a condução de práticas contínuas de cuidado e educação, realizadas por profissionais devidamente habilitados para essa função, em instituições que promovam o bem-estar da criança e que lhes ofereçam possibilidades de experiências necessárias para o seu desenvolvimento (RODRIGUEZ; CRUZ, 2020, p. 12).

Alvos, autores e testemunhas evidenciam consequências físicas e emocionais e podem apresentar dificuldades em vários momentos de seu desenvolvimento. Lopes Neto (2005) mostra em sua pesquisa que crianças demonstram com mais facilidade a depressão e baixa autoestima quando sofrem *bullying*. Assim como uma criança que pratica atos agressivos tendem a desenvolver comportamentos antissociais na vida adulta. Isso mostra que a temática precisa ser explorada com mais intensidade na comunidade escolar.

A escola precisa ser mais eficiente na questão da percepção dos envolvidos e dos efeitos causados aos mesmos, para que haja intervenções educativas que mostrem os fatores ambientais e individuais que mantêm o comportamento agressivo/violento. As pesquisas de Zocoler e Costa (2012, p. 39) mostram que “27,27% gostariam que as aulas fossem mais práticas com menor tempo sentados copiando lição, ou ainda, 15,91% gostariam que houvesse maior tempo para conversas sobre outros assuntos”. E para que as intervenções educativas ocorram, as gestões – municipais, estaduais e União - precisam organizar políticas públicas e ações formativas aos educadores, oportunizar condições para a efetivação de suas práticas. É preciso desenvolver o sentimento de pertencimento, segurança, considerando a integralidade e complexidade do indivíduo, do processo e das realidades, em que o profissional precisa reconhecer seu contexto para produzir discernimento na atuação, especialmente na promoção da qualidade das relações interpessoais como principais motivações de prevenção ao *bullying* ((MONTEIRO, 2017). Faz-se necessário oportunizar uma política da educação multicultural, da construção de um sistema eficaz, no sentido inclusivo e não de exclusão, de condições favoráveis para o

processo de ensino-aprendizagem, assim como de metodologias que estimulem o conhecimento e as qualidades, competências dos educandos (SINYAGINA; RAYFSCHNAYDER, 2016; GRYAZNOV et. al., 2016).

As relações interpessoais vivenciadas na escola representam um importante aspecto para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, justamente porque o ambiente escolar se configura como um dos locais de socialização entre pares que possibilitam aos sujeitos ali presentes os conhecimentos relacionais necessários, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais que dificilmente seriam alcançadas em ambientes isolados, sem contato com o outro (VYGOTSKY, 1931). Entretanto, nestes processos de interação podem ocorrer situações que envolvem conflitos ou violência, por exemplo, e especificamente neste caso, o *bullying*. As respostas emocionais que surgem devido à exposição à violência podem ser inúmeras, que interferem na saúde e nos processos de socialização do indivíduo.

Neste sentido, as emoções representam aspectos que, numa perspectiva pessoal, podem ajudar a minimizar os efeitos prejudiciais exercidos, pois tais ações envolvem o sujeito em situações de risco. Isso porque, em diversos momentos, é a interação social que subsidia os estados emocionais, determinando a ocorrência das emoções, a maneira como serão expressas e as consequências delas decorrentes uma vez que os estados emocionais estimulam ações que determinam padrões de atividade fisiológica, os quais subsidiam o comportamento, ou seja, as emoções exercerem efeitos de mediação entre eventos externos e internos, modulando a reação e resposta comportamental (VYGOTSKY, 1999).

Envolvendo a construção e o fortalecimento de vínculos, faz-se necessário observar as interações, as percepções individuais para o desenvolvimento sadio da infância, em que por meio das experiências consolida referências psicossociais a partir da sua estrutura biológica, sua compreensão de mundo e das relações que estabelece. Trata-se de um processo complexo, em que se estimulam ideias, sentimentos e a percepção de comportamentos. Para que então a criança possa expressar seus desejos e demandas internas, deve-se buscar alternativas de reflexão e conexão entre si e o mundo externo (MASCAGNA, 2009; STOLTZ, 2011; VYGOTSKY, 1931).

Diniz e Koller (2010) descrevem o afeto como um elemento necessário para o desenvolvimento humano saudável, relacionado por Bronfenbrenner (2011), como um

processo proximal. O afeto cria vínculos e estabelece relações entre pessoas e isto, mostra a importância deste conceito para a criança, pois para que o desenvolvimento ocorra há a necessidade do outro, do estímulo, dos sentimentos. O desenvolvimento humano é caracterizado por esta interatividade que há com o outro e com o ambiente e as mudanças duradouras que este processo proporciona ao longo da vida, iniciados na infância. Para a Teoria do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento se caracteriza pela capacidade de realizar ações mais complexas em cada dimensão ou na totalidade das dimensões humanas (biopsicossocial) em caráter permanente. Assim, quando a criança aprende um conceito, desenvolve uma habilidade de um estágio simples para um mais complexo, pode-se dizer que houve desenvolvimento. Para Diniz e Koller (2010), cada mudança ocorrida é fruto da interação com o ambiente e com tudo que há nele, contribuindo assim para o desenvolvimento. Por isso, o *bullying* afeta as crianças e traz consequências negativas ao desenvolvimento ao passo que a interatividade saudável do vínculo com o outro é quebrado por meio da violência que se manifesta.

2 PREVENÇÃO DO BULLYING E A ATUAÇÃO DO EDUCADOR ESCOLAR

Novos projetos e estudos precisam ser apresentados às crianças que aprofundem o conceito e as características do fenômeno, a fim de promover entendimento e conscientização em relação ao *bullying* e às diferenças de gênero. As estratégias para minimizar as ações desse tipo de agressão na escola necessitam de comprometimento e investimento no mesossistema família-escola, adotando condutas adequadas para reduzir a violência de forma eficaz (BANDEIRA, 2009).

Na condição de educadores, sejam eles escolares ou não escolares (Pedagogia Social), devem-se elaborar ações intencionais de prevenção na infância para além de conteúdos curriculares (no caso de educadores escolares), para que se torne uma educação para a vida, de corresponsabilidade e em rede (família, escola, comunidade). E, para Bronfenbrenner (2011), o sentido da aprendizagem ocorre por meio das relações, não ocorre de maneira isolada. Trata-se de promover diálogos, novas experiências, relações, permitindo que os conhecimentos gerados no coletivo levem à prática de uma educação humanizadora e transformadora da realidade.

Como sujeito de mudanças, de criação e fortalecimento de vínculos, se reconhece o educando como escritor de histórias, envolvido culturalmente e politicamente em um contexto, a fim de tornar-se protagonista de sua vida. Para isso, é necessário estimular as relações interpessoais, o desenvolvimento humano integral e a garantia dos direitos humanos fundamentais. Busca-se o diálogo, a mediação de conflitos, a cooperação, o respeito e a empatia. Oportuniza-se que os espaços de interação escolar e não escolar se tornem potencializadoras das relações sadias e não violentas (SALLES FILHO, 2008; MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019; LIMA, 2017; FREIRE, 1996).

No âmbito escolar, uma das formas relatadas por Vinha e Tognetta (2009) como mecanismos para auxiliar na minimização do *bullying* é promover o autoconhecimento, partindo da ideia de reflexão sobre os sentimentos, sobre formas de reação e resolução de conflitos entre os estudantes. A escola pode ajudar em situações impulsivas, levando os estudantes à reflexão. A concepção de harmonia não deve ser pensada como “ausência de conflitos”, mas a administração deles.

Entretanto, nota-se maior ênfase na adoção de medidas punitivas para remediar a situação momentânea (por exemplo, conversar com os envolvidos simultaneamente, chamar os pais e suspender os estudantes autores do *bullying*). Embora isso ajude e apoie os alvos, não é suficiente como combate ao problema. Medidas de prevenção que atinjam todos os estudantes e focadas nos grupos de risco são essenciais para o sucesso de um programa de combate ao *bullying* escolar. Essas ações preventivas envolvem não apenas a promoção da interação, acolhimento, da convivência em espaços sociais entre as crianças, seus familiares, escola e comunidade, mas também o estímulo do desenvolvimento das emoções, criatividade, autonomia, expressão dos sentimentos, pensamentos e desejos, bem como “[...] desenvolvimento político, a vivência de práticas que promovam a igualdade e objetivem a construção de relações democráticas” (RODRIGUEZ; CRUZ, 2020, p. 12).

Vinha e Tognetta (2009) fazem um alerta para as intervenções punitivas, já que estas interferem nas interações e no desenvolvimento socioafetivo dos estudantes. Em geral, as escolas concebem os conflitos como negativos e prejudiciais, levando os profissionais da educação ao esforço de evitá-los e assim, estabelecem regras e mais regras; transferem o problema para a família; punem; associam obediência em detrimento

da autoridade. Estes mecanismos funcionam temporariamente, mas raramente eliminam o problema inicial. Em longo prazo os estudantes continuam mostrando a falta de habilidades para lidar com o outro em situações de conflito dentro das escolas, partindo para a violência e atos de *bullying*.

Perceber as dificuldades das crianças em relação a sua convivência social é importante ao passo que se podem prevenir atos violentos antes mesmo de acontecer. Os mecanismos precisam ser estudados e moldados em cada sistema de ensino, pois as escolas são organizações dinâmicas e complexas, considerando sempre as suas características sociais, econômicas e culturais. Bem como, o envolvimento da comunidade escolar em geral, priorizando a sensibilização e o apoio aos envolvidos no *bullying*. As ações podem ser incluídas no cotidiano escolar, encorajando os estudantes a participarem ativamente na intervenção de atos agressivos (LOPES NETO, 2005). Nesse sentido, acredita-se que a Cultura da Paz é uma linha teórico-prática necessária para a fundamentação e criação de mecanismos e ferramentas para a prevenção do *bullying* escolar.

A Cultura de Paz é construída pela conversa, pelos pensamentos, diálogo, sentimentos e afazeres em uma dimensão humanizadora: é necessário modificar atitudes e comportamentos para construir novas alternativas de mediação de conflito, em que se constitui na construção de um espaço de consciência de si próprio e de ampliar a visão para os pontos de vista e as necessidades dos outros. “Como Cultura de Paz entende-se o grande campo de atividades humanas que levem em conta um mundo melhor, mais humano, mais feliz e sustentável. Assim, a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos” (SALLES FILHO, 2016, p. 140).

De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), a Cultura da paz é um conjunto de atitudes e valores que previne conflitos e violência por meio de diálogos entre os indivíduos. Este conceito amplo, parte do princípio de que a paz precisa ser ensinada e aprendida (SALLES FILHO, 2016; PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, 2010; UNESCO, 2010; MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019). Assim, com a necessidade de obter melhores resultados na mediação dos problemas, pode-se utilizar de ações com a metodologia do círculo, destacando celebrações, a resolução dos conflitos, a reintegração, diálogo, a construção do senso comunitário, a compreensão, o apoio e o restabelecimento.

Ademais, trata-se de um termo empregado principalmente na área educacional, que remete a valores como respeito, harmonia, altruísmo e generosidade. Kramer em 2004 já destacava a Educação como promoção da Cultura de Paz:

Educar para a solidariedade e para a construção de uma cultura de paz, romper preconceitos no cotidiano, dar atenção à primeira infância são grandes desafios. O espaço educativo pode se constituir em local privilegiado onde se transmita uma imagem de futuro que não seja apenas um presente melhorado, mas que incorpore sonhos e valores de uma sociedade efetivamente justa e igualitária (KRAMER, 2004, p. 156-157).

Surge, então, o termo “Educação para a paz”, vertente da Cultura de paz que visa ações pedagógicas dentro das escolas sobre as violências e suas formas de prevenção e mudanças cotidianas. É importante redimensionar toda a base teórica para poder aproximar do contexto escolar, juntamente com toda a bagagem social e cultural que compõem a sociedade de modo geral (SALLES FILHO, 2016; PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, 2010; UNESCO, 2010; LIMA; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019).

Educar para a paz é um processo de crescimento e valorização do ser humano e a compreensão deste conceito remete o educador a buscar um entendimento mais profundo da natureza humana, das relações interpessoais que existem nas ações preventivas e nos vínculos que vão sendo tecidos com a rede social da prevenção (ASINELLI-LUZ, 2003, p. 162).

Construir a paz significa aderir novas atitudes: “[...] valorização de princípios de construção do coletivo, novas formas de se relacionar baseadas na empatia e no real respeito pelo outro, ver a diversidade como necessária, diálogo e cooperação são pontos positivos e relevantes” (LIMA; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 74-75). Trata-se de relacionar a Cultura de Paz com o desenvolvimento humano e o respeito às suas relações. Por meio das relações, há a expansão do diálogo sobre a Cultura de Paz nas famílias e na própria comunidade, possibilitando a prevenção da violência. Tornando-se ações de caráter sensibilizantes e de reflexão, em que se torna fundamental que todos os envolvidos no processo educativo consigam que todos os seus desejos, opiniões, ideias, sugestões sejam expressos e discutidos no coletivo, ocorrendo envolvimento flexível, coerente e claro na organização das práticas (estudantes, professores, familiares e/ou comunitárias) para que permitam alterações e flexibilidade no processo de escolhas em suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser protagonista na infância significa incluir as crianças como aqueles que constroem histórias por intermédio dos adultos e por influência de fatores internos e externos. Com isso, precisa-se estimular o protagonismo das crianças, orientá-los em aspectos de desenvolvimento e interação social para que assim, seja garantida a melhoria da qualidade de vida. Para isso, precisam-se viabilizar ações que protejam as crianças e adolescentes e assim, garantam seus direitos tanto por meio do apoio de métodos de comunicação (imprensa, redes sociais), quanto pelo fortalecimento de políticas públicas e/ou monitoramento da família e comunidade, havendo nessa perspectiva uma rede de proteção efetiva, eficiente e eficaz. Ademais, faz-se necessário ampliar o olhar sobre os agentes de proteção (família, instituição escolar, Conselho Tutelar, instituições de acolhimento e demais órgãos públicos/privados) auxiliando para a construção da consciência da importância de uma rede de proteção à infância e a adolescência, percebendo que mesmo havendo equipamentos que oportunizam e asseguram os direitos, também há os que são negligentes, nos possibilitando o monitoramento e o dever de cuidado de todos os cidadãos.

É possível inferir que o *bullying* apresenta diferentes implicações na autoestima de meninas e meninos nos diferentes papéis a que estão envolvidos. Portanto, as medidas de prevenção devem ser pensadas, também, de maneira a atender cada papel (alvos, autores e testemunhas) e os diferentes gêneros. No *bullying*, todos os envolvidos são vítimas dos atos de violência e nele, meninos e meninas diferem-se nos padrões de comportamento. Portanto, a importância de se promover conteúdos curriculares no que tange às temáticas voltadas à paz, ao respeito, à solidariedade, são importantes.

As emoções representam aspectos que, numa perspectiva pessoal, podem ajudar a esclarecer os efeitos prejudiciais exercidos pelas agressões sobre vítimas e agressores. As respostas emocionais que surgem devido à exposição à violência podem ser inúmeras, que interferem na saúde e nos processos de socialização do indivíduo. Isso porque, em diversas situações, é a interação social que subsidia os estados emocionais, determinando a ocorrência das emoções, a maneira como serão expressas e as consequências delas

decorrentes uma vez que os estados emocionais estimulam ações que determinam padrões de atividade fisiológica, os quais subsidiam o comportamento. Ou seja, as emoções exercem efeitos de mediação entre eventos externos e internos, modulando a reação e resposta comportamental às violências.

Os indivíduos precisam desenvolver o senso de justiça, autonomia, reciprocidade desde a infância a fim de que resolvam seus conflitos de forma assertiva, por meio de relações interpessoais cooperativas e respeitadas. Portanto, a forma como educandos e educadores, bem como a comunidade escolar em geral, agem diante de um ato agressivo ou do *bullying* influencia a maneira como os indivíduos vão lidar com a situação. Assim, o ambiente onde ocorrem essas interações é chamado de ambiente sociomoral, sendo cooperativo, em que as relações são pautadas no respeito e cooperação e por isso, proporcionam uma forma mais branda de se resolver conflitos entre pares. Tonetto, Marangon e Monteiro (2020, p. 11) reforçam que no caso dos ambientes escolares, “cabe aos professores criarem relações de negociação que diminuam as barreiras entre os sistemas criados para controle, possibilitando a ação da criança por meio de processos de aprendizagem”. Sendo assim, as escolas de modo geral, devem atentar para a qualidade das relações entre os estudantes, para que dentro de um ambiente assertivo e construtivo, possam desenvolver formas assertivas e sadias de lidar com os conflitos, uma vez que havendo uma sensibilidade moral adequada, as crianças desenvolvam sentimentos de empatia, diminuindo assim práticas como o *bullying* nas escolas.

A prevenção de violências na infância precisa ocorrer de maneira contínua, natural, de relação coletiva. É necessário enfatizar o desenvolvimento de competências e não de conteúdos, a escuta das angústias e demandas dos educadores e educandos; o exercício do diálogo, destacando as realidades. Também, é preciso discutir e perceber possíveis práticas aplicáveis de acordo com as experiências de cada um, incentivando a produção de ações transformadoras e sensibilizando sobre a importância da relação entre os educadores e as crianças. Para isso, há o exercício do diálogo relacionado à garantia de direitos, valorização do educador como mediador da ação educativa, criação e fortalecimento de espaços de participação comunitária e familiar, práticas multissetoriais, promoção da Cultura de Paz, bem como da oportunidade do desenvolvimento pleno (LIMA, 2017; FREIRE, 1996).

É evidente que há a necessidade de prevenção e diminuição do fenômeno no âmbito escolar e é preciso que o corpo de profissionais possua capacidade técnica e habilidade específica para isso, bem como a participação da família, da sociedade e dos gestores públicos. A própria instituição de ensino, enquanto espaço social e político de formação e desenvolvimento humano, precisa tomar consciência e reconhecer a existência do fenômeno como parte da dinâmica social (Cultura de Paz ainda pouco difundida, machismo, discriminação, desigualdade social, estereótipos, racismo, homofobia, medo, passividade e outros comportamentos antissociais) e os prejuízos que ele traz à vida dos seus estudantes, pessoas em processo de desenvolvimento. Uma das alternativas que emerge dos estudos e pesquisas é oferecer formação específica aos funcionários de apoio administrativo-pedagógico e professores, visando a identificação, o diagnóstico, a prevenção e a intervenção do *bullying* no ambiente escolar. Deve haver também uma mobilização, tanto da escola como da comunidade, na discussão ampla para se criar, especialmente, estratégias preventivas e sensibilizadoras deste problema.

Neste sentido, o papel do professor é muito importante neste processo de modificação da realidade vivida, já que é ele quem passa o maior tempo observando e interagindo com o estudante em sala e verificando seus comportamentos perante os demais colegas, bem como depende do professor a organização do espaço escolar de aprendizagem e as metodologias vivenciadas em sua prática pedagógica. Por isso, o professor pode ajudar na adoção de atitudes educativas que incentivem a diminuição do *bullying*, minimizando as agressões e represálias, promovendo uma dinâmica de sala de aula mais igualitária e participativa e proporcionando um ambiente mais adequado para que a aprendizagem de fato aconteça da melhor forma possível. Os pais também são peças-chave neste processo da melhoria do comportamento dos filhos (agressivo/passivo/reactivo). É necessário que os pais encontrem tempo para seus filhos e que, por meio do diálogo, de conversas francas e transparentes, possam ajudá-los.

Partindo deste princípio, para se construir a Cultura de Paz é necessário discutir alguns pressupostos da violência, a fim de se compreender o real sentido do conflito. Pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e direitos humanos, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, conseqüentemente, a escola, compreendidas como forma de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao

passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada.

O *bullying* envolve percepções diferenciadas e sentimentos subjetivos que variam de criança para criança, mostrando que cada um compreende o fenômeno de maneira diferente, de acordo com sua experiência e vivência específica, relacionando isso às pessoas que estão ao seu redor e aos contextos envolvidos. Pode-se então entender que o *bullying* é fruto, não apenas do comportamento das crianças, mas dos valores socialmente estabelecidos naquela cultura. Isso indica que, em vias gerais, o que as escolas têm trabalhado até o momento por meio de projetos, cartilhas e até mesmo a mídia, tem ajudado a disseminar a prevenção do fenômeno enquanto forma de violência. Em contrapartida, ainda é necessário muito trabalho em conjunto na elaboração de medidas efetivas de prevenção adequadas a cada realidade. Trazer os conceitos e ensinamentos da Bioecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner como forma de trabalhar o ser humano em sua forma integral contribui para uma melhoria na qualidade da prevenção do *bullying* nas escolas, uma vez que o fenômeno é sistêmico e envolve todos da comunidade escolar de uma forma ou de outra.

REFERÊNCIAS

ASINELLI-LUZ, Araci. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Pereira de. (Org.). **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes. **Bullying: autoestima e diferenças de gênero**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 14. n. 1, p. 131-138, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 2014, p. 235-245, jan./ jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF, 1988.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARRARO, Valéria; CURY, Mauro José Ferreira. A Educação da pessoa idosa universitária e a Pedagogia de Paulo Freire. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 18, n.1, p. 91-98, 2015.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CORSARO, William; MILLER, Peggy. (Org.). **Interpretive approaches to children's socialization**. San Francisco: Jossey Bass, 1992. 128 p.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. **Educar**. Curitiba. n. 36, p. 65-76, 2010.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

KRAMER, Sonia. Sobre nossa responsabilidade social na educação de crianças para uma cultura da paz. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 06, n. 13, jul./dez., 2004.

LIMA, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. O educador e a prática de educação preventiva integral. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, v. 30, p. 1-19, 2019.

LIMA, Tatiane Delurdes de. **O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, 2005. P. 164-175.

LOPES NETO, Aramis Antônio. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vygotsky. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Setor de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz? *Dialogia*, n. 32, p. 65-80, maio/ago. 2019.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim. **O bullying segundo a percepção dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2017, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL: ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO. **Instituto Sou da Paz: Ministério da Justiça**. Brasília, 2010.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Programa Criança Feliz: reflexões sobre o atendimento à infância no Brasil e os efeitos dessa política na garantia de direitos das crianças na primeira infância. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-16, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paulo Freire e educação para a paz: o mesmo sentido**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2008.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz: elementos a partir dos estudos de Johan Galtung**. Anais de eventos. Curitiba. Congresso de Direitos Humanos e Políticas Públicas, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz, violência, conflitos e condição de pobreza: aproximações conceituais e implicações sociais**. Anais de eventos. Ponta Grossa. I Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas. 2016.

SCHILLING, Flávia. **Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola**. *Universitas Psychologica*, v. 7, p. 685-695, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa da. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SINYAGINA, Natalya Yuryevna; RAYFSCHNAYDER, Tatiana Yuryevna. A política da educação multicultural na Rússia: foco nas prioridades pessoais. *International Journal of Environmental & Science Education*, v.11, n. 18, p. 12613-12628, 2016.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. Curitiba, Ibpex, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito, eu consigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. Santa Maria: **Ed. Da UFSM**, 2009.

TONETTO, Marcos Rafael; MARANGON, Davi; MONTEIRO, Tatiane Lopes. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5244>.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Historia Del Desarrollo de lãs Funciones Psíquicas Superiores*. In: ZAPOROZHETS. Alexandre Vladimirovich. (Ed.). **Obras Escogidas III**: El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Centro de Publicaciones Del Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura Y Ciencia. p. 01 – 28. 1931.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos*. In: ZAPOROZHETS. Alexandre Vladimirovich. (Ed.). **Obras Escogidas IV**: paidología del adolescente. Madrid: Centro de Publicaciones Del Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura Y Ciencia. p. 47 – 109, 1931.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Fontes, 1999.

ZOLOCER, Poliana Soares Quinato; COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de *bullying* em sala de aula. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 29-41, jul/dez 2012.

Enviado em: 27-08-2020

Aceito em: 07-10-2020

Publicado em: 07-01-2021