
GÉSSICA CASTELLANI ANDRADE

**BULLYING E SUA PREVENÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PSICÓLOGOS ESCOLARES**

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora
2014

GÉSSICA CASTELLANI ANDRADE

**BULLYING E SUA PREVENÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PSICÓLOGOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Géssica Castellani Andrade.
Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora
2014

GÉSSICA CASTELLANI ANDRADE

**BULLYING E SUA PREVENÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE PSICÓLOGOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia por Géssica Castellani Andrade.

Dissertação defendida e aprovada, em 20 de fevereiro de 2014, pela banca constituída por:

Presidente: Prof. Dr. Lelio Moura Lourenço

Universidade Federal de Juiz de Fora

Membro Titular: Prof. Dra. Maria Isabel Leme

Universidade de São Paulo

Orientadora: Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Géssica Castellani .
Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares / Géssica Castellani Andrade. -- 2014.
90 p.

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

1. bullying. 2. psicologia escolar. 3. prevenção. 4. intervenção. I. Rodrigues, Marisa Cosenza , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Especialmente, agradeço à professora Marisa Consenza Rodrigues, que com muita dedicação e competência orientou minha busca pelo conhecimento. Minha gratidão pelo apoio, paciência e confiança depositadas em mim durante a realização de todo o trabalho.

Ao professor Lélío Moura Lourenço, por partilhar seus conhecimentos durante toda minha vida acadêmica, bem como pelas preciosas contribuições ao presente trabalho.

À professora Maria Isabel Leme pelas valiosas observações e por gentilmente aceitar participar da minha banca.

Aos professores e amigos do mestrado, pela troca de conhecimentos e experiências.

A todos os psicólogos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e interesse.

À minha querida equipe de trabalho da Vara da Infância, Juventude e Idoso de Petrópolis, agradeço a flexibilidade e o incentivo. Cada um de vocês foi essencial a esta conquista!

Aos velhos e novos amigos que, de perto ou de longe, torceram por mim. Obrigada pelo carinho, pelo incentivo e por todas as risadas e danças que fazem minha caminhada mais leve.

Aos meus pais e à minha família pelo amor, carinho, apoio e compreensão incondicionais. Dedico mais esta conquista a vocês!

À Deus, por ser sempre tão bom para mim.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”
(Madre Teresa de Calcutá)

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE ANEXOS	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Violência Escolar: algumas considerações	13
1.2 Bullying: delimitação histórico-conceitual.....	19
1.2.1 Bullying: um breve panorama das pesquisas	24
1.3 Prevenção e promoção de saúde e desenvolvimento no contexto escolar: o bullying em questão	30
1.4 O papel do psicólogo escolar: possibilidades e limites de atuação frente ao bullying	37
2. OBJETIVOS	41
2.1 Objetivo Geral.....	41
2.2 Objetivos Específicos	41
3. METODOLOGIA.....	42
3.1 Participantes	42
3.2 Instrumentos e materiais	42
3.3 Procedimentos	43
3.4 Análise dos dados.....	43
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. REFERÊNCIAS	73
7. ANEXOS	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Caracterização da população

TABELA 2: Concepções sobre o bullying

TABELA 3: Causas e consequências do bullying e fontes de obtenção de informações

TABELA 4: Associação entre o bullying e as faixas etárias

TABELA 5: Manifestação do bullying no contexto escolar e ambientes de maior ocorrência

TABELA 6: Estratégias interventivas sobre o bullying e diferenças quanto aos níveis de escolaridade

TABELA 7: Atividades informativas sobre o bullying

TABELA 8: Fatores familiares envolvidos na ocorrência do bullying e intervenção familiar

TABELA 9: Crença na prevenção ao bullying

TABELA 10: Projetos desenvolvidos visando prevenir o bullying e profissionais envolvidos

TABELA 11: Inserção do bullying no projeto pedagógico da escola

TABELA 12: Papel da família na prevenção ao bullying e intervenção preventiva realizada

TABELA 13: Papel do psicólogo diante da ocorrência do bullying

TABELA 14: Desafios enfrentados em relação ao bullying

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B: Questionário de Identificação

ANEXO C: Roteiro de Entrevistas para psicólogos escolares

Andrade, G. C. (2014). *Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares*. 105 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora.

RESUMO

A violência escolar tem adquirido grande visibilidade na sociedade e o bullying, em específico, vem tomando proporções alarmantes com destaque inclusive nas mídias. O termo *Bullying* é de origem anglo-saxônica e vem da expressão “*to bully*”, que significa agredir, intimidar, maltratar. Embora o conceito de bullying não seja consensual na literatura, pode-se compreendê-lo como um comportamento agressivo, persistente e repetido, com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de defender-se, que é mantido apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo. Dentre as figuras envolvidas no bullying estão os agressores, as vítimas, as vítimas/agressoras e os observadores, que não estão diretamente envolvidos mas convivem num ambiente onde a problemática ocorre. Destaca-se ainda o papel da instituição escolar, seus gestores e, em especial, dos psicólogos escolares, como fundamentais na implementação de programas para identificar, intervir e prevenir o bullying de forma eficiente. O presente estudo visou investigar as concepções e as práticas adotadas por psicólogos escolares que atuam na cidade de Juiz de Fora e que se dirigem a prevenir e intervir em situações de bullying no contexto escolar. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi realizado o levantamento dos psicólogos escolares atuantes em escolas públicas e privadas da cidade, com o posterior convite a estes profissionais para a participação da pesquisa. Foram entrevistados 12 psicólogos escolares, utilizando-se um questionário de identificação e um roteiro semi-estruturado. O primeiro continha informações sobre sexo, idade, vínculo com a instituição, tempo de atuação na instituição de ensino, etc.; e o segundo abarcou 13 perguntas distribuídas a partir de 3 temáticas, a saber: concepções sobre o bullying, práticas adotadas e prevenção. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo temática e estrutural (Bardin, 2011). Os resultados demonstraram que a maioria dos psicólogos escolares buscou formação complementar através de cursos de pós-graduação, embora relatem escassez de capacitação no que tange ao bullying em seu contexto de trabalho. Os profissionais possuem conhecimentos e práticas limitadas e pouco consistentes no âmbito do bullying, com um foco reativo a despeito da prevenção. Desta forma, não foram identificados projetos preventivos amplos, que envolvessem toda a escola, o que vai de encontro com a literatura nacional e internacional sobre o tema. A família foi apontada como a principal fonte causadora do bullying e como o principal responsável por sua prevenção, apontando para uma dificuldade dos psicólogos assumirem a responsabilidade pela intervenção e prevenção. Identifica-se a necessidade de que o psicólogo escolar esteja preparado para intervir e prevenir o bullying no contexto escolar, com uma atuação proativa visando promover saúde psicológica e competências para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: bullying; psicologia escolar; prevenção; intervenção.

Andrade, G. C. (2014). *Bullying and its prevention: concepts and practices of school psychologists*. 105 p. Thesis (Master's degree in Psychology). Federal University of Juiz de Fora.

ABSTRACT

School violence has acquired great visibility in society and bullying, in particular, has taken alarming proportions with highlights including the media. The term *bullying* is of Anglo-Saxon origin and comes from the expression "to bully", meaning harm, intimidate, abuse. Although the concept of bullying is no consensus in the literature, we can understand it as an aggressive, persistent and repeated behavior with intent to cause physical or mental harm to one or more students who are weaker and unable to defend themselves. That is maintained despite the issuance of clear signs of opposition and disapproval from the target. Among the figures involved in bullying are the aggressors, victims, victims/aggressors and the observers, who are not directly involved but live in an environment where the problem occurs. Another highlight is the role of the school, their managers and school psychologists as fundamental to implement programs to identify, intervene and prevent bullying efficiently. The present study aimed to investigate the concepts and practices for school psychologists who work in the city of Juiz de Fora and who turn to prevent and intervene in bullying situations in the school context. After the project was approved by the Ethics Committee, the acting school psychologists survey was conducted in public and private schools in the city, with a further invitation to these professionals for research participation. 12 school psychologists were interviewed using a questionnaire identification and a semi-structured script. The first contained information on gender, age, relationship with the institution, work experience in the educational institution, etc., and the second encompassed 13 questions distributed from 3 themes, namely: Conceptions about bullying, practices and prevention. The interviews were recorded, transcribed and analyzed for thematic and structural content (Bardin, 2011). The results showed that most school psychologists sought additional training through postgraduate courses, although to report lack of training in relation to bullying in their work context. Professionals possess knowledge and limited and inconsistent practices within the bullying, with a reactive despite prevention focus. Thus, no broad preventive projects, involving the whole school, which goes against the national and international literature on the topic were identified. The family was highlighted as the main root causes of bullying and how the primary responsibility for prevention, pointing to a difficulty of identifying the school psychologists and relational factors involved in the phenomenon, taking responsibility for intervention and prevention. Identifies the need for the school psychologist is prepared to intervene and prevent bullying in the school context, with a proactive approach to promote psychological health and skills for human development.

Keywords: bullying; school psychology; prevention; intervention.

1. INTRODUÇÃO

A temática da violência e seus diversos tipos de manifestação é destaque no cenário mundial, sendo presença marcante nas diversas sociedades e culturas. A literatura específica traz a violência como um dos principais problemas de saúde pública, que atinge as mais variadas camadas da população global, trazendo prejuízos de curto e longo prazo para a saúde e o desenvolvimento psicológico e social de indivíduos, famílias e comunidades (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002). É caracterizada pela intenção de causar danos, independente do resultado produzido. (Krug et al., 2002)

A violência nas escolas, em particular, ganha destaque, sendo alvo de preocupação da sociedade e das mais variadas comunidades (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2005). Contudo, o conceito de violência escolar não é consensual entre os pesquisadores da área, uma vez que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas (Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux & Blaya, 2002). Apesar de controvérsias acerca deste conceito, pode-se afirmar, de maneira geral, que se trata de toda forma de violência ocorrida no ambiente escolar, incluindo professores, gestores, alunos e funcionários. (Priotto & Boneti, 2009).

No âmbito da violência escolar, destaca-se o bullying. Considerado um tipo de violência que vem ganhando a atenção dos pesquisadores e da mídia, este fenômeno não se restringe ao ambiente escolar, podendo ocorrer também em ambientes de trabalho, comunidades, etc. Trata-se de um fenômeno frequente onde as relações humanas se tornam coletivas e grupais. Contudo, é na escola que ele tem repercutido de forma mais evidente, trazendo consequências a curto, médio e longo prazo e interferindo no desenvolvimento normativo das crianças, sejam elas vítimas ou agressoras (Carvalhosa, 2011). Assim, o conceito de bullying inclui estratégias de intimidação do outro que resultam em praticas violentas exercidas por um individuo ou pequenos grupos (Olweus, 1993).

No que tange ao bullying no ambiente escolar, tem sido realizados esforços visando a implementação de projetos de prevenção envolvendo os mais diversos atores sociais. Esta perspectiva de prevenção vai ao encontro do trabalho do psicólogo escolar, tendo em vista seu contato prioritário com os alunos, seu papel mediador na relação professor-aluno e a prerrogativa atual de basear seu trabalho em todos os níveis de prevenção. Desta forma, acredita-se que caberia a este profissional assumir uma postura proativa a fim de se informar e intervir sobre o bullying.

Nesta perspectiva, ressalta-se a necessidade de se identificar o nível de conhecimento e preparação dos psicólogos escolares para atuarem em contextos onde o bullying ocorre, intervindo e prevenindo neste fenômeno em todos os níveis de escolaridade. Esta é, então, a principal motivação do presente estudo: identificar como os psicólogos estão pautando seu trabalho, quais as fontes de conhecimento eles têm utilizado para se informar e quais as modalidades de enfrentamento do bullying. Pretende-se, mais especificamente, investigar as concepções e as práticas adotadas por psicólogos escolares que atuam em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora na direção de prevenir e intervir em situações de bullying.

A fundamentação teórica deste estudo subdivide-se em quatro temáticas, a saber: considerações sobre a violência escolar; delimitação e caracterização do bullying; fundamentos acerca da prevenção e promoção de saúde no contexto escolar; e o papel do psicólogo escolar diante do bullying na escola. Segue-se os objetivos e a metodologia do estudo, o resultados e sua discussão e as considerações finais.

1.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A violência nas escolas tem sido uma preocupação internacional há mais de uma década. Este tema vem ganhando destaque na mídia, além de ter se tornado um problema social e uma preocupação de saúde pública em todo o mundo (Janosz, et al., 2008; Turkum, 2011). Contudo, para compreendê-lo, torna-se necessário contextualizá-lo dentro do amplo espectro da violência.

De acordo com Minayo (2005), violência diz respeito à noção de força, uso da superioridade física sobre o outro. O Ministério da Saúde conceitua violência como as “ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam danos físicos, emocionais e espirituais a si próprios e aos outros” (Brasil, 2001, p. 7). De forma complementar, a Organização Mundial de Saúde afirma que a violência caracteriza-se pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha a possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002). Desta forma, como salientam Priotto e Boneti (2009), a violência, em seus diversos tipos de manifestação, é um conceito amplo, que atinge todas as sociedades e que só pode ser explicado por determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, constituindo assim um fenômeno sócio histórico.

Destaca-se nesta abordagem conceitual a característica da intencionalidade. Este é um critério de diversos autores para caracterizar o fenômeno da violência (Aronson, Wilson & Akert, 2002; Myers, 2000; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2009), de forma que um ato seria considerado como violento caso houvesse a intenção de causar dano a alguém. Além disso, esta característica faz da violência um fenômeno eminentemente humano, pois somente o homem possui intencionalidade em seus atos e omissões (Brasil, 2005). Tais perspectivas são questionadas por autores como Minayo (2005) e Stelko-Pereira e Williams (2010), que apontam dificuldades na adoção desse critério para a definição de comportamento violento devido à existência de diversos outros fatores situacionais capazes de interferir nos atos violentos, bem como devido à

dificuldade em mensurar a intencionalidade, e conseqüentemente, o conceito de violência decorrente dela.

Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, & Hackmann (2003) fazem uma distinção conceitual entre agressividade e violência. Para estes autores a agressividade seria a disposição para agir ou atacar alguém, enquanto a violência seria a ação de agredir, ou seja, o comportamento. Outros autores utilizam estes termos como sinônimos (Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Outra delimitação conceitual faz-se necessária: a de conflito. Segundo Gomes et al. (2005), na origem das condutas agressivas sempre existe um conflito, definindo-o como uma interação antagônica entre pessoas em um ambiente social com divergências de opiniões ou crenças. Chrispino (2007) afirma que o conflito é uma forma de interpretação diferente de um mesmo acontecimento ou uma diferença de interesses, sendo, assim, parte integrante da vida social. Desta forma, a agressão seria utilizada como tentativa de solucionar os conflitos, conceito diverso de violência. Isto porque não é necessário que exista um conflito prévio entre as partes para que exista a violência. Destaca-se que a violência pode ser unidirecional – uma pessoa a pratica sem que a outra, necessariamente, revidе – e conservar uma relação de poder desequilibrada entre as partes, havendo uma intencionalidade de causar um dano gratuito à vítima sem a existência de um conflito. (Gomes et al., 2005).

De acordo com Dahlberg e Krug (2002), mais de um milhão de pessoas no mundo perdem a vida por causa da violência, e muitas outras sofrem ferimentos não fatais resultantes de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva, estimando-se que a violência seja uma das principais causas de morte de pessoas entre 15 e 44 anos em todo o mundo. No Brasil, desde o ano 2000, as causas externas ocupam a terceira posição na causa de óbitos no país, além de englobarem expressiva quantidade de internações hospitalares (Brasil, 2005). Além disso, nos últimos 20 anos, os homicídios no Brasil apresentaram crescimento proporcional de mais de 200%: passaram de 13.601, no ano de 1980, para 45.343, em 2000 (Brasil, 2005).

No mapa da violência 2012, referente aos homicídios contra crianças e adolescentes, Waiselfisz (2012) aponta que o Brasil ocupa o quarto lugar dentre os países com maior índice de homicídios no mundo, com uma taxa de 13,0 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes. Enquanto isso, no mapa da violência 2013,

que aborda o impacto das armas de fogo no país, o referido autor (Waiselfisz, 2013) afirma que no Brasil morreram mais pessoas vítimas de homicídios que nos 12 maiores conflitos armados do mundo. Além disso, este relatório destaca que ocupamos a 9ª posição entre os 100 países analisados no que se refere à taxa de homicídios por arma de fogo, com um total de 20,4 óbitos por 100 mil habitantes.

Como informa Krug et al. (2002), a OMS propõe um modelo ecológico de explicação da violência, onde são incluídos fatores biológicos e pessoais, relacionais, comunitários e sociais. Assim, este fenômeno seria produzido por fatores dinâmicos que se influenciam mutuamente. Dahlberg e Krug, (2007) sugerem que enquanto fatores biológicos e vários fatores individuais contribuem para explicar a predisposição para a agressividade individual, estes fatores interagem com fatores familiares, comunitários, culturais ou outros fatores externos, criando situações em que a violência pode ocorrer.

Ainda segundo Krug et al. (2002), pode-se classificar a violência como auto infligida – comportamentos suicidas e automutilações, por exemplo –, interpessoal – dividida entre violência intrafamiliar, que ocorre no ambiente familiar entre pessoas que possuam algum vínculo, e o comunitário, que ocorre nos ambientes sociais entre pessoas conhecidas ou desconhecidas – e coletiva – atos violentos macrossociais, políticos e econômicos. Como um tipo de violência interpessoal, pode-se incluir a violência escolar, que vem sendo alvo de preocupação da sociedade, das mais variadas comunidades e dos profissionais que atuam nos contextos educativos – professores, alunos, agentes educativos, psicólogos, etc. (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay, 2004; Priotto & Boneti, 2009; Seixas, 2005; Silva, Oliveira, Lamas & Barbosa, 2011; Janosz et al., 2008; Turkum, 2011).

Contudo, o conceito de violência escolar não é consensual entre os pesquisadores da área, uma vez que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas (Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux & Blaya, 2002). Apesar das controvérsias acerca deste conceito, pode-se afirmar, de maneira geral, que a violência escolar, segundo Priotto e Boneti (2009), envolve toda forma de violência ocorrida no ambiente escolar, incluindo professores, gestores, alunos e funcionários.

Para Fuchs (2009), a violência escolar inclui os comportamentos que visam ameaçar ou prejudicar outras pessoas, seja emocional ou fisicamente, incluindo ataques

físicos intencionais como o uso de armas, violência de gangues, agressões sexuais, espancamento, etc. Todavia, para Steffgen (2009), este conceito exclui as formas de violência contra o patrimônio escolar. Este autor cria um novo conceito para a violência escolar, que seria um dano intencional, na forma de uma ação física ou psicológica, que é dirigido contra o eu, contra outras pessoas (aluno contra aluno, professor contra aluno, professor contra professor ou professor contra aluno) ou contra objetos (pessoais ou de uso coletivo, incluindo o patrimônio escolar). Nesta direção, Priotto e Boneti (2009) afirmam que a violência escolar inclui os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio escolar, discriminação ou qualquer outro comportamento violento que envolva a comunidade escolar – inclui-se alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola. Neto e Saavedra (2003) conceituam de forma mais ampla, afirmando que o termo “violência na escola” diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais, etc.

Abramovay e Rua (2004) reafirmam este conceito, relatando que a violência escolar pode ser considerada como toda ação praticada, isolada ou em grupo, dentro de instituições de ensino ou nos arredores, com envolvimento de alunos e, algumas vezes, diretores, professores e funcionários da escola. Vários autores indicam que os principais envolvidos na violência escolar seriam os alunos, os professores e as famílias (Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008; Gázquez, Cangas, Pérez & Lucas, 2008); e que este seria um fenômeno essencialmente grupal (Smith, 2000). Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006) apontam duas formas básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a última muitas vezes disfarçada, mascarada e de difícil diagnóstico.

Como apontado, os estudos de pesquisa sobre violência escolar diferem fortemente no uso de definições e conceitos (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013). Altun e Baker (2010), em pesquisa acerca das definições de violência escolar dadas por alunos, professores e conselheiros escolares, ressaltam que esta concepção pode variar de acordo com o contexto, ou seja, o que é percebido como violência em um ambiente pode não ser percebido como tal noutro. E, apesar dos esforços notáveis de investigação, prevenção e intervenção, a violência escolar vai além das fronteiras da escola, tornando-se uma preocupação maior que deve ser tratada não só com a escola e

por profissionais de saúde mental, mas também pelos pais, políticos, profissionais que trabalham na área de mídia e da comunidade em geral (Altun & Baker, 2010).

Quanto aos aspectos explicativos ou associativos da violência escolar, Nunes e Abramovay (2003) enumeram alguns deles, a saber: 1. gênero – meninos se envolvem mais em situações de violência, seja como vítimas ou autores; 2. idade – o comportamento agressivo é associado ao ciclo etário; 3. etnia – resistência dos alunos de minorias étnicas ao tratamento discriminatório por parte de colegas e professores; 4. família – alvo de controvérsia, especialmente pelas “características sociais das famílias violentas”; 5. ambiente externo – comunidades com sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência; 6. insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública – falta de equipamentos e recursos didáticos e humanos, além da baixa qualidade do ensino; 7. Exclusão social – restrições à incorporação de parte da população à comunidade política e social; 8. exercício de poder – desestímulo e discriminações contribuindo para desrespeitar os direitos humanos dos alunos à proteção.

Acerca das consequências da violência escolar, Araújo (2001) relata que ela produz medo, o que afeta os alunos e interfere no aprendizado, além de promover o aumento da evasão escolar. Janosz et al. (2008) apontam que os estudantes não precisam ser vítimas diretas da violência escolar para sofrer suas consequências, pois testemunhar a violência diminui o seu bem-estar e pode afetar os processos de aprendizagem e ajustamento social dos alunos. A exposição a interações violentas torna as testemunhas mais propensas a agir de forma agressiva, gera sentimentos de insegurança ou angústia e pode levar à evasão escolar (Bowen & Bowen, 1999). Flannery, Wester e Singer (2004) notaram ainda que testemunhar violência pode gerar sentimentos de impotência, medo e insegurança que pode induzir luta ou fuga. Bowen e Bowen (1999) reafirmam a existência de comportamentos de fuga em alunos que testemunham a violência na escola, além desse fenômeno gerar antipatia geral da escola. Por fim, a exposição à violência pode afetar a disciplina, motivação, evasão escolar, práticas dos professores e o clima educativo (Kochenderfer & Ladd, 1996; Akiba, LeTendre & Baker, 2002).

A dificuldade em conceituar a violência escolar, e os diversos aspectos envolvidos, torna os estudos de prevalência escassos e controversos. Todavia, para

Ammermueller (2012) este fenômeno é visível na maioria dos países, embora a atenção pública seja atraída apenas para as formas extremas de violência, como torturas e assassinatos. Assim, a violência escolar cotidiana, caracterizada por alunos excluídos de grupos sociais, agredidos física ou verbalmente ou perseguidos e roubados por colegas não tem a devida atenção.

A violência nas escolas vem aumentando consideravelmente nos últimos anos em todo o mundo, com mais frequência nas escolas públicas, como afirma Sposito (2001). De forma complementar, Waiselfisz (2002) informa que esse aumento se destaca entre os jovens, seja como agressores ou vítimas, com idade entre 15 e 24 anos. Ammermueller (2012) observa que a violência escolar é um problema generalizado em todos os onze países europeus analisados, com consequências a curto e longo prazos para as vítimas, sejam meninos ou meninas.

Infelizmente, como consideram Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006), a violência escolar é corriqueira e arraigada na prática educacional, o que requer profundas transformações macrossociais para que ela não prossiga sendo uma forma frequentemente utilizada na tentativa de resolver conflitos. Além disso, faz-se necessário que hajam mecanismos de prevenção ao fenômeno. Nesta direção, Njaine e Minayo (2003) afirmam que a prevenção da violência escolar deve contar com a participação da escola e da família. É necessário que estas instituições atuem juntas, de forma respeitosa com o jovem. Na visão de Furlong, Felix, Sharkey e Larson (2005), os princípios básicos para prevenir ou reduzir o comportamento violento são os mesmos que promovem o desenvolvimento saudável e a aprendizagem para todos os estudantes, de forma que as abordagens eficazes visam equilibrar as medidas de segurança e disciplina com apoios positivos, desenvolvimento de habilidades, envolvimento dos pais e da comunidade e melhoria do clima de escola.

A seguir, será abordada uma das formas de violência escolar que tem merecido atenção crescente por parte dos pesquisadores nas últimas décadas: o bullying.

1.2 BULLYING: DELIMITAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL E CARACTERIZAÇÃO

O termo *Bullying* é de origem anglo-saxônica e vem da expressão “*to bully*”, que significa agredir, provocar, intimidar, e designa o fenômeno de agressão e vitimização entre pares. Em Portugal, algumas traduções têm sido sugeridas, como vitimização, violência entre pares, provocação, coação, etc. Contudo, “não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal” (Campos & Jorge, 2010, p. 3).

Diversos autores conceituam e caracterizam o bullying. Neto (2005), Lisboa, Braga e Ebert (2009) e Jorge (2009) entendem este fenômeno como envolvendo atitudes agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente, de um ou mais estudantes contra outro(s) em uma relação desigual de poder. Sua manifestação envolve agressões físicas, apelidos, furto, discriminação, danificação de pertences, perseguições, ameaças, isolamento, etc. Essa interação grupal se caracteriza por um desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade, sendo que a vítima possui pouco ou nenhum recurso para se defender da agressão (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007; Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998). De acordo com Salmivalli *et al.* (1998), o bullying distingue-se de outras formas de agressão por ser repetitivo e sistemático, sendo que há intenção de causar dano ou prejudicar alguém, sendo a vítima normalmente percebida como mais frágil.

O primeiro pesquisador a se interessar pelo tema foi Olweus (1993), caracterizando que um aluno que sofre bullying “está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais alunos” (p. 9). Ainda segundo o autor, o conceito de bullying inclui estratégias de intimidação do outro que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou pequenos grupos. Embora o bullying possa ocorrer em diversos ambientes, como casa, trabalho, vizinhança, este fenômeno torna-se mais frequente no ambiente escolar (Carvalhosa, 2011).

Na presente pesquisa, adota-se a concepção de que o bullying é um comportamento agressivo, persistente e repetido, com a intenção de causar dano físico

ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de defender-se, que é mantido apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo. Três elementos são apontados por Berger (2007) como cruciais para sua caracterização: a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder. Além disso, como ressaltam Pizarro e Jiménez (2007), o bullying somente pode ser caracterizado caso um indivíduo tenha sofrido, no mínimo, em um período de um ano, de três a seis ataques, sendo estes com intencionalidade e repetição.

Diante de definições como as citadas, ressalta-se que o bullying, embora seja um tipo de comportamento agressivo (Salmivalli & Nieminen 2002), difere da violência escolar e não ocorre quando duas pessoas com a mesma força – seja física, psicológica ou verbal – vitimiza o outro (Ttofi & Farrington, 2011). O bullying escolar pode ainda ocorrer na escola ou no caminho para ou da escola. Desta forma, podemos identificar algumas diferenças entre a violência escolar e o bullying, perpassando principalmente a questão da relação entre pares, apontada por diversos autores como sendo característica do bullying. Na violência escolar, a agressão pode ter como alvo os diversos sujeitos envolvidos no contexto.

Lisboa et al. (2009) afirmam que as atitudes protagonizadas pelos agressores no bullying ocorrem sem motivação aparente e não são provocados pelas vítimas, não sendo, assim, episódios de agressões reativas – quando existe uma provocação prévia à agressão. Além disso, o desequilíbrio de poder é explicado por diferenças físicas (estatura, peso, raça, etc.), emocionais, sociais, econômicas e culturais, bem como características de personalidade e temperamento (Neto, 2005; Hodges, Malone & Perry, 1997; Salmivalli *et al.*, 1998), sendo determinadas características consideradas como fatores de risco para a manifestação do bullying e para a escolha das vítimas dos ataques agressivos. Ressalta-se que estes aspectos são explicativos a respeito do fenômeno bullying, mas não legitimam tais comportamentos. Como afirma Lisboa (2005), o bullying vai de encontro aos princípios éticos, culturais e individuais de respeito às diferenças individuais, solidariedade e normas para convivência saudável grupal.

Autores como Lisboa et al. (2009) e Lisboa e Koller (2004) apontam que embora o bullying possa ocorrer em diversos contextos, é na escola que a maioria dos episódios são identificados. Não obstante, o bullying não se restringe a um determinado nível socioeconômico, a uma faixa etária específica ou ao gênero. O fenômeno bullying é

identificado em diversos países do mundo, sendo provável que ele sempre tenha existido e tenha caráter universal (Lisboa et al., 2009). Todavia, houve uma mudança na maneira de analisar este fenômeno, de forma que atitudes até então ignoradas passaram a ser encaradas como um processo que merece ser investigado, uma vez que trazem graves consequências para os envolvidos.

Acerca da compreensão do bullying, Rigby (2004) realizou uma revisão crítica sobre as definições e paradigmas teóricos subjacentes à compreensão deste fenômeno, apontando diferentes modelos, a saber: (1) o bullying compreendido a partir de vulnerabilidades individuais de agressores e vítimas; (2) encarado como um processo de desenvolvimento filogenético; (3) considerado como um fenômeno sociocultural, decorrente de especificidades das pressões do microsistema dos grupos de pares; (4) ou como comportamento de retaliação, de vingança (motivações individuais). Desta forma, percebe-se que não há consenso no que diz respeito à compreensão do bullying, que pode ser visto desde um fenômeno motivado por características pessoais quanto pelo contexto social e cultural.

O bullying é classificado de diversas formas por diversos autores. Bandeira e Hutz (2011) e Salmivalli et al. (1998), por exemplo, subdividem o fenômeno em físico (socos, chutes, pontapés, empurrões, roubo de objetos, etc.), verbal (insultos ou atribuição de apelidos vergonhosos ou humilhantes), relacional (ocorre quando a criança/adolescente ignora a tentativa de aproximação de um colega) e eletrônico (ataques por via eletrônica, como e-mails, mensagens instantâneas, salas de bate-papo, web sites ou mensagens enviadas para celular – cyberbullying). Outra forma de classificar o bullying é fazer a distinção entre ataques diretos e indiretos (Olweus, 1993; Smith, Cowie & Blades, 2004; Berger, 2007): na forma direta a vítima vê e sabe quem é o agressor, enquanto na forma indireta ocorrem ataques como isolamento social, exclusão do grupo, indiferença, difamação, etc., de forma que a vítima não consegue identificar o agressor.

Cabe aqui apontar as principais características de uma nova manifestação do bullying que vem sendo observado com frequência em todo o mundo, nomeada cyberbullying. Este envolve o uso dos meios tecnológicos – essencialmente internet e celulares – para exercer comportamentos intencionais, repetidos e hostis por um indivíduo ou grupo, com a intenção de prejudicar os outros (Belsey, 2005). Assim, são

manifestações de bullying que ocorrem por meio da internet (*e-mails*, chats, sites de racionamentos, jogos virtuais, dentre outros) e de telefones celulares (torpedos, ligações, fotos digitais, etc.). Belsey (2005) aponta que o aumento do cyberbullying se relaciona ao desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação digital (Belsey, 2005). Autores como Lisboa et al. (2009), Belsey (2005), Prados e Fernández (2007) e Neto (2005) relatam que o anonimato que a internet possibilita pode encorajar os agressores a ameaçar, intimidar e humilhar os outros. Prados e Fernández (2007) apontam que o cyberbullying pode ser uma continuação do bullying que já ocorre em outros contextos – como na escola – ou pode iniciar quando não há antecedentes. Ressalta-se que as pesquisas sobre o cyberbullying são escassas, principalmente no que tange às diferenças para o bullying e sua prevalência.

No que tange à prevalência do bullying, Berger (2007) cita alguns estudos realizados em varias partes do mundo, com um total de 12% de vítimas e 8% de agressores na Noruega, 20% de vítimas e 16% de agressores em Portugal e 32% de vítimas e 27% de agressores em Malta. A Organização Mundial da Saúde (Due, Holstein e Lynch, 2005) relata que cerca de 38% dos alunos de 13 anos de idade, em 35 países, intimidaram outros colegas, e 36% foram intimidados por outros na escola. Desta forma, as pesquisas sobre a vitimização em todo o mundo apontam resultados muito distintos, sendo que as estimativas de alunos vivenciarem o bullying, seja como vítimas ou como agressores, variam de 15 a 46% (Nansel et al., 2001; Olweus, 1997; Woods & Wolke, 2003).

No Brasil, Bandeira (2009) identificou 67,5% dos adolescentes da pesquisa se identificaram como vítimas, 54,7% como agressores, 43,6% como vítimas/agressores e 83,9% como testemunhas ao bullying. A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) encontrou que 16,9% dos participantes identificaram-se como vítimas, 10,9% como vítimas/agressores, 12,7% como agressores e 57,5% como testemunhas.

Fischer (2010) aponta que 27,8% dos alunos pesquisados são vítimas de maus tratos no ambiente escolar e 29,1% são praticantes de maus tratos no ambiente escolar. Cerca de 14% dos alunos é, simultaneamente, vítima e praticante de maus tratos no ambiente escolar. Do total de alunos pesquisados, 2,57% são ao mesmo tempo vítimas e praticantes de bullying. Estudo realizado por Francisco e Libório (2008) encontrou que

13,9% dos estudantes sofreram bullying. Malta et al. (2010), em estudo nacional, apontou que 5,4% dos estudantes sofreram bullying nos últimos 30 dias da coleta de dados, sendo a capital de maior frequência de ocorrência do bullying Belo Horizonte. Não houve diferença entre escolas públicas e privadas. Moura, Cruz e Quevedo (2011) encontrou prevalência de 17,6%, sendo que, dentre as vítimas, 47,1% eram também agressores.

Dentre os locais da escola onde o bullying é mais praticado, Francisco e Libório (2008) e Moura, Cruz e Quevedo (2011) encontraram o recreio, seguido pela sala de aula. Já Fischer (2010) demonstrou que as agressões ocorrem, principalmente, dentro da sala de aula, com ou sem a presença do professor. Ainda segundo este autor, os meninos são vítimas de bullying com maior frequência do que as meninas, e a incidência de bullying é maior entre os alunos da quinta e sexta séries do ensino fundamental.

Mediante tais pesquisas, fica clara a discrepância de resultados, que são controversos e inconclusivos. Possivelmente por utilizarem diversas metodologias e instrumentos – muitas vezes não validados – os dados são ainda inconsistentes, existindo grande variação entre os países e regiões em relação a frequência do fenômeno bullying. De forma geral, são poucos os estudos que definem operacionalmente o bullying, de forma a caracterizar quais os comportamentos e quantos episódios agressivos contra pares seria considerado bullying. Além disso, os instrumentos também não são padronizados, dificultando a confiabilidade e a comparação dos resultados.

Desta maneira, diante de tais caracterizações e da prevalência alarmante apontada nas pesquisas, faz-se necessário abordar o que as pesquisas atuais têm focado e as conclusões que vêm sendo alcançadas, o que será abordado a seguir.

1.2.1 BULLYING: UM BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS

O bullying tem sido reconhecido como um problema prevalente e grave em escolas de todo o mundo, afetando a saúde física e psicológica dos envolvidos, bem como seus resultados acadêmicos (Totuta et al., 2009; Due et al., 2005; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004; Smith-Khuri et al., 2004). Como destacam Fischer (2010) e Pereira (2006), o bullying afeta de forma negativa a vida escolar das vítimas e dos agressores, trazendo consequências a curto e longo prazo, além de afetar todo o ambiente escolar. Assim, faz-se necessário que se conheça todas as figuras envolvidas no fenômeno, que desempenham diferentes papéis sociais.

Autores como Sousa, Pereira e Lourenço (2011), Salmivalli et al. (1998) e Olweus (1993) defendem existir os seguintes envolvidos no bullying: os agressores, que praticam o bullying; as vítimas, que sofrem o bullying; as vítimas/agressoras, que são ora vítimas ora agressores; e os observadores, que não estão diretamente envolvidos mas convivem num ambiente onde a problemática ocorre. Rigby (2003) adiciona ainda o assistente, que age de forma a ajudar o agressor no incidente, e o defensor, que ajuda a vítima. Lourenço e Pereira (2011) ressaltam ainda a importância de incluir nas classificações o papel da instituição, que inclui gestores escolares e professores, e as famílias de todos os intervenientes citados anteriormente.

Autores como Farmer *et al.* (2003), Vaillancourt, Hymel e MacDougall (2003) e Rose, Swenson e Waller (2004) afirmam que os agressores são considerados hábeis socialmente, sendo que se utilizam do bullying para assumir a posição de líderes dentro do grupo de pares. Após alcançarem este status, eles tendem a diminuir o comportamento agressivo e usam outras estratégias para fazer amigos, sempre fazendo uso de suas habilidades sociais (Pellegrini & Bartini, 2001). Os agressores são geralmente mais propensos a utilizar a força em resposta à sua raiva (Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Eles também tendem a ter níveis mais elevados de sintomas depressivos do que os alunos que não estão envolvidos em bullying (Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000). Além disso, como afirmam Crick

e Dodge (1994), os alunos agressivos falham na maioria das vezes ao ler os sinais sociais, tendo dificuldades na interpretação do comportamento dos outros.

As vítimas são citadas como colegas passivos, com um perfil psicológico mais tímido e inibido (Fischer, 2010) e um baixo ajustamento social (Graham, Bellmore & Mize, 2006; Nansel et al., 2001). Além disso, podem apresentar alguma característica física marcante, como o uso de óculos, sobrepeso ou até mesmo a cor da pele. Igualmente, Pereira (2006) ressalta que a percepção da vítima como mais frágil ou incapaz não é consenso entre os investigadores, tendo em vista que a vitimização pode envolver fatores externos como o fato de ser agredido de forma inesperada, não permitindo uma reação. Assim, a vítima não teria necessariamente menos competências.

Sobre as testemunhas dos episódios de bullying, Lisboa et al. (2009) relatam que elas não se envolvem diretamente nas agressões, embora muitas vezes simpatizem com os colegas vitimizados e condenem o comportamento dos agressores. Muitos apresentam medo de intervir de alguma forma e tornarem-se também vítimas (Menesini et al., 1997). Muitos, ainda, começam a imitar os comportamentos agressivos dos colegas na tentativa de ganhar popularidade e poder (Fekkes, Pijpers & Verlove-Vanhorick, 2005). Neto (2005) ressalta que na maioria das vezes que uma testemunha tenta intervir nos episódios de agressão, obtém êxito. Justifica-se, desta forma, o incentivo a intervenções e projetos preventivos que impeçam o bullying.

Existe na literatura uma discussão acerca do grupo de vítimas provocativas (ou vítimas agressoras), que tentam reagir de forma agressiva aos ataques sofridos. Além disso, Fischer (2010) relata que a principal motivação dos agressores para a prática de maus tratos é sentir-se provocado, sugerindo a violência como reativa, uma forma de defesa ou uma incapacidade de lidar com os conflitos e tensões existentes entre os colegas da escola. De acordo com Olweus (1993), as crianças vítimas de bullying podem ser passivas, com características de isolamento e introversão, bem como com uma percepção negativa de si mesmas e da situação, não conseguindo vislumbrar alternativas para mudar a situação. Todavia, as vítimas também podem ser provocativas, apresentando comportamento agressivo e/ou ansioso que pode irritar ou provocar tensão no grupo que estão inseridas e geram, por consequência, a exclusão do grupo de pares (Lisboa, 2005; Olweus, 1993).

Olweus (1993) e Schwartz *et al.* (1997) apontam que as vítimas agressoras são a minoria das vítimas de bullying, estimando que representem cerca de 3% do total de vítimas. As vítimas provocativas apresentam padrão emocional instável que pode ser resultado de uma exposição prévia a formas variadas de violência (Schwartz *et al.*, 1997), bem como de abusos em casa (Dodge, Bates & Pettit, 1990) ou também agressões de pais punitivos que utilizam estratégias aversivas (Schawrtz *et al.*, 1997). As vítimas agressoras apresentam mais sintomas depressivos (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999) e queixas de sintomas físicos e psicológicos (Rigby & Slee, 1993); além disso, apresentam maior nível de consumo de drogas e tabaco do que os grupos de vítimas que não são classificadas como provocativas, de agressores, de seguidores e de testemunhas (Rigby & Slee, 1993).

Segundo Arsenio e Lemerise (2000), quando as vítimas agressoras estão no papel de vítimas, utilizam-se de valores morais para se autoprotoger e evitar os ataques dos agressores; quando estão no papel de agressores, mostram-se indiferentes aos valores morais que outrora utilizaram, não se preocupando com a segurança e o bem-estar das vítimas. Desta forma, segundo Vaillancourt, Hymel e McDougall (2003), as vítimas agressoras demonstram habilidades sociais, além de possuírem a capacidade de manipulação ao perceberem pontos de vulnerabilidade em potenciais vítimas. Outros autores, como Arsenio e Lemerise (2000) e Sutton, Smith e Swettenham (1999) afirmam que as vítimas provocadoras revelam pouca preocupação com o outro (ausência de capacidade empática) e valem-se do *bullying* para manter o poder no grupo.

No que tange às possíveis causas para o bullying, Chang (2004), Hodges, Malone e Perry (1997) e Lisboa e Koller (2004) delimitam como fator causal a dinâmica grupal, com seu conjunto de normas estabelecidas no grupo no que diz respeito a atitudes, comportamentos, aspectos físicos (etnia, peso, cor, etc), aspectos relacionados a vestuário, dentre outros. Assim, os grupos de pares formados podem favorecer ou desfavorecer as características de um indivíduo, tornando-o mais ou menos popular, e fazendo com que o indivíduo que possua características que fujam aos padrões estabelecidos não seja aceito no grupo. Outra possível explicação seria pensar que algumas crianças são mais predispostas a se adaptar às regras grupais as quais estão inseridas do que outras. Tal característica estaria relacionada com características

individuais e com as características de suas interações interpessoais (Lisboa & Koller, 2004).

As formas de manifestação do bullying e sua frequência dependem dos diferentes anos de escolaridade, da idade e gênero dos alunos. Algumas pesquisas sugerem diferenças entre meninos e meninas em relação ao tipo de violência praticado: os meninos tendem a usar mais as forma diretas de agressão enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas de bullying (Hawley, 2003; Little *et al.*, 2003; Bandeira & Hutz, 2011; Lourenço & Pereira, 2011). Também Lisboa (2001) aponta que as meninas empregam mais agressões verbais para lidar com um problema com seus colegas, enquanto os meninos usam preponderantemente agressões físicas.

Em relação á escolaridade, pesquisas têm mostrado que o bullying ocorre principalmente nos anos escolares iniciais (Lopes, 2005; Pereira, 2006; Almeida, Silva & Campos, 2008; Fischer, 2010), decrescendo com a idade (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011). Fischer (2010) afirma que as vítimas se concentram nas quintas e sextas séries, enquanto os agressores se distribuem entre as quintas, sextas, sétimas e oitavas séries. Este autor relata ainda que a incidência das vítimas de bullying é mais forte no intervalo etário de 11 a 15 anos e cai consideravelmente entre os alunos a partir de 16 anos de idade. E quanto mais jovem o individuo, maior a probabilidade de que sofra as consequências do bullying (Nansel et al., 2004; Neto, 2005).

Todavia, tais dados são dignos de críticas e questionamentos. Tendo em vista que comportamentos agressivos diretos são mais perceptíveis aos adultos envolvidos, e considerando as limitações metodológicas das pesquisas que avaliam o impacto do bullying – como instrumentos não padronizados, amostras heterogêneas, etc. – pode-se questionar se tais dados refletem de fato a realidade ou se a suposta redução do bullying no decorrer do avanço escolar não é simplesmente uma evolução de um método mais direto para um indireto. Como ressaltam Lisboa et al. (2009), a forma indireta de bullying dificulta o reconhecimento da agressão, uma vez que a violência física é mais evidente e explícita, tendo consequências mais graves e imediatas.

No que tange às consequências do bullying para vítimas e agressores, Carvalhosa (2011) afirma que o envolvimento em comportamentos de bullying “estão associados a problemas de saúde mental e física, porque, experienciando o medo como vitima ou o poder como agressor, tal fenômeno interfere no desenvolvimento normal

das crianças” (p.95). Este autor ressalta ainda que as consequências do bullying “podem afetar as relações sociais e tornar-se uma preocupação social e econômica” (p.95). Desta forma, as consequências do bullying ultrapassam a relação agressor-vítima, envolvendo toda a comunidade.

Agressores e vítimas são apontados por diversos autores como com maior probabilidade de se envolverem com o uso de álcool e cigarro, bem como com a evasão escolar e baixo desempenho acadêmico (Haynieetal, 2001; Nansel et al, 2001, Solberg & Olweus, 2003; Graham, et al, 2006;. Juvonen, Nihina & Graham, 2000; McCall, Beach & Lau, 2000; Nansel et al., 2001; Schwartz, Chang & Farver, 2001; Schwartz & Gorman, 2003). Alguns estudos mostram que as vítimas estão mais propensas a apresentarem problemas comportamentais e afetivos como depressão, ansiedade, suicídio e baixa autoestima (Fante, 2005; Hodges *et al.*, 1999; Salmivalli et al., 1998; Hawker & Boulton, 2000; Graham, Bellmore, & Mize, 2006; Haynie et al., 2001; Neto, 2005; Dake et al., 2004; Berger, 2007; Parker & Asher, 1993). A experiência de vitimização também tem sido associada a sintomatologia de estresse pós-traumático, sintomas físicos e psicossomáticos e infelicidade (Berger, 2007; Parker & Asher, 1993), efeitos estes que podem persistir ao longo de toda a vida escolar e também durante a vida adulta. Outros sintomas a serem citados são enurese noturna, alterações do sono, cefaleia, dor epigástrica, vômitos, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, irritabilidade, agressividade, perda de memória, pânico, autoagressão, etc. (Neto, 2005; Dake et al., 2004). Dake et al. (2004) ressalta ainda a queda no desempenho acadêmico e no ajuste às regras escolares, bem como redução no grau de satisfação com a escola.

O fato de testemunhar o bullying também é um fator de risco para o desenvolvimento acadêmico e social (Neto, 2005). Além disso, problemas comportamentais, incluindo hiperatividade, problemas de conduta e as dificuldades de relacionamento com colegas, juntamente com participação em alguns comportamentos antissociais, são mais altos entre os autores de bullying (Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Wolke, Mata, Bloomfield & Karstadt, 2000; Haynie et al, 2001; Nansel et al, 2001). Pepler et al. (2008) apontam que, caso as crianças que agredem ou que são agredidas não forem adequadamente tratadas ou reforçadas em outros comportamentos de interação mais saudáveis, podem tornar-se delinquentes, assassinos e agressores.

Assim, percebe-se que se o bullying não for identificado, tratado e evitado, pode produzir sérios danos psicológicos para as crianças envolvidas, tanto para as vítimas como para os agressores. Nesta perspectiva, torna-se essencial abordar o bullying numa perspectiva de prevenção, identificando fatores de risco e proteção a fim de desenvolver estratégias de intervenção e prevenção mais eficazes no contexto escolar.

1.3 PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE E DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BULLYING EM QUESTÃO

A prevenção e promoção de saúde na escola é um tema amplo e que apresenta convergência com outros constructos, de forma que, para compreendê-lo, algumas definições teóricas se fazem necessárias, iniciando pelos conceitos de fator de risco e fator de proteção, seguindo-se os níveis de prevenção e promoção de saúde.

Maia e Willians (2005) concebem fatores de risco como aqueles fatores que, se presentes, aumentam a probabilidade de a criança ou adolescente desenvolver uma desordem emocional ou comportamental. Fatores de proteção, na visão dos referidos autores, seriam aqueles que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que predispõe a resultado maladaptativo e que tendem a melhorar ou alterar a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, diminuindo a probabilidade de desenvolver problemas.

Especificamente em relação ao bullying, os fatores de risco podem ser entendidos como todas as características pessoais e ambientais que predispõe um indivíduo a praticar ou a ser suscetível de sofrer bullying. Carvalhosa (2011) afirma que sintomas psicológicos como ansiedade e depressão, além de falta de competências sociais ou isolamento social são considerados importantes fatores de risco para as vítimas. Já problemas de comportamento e agressão são os principais fatores de risco para os agressores. No âmbito educacional, um clima escolar negativo pode ser também um fator de risco para o comportamento de bullying. Além disso, o bullying é também um fator de risco para a violência institucional e social, bem como para comportamentos antissociais individuais (Lisboa, 2005). Blomart (2002) aponta como fatores de risco para o bullying a situação social (pobreza, desemprego, etc.), os conflitos familiares, dificuldades emocionais, sociais ou de autocontrole, fatores ambientais (insegurança nas ruas, precariedade das moradias, etc.) e fatores institucionais (disciplina rígida nas escolas, fracasso acadêmico, conflitos entre o corpo docente, etc).

Faz-se necessário destacar que autores como Hodges, Malone e Perry (1997) e Lisboa e Koller (2004) sugerem que amigos agressivos podem se tornar fatores de

proteção para uma criança em situação de risco. Isto porque uma criança pode evitar vitimizar outra que tenha um amigo que possa revidar agressivamente. Da mesma forma, como argumentam Lisboa e Koller (2004), muitas crianças se unem ao colega agressor para vitimizar outro colega por temerem que, se não o fizerem, poderão correr o risco de ser a próxima vítima. Tais dados, contudo, merecem ser melhor investigados através de pesquisas mais amplas, considerando outros fatores que podem afetar tais interações, como características de personalidade, nível de agressividade e contexto onde as interações agressivas ocorrem na escola.

No que tange à prevenção, o atual modelo de compreensão inclui a promoção de saúde como parte do processo. Segundo Lacerda e Guzzo (2005), a promoção de saúde é o estímulo de competências e habilidades visando o desenvolvimento global do indivíduo e a minimização da ocorrência de problemas futuros. Ainda no que tange à promoção de saúde, a carta de Ottawa, de 1986, afirma que o termo envolve o processo de capacitar a comunidade para que melhore a sua qualidade de vida e saúde. Pressupõe uma concepção de saúde ampla, que não se restrinja à ausência de doenças, sendo uma estratégia que envolve conhecimentos e práticas transversais às ações e níveis de atenção em saúde (Sicoli & Nascimento, 2003; Marcondes, 2004).

Nesta direção, é possível compreender o atual modelo de intervenção, que promove uma conexão dinâmica entre promoção, prevenção e tratamento. Como apontam Weisz, Sandler, Durlak, e Anton (2005) e O'Connell, Boat, e Warner (2009), a promoção é direcionada a toda a população e visa desenvolver habilidades e oferecer recursos para que o indivíduo possa realizar tarefas adequadas ao seu desenvolvimento; a prevenção objetiva reduzir os riscos de aparecimento de problemas; e o tratamento tem como foco a assistência àqueles que já possuem o problema instalado.

Segundo o Institute of Medicine (IOM) (1994) e O'Connell, Boat e Warner (2009), as intervenções preventivas se dividem em universais, seletivas e indicadas. As universais têm como público alvo a população em geral ou um grupo que não foi identificado como portador de fatores de risco. São programas positivos e proativos, como aqueles que visam ensinar habilidades sociais ou emocionais na escola, ou evitar o uso de substâncias. Intervenções seletivas focam em indivíduos-alvo ou em subgrupos cujo risco de desenvolver determinado transtorno é significativamente maior que a média. Estes fatores de risco podem ser biológicos, psicológicos ou sociais, associados

com o aparecimento de distúrbios mentais, emocionais ou comportamentais. Assim, incluem-se programas com crianças que sofreram com o divórcio dos pais, abusos, etc. para reduzir o risco de transtornos. Intervenções indicadas, por sua vez, têm como alvo pessoas de alto risco, que são identificadas como tendo sinais ou sintomas mínimos de transtornos ou problemas mentais, emocionais ou comportamentais, mas que ainda não preenchem padrões diagnósticos. É o caso de programas para crianças com problemas iniciais de agressividade ou com sintomas de ansiedade ou depressão.

Desta forma, tendo em vista os inúmeros fatores de risco que podem atingir a infância e a adolescência, bem como os efeitos dos transtornos emocionais e comportamentais nestas idades, Murta (2007) afirma que os programas preventivos tornam-se imperativos, devendo as intervenções ser planejadas e bem fundamentadas teoricamente, bem como devem ser avaliadas as necessidades e o envolvimento da comunidade para o planejamento e implementação dos programas, além da importância da replicação de programas cuja efetividade foi empiricamente verificada. Por fim, ressalta a importância da avaliação do processo e dos resultados alcançados.

Assim, o bullying pode ser analisado nos três níveis de prevenção. Parece haver uma concordância na literatura de que casos de bullying devam sofrer uma intervenção direta e eficaz e que novos casos sejam evitados por meio de programas de prevenção universais, seletivos e indicados. Pereira, Costa, Melim e Farenzena (2011), por exemplo, afirmam haver consenso na literatura sobre a validade de programas desenvolvidos na escola para o enfrentamento do bullying, sendo que os programas de intervenção devem visar reduzir o bullying e prevenir novas manifestações.

Como aponta Carvalhosa (2011), é possível desenvolver intervenções para intervir e prevenir o bullying. Lisboa et al. (2009) afirmam ser necessário intervir juntos aos jovens e suas escolas e famílias, contando um amplo espectro de possibilidades de ações para a criação de um ambiente cooperativo e não agressivo. Segundo Smith, Pepler e Rigby (2004), diferentes programas podem ter bons resultados e programas semelhantes podem ter resultados muito diferentes entre países e entre escolas no mesmo país, sendo necessário realizar o diagnóstico da realidade local antes de intervir.

Frisén e Holmqvist (2010) salientam que não existe apenas uma única maneira de abordar a prevenção ao bullying, sendo uma tendência a apresentação por parte dos pesquisadores de uma série de intervenções anti-bullying. Afirmam também que parece

ser consenso a atuação das escolas de forma preventiva, com estratégias que incluem o desenvolvimento de uma política escolar anti-bullying, a melhoria do clima na sala de aula e a sensibilização de alunos e funcionários sobre o bullying. Destaca-se que os funcionários devem estar capacitados para identificar e agir imediatamente sobre situações de violência. Outras intervenções defendidas por pesquisadores, ainda segundo Frisé e Holmqvist (2010), são destinadas a melhorar as estratégias de enfrentamento das vítimas e auxiliar os agressores a mudar seu modo de pensar e agir através de uma maior compreensão e empatia.

Como ressaltam Pereira et al. (2011), Dake et al. (2004), Blomart (2002) e Baldry e Farrington (2007), torna-se importante que os programas de intervenção preventiva incluam não apenas os alunos diretamente envolvidos, mas o conjunto dos diversos protagonistas institucionais, de forma a promover novas dinâmicas no clima escolar. O'Connell, Pepler e Craig (1999) sugerem, de forma complementar, que as estratégias preventivas ao bullying devem variar de acordo no nível de desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, pode-se considerar que ações isoladas, parciais e voltadas apenas para alguns dos envolvidos não têm sido eficazes na prevenção do bullying e da violência escolar (Martins, 2005; Lisboa et al, 2009; Cowie & Olafsson, 2000; Boulton & Flamington, 1996). Allen (2010) também resalta que esforços de prevenção em um único encontro, como palestras, são ineficazes, sendo necessário que se modifique toda a cultura escolar.

Contudo, para que se possa desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao bullying, é fundamental que a comunidade escolar esteja consciente da sua existência e das consequências advindas deste tipo de comportamento. Sensibilizar todos os envolvidos na redução do bullying é imprescindível, já que o fenômeno é complexo e de difícil identificação, principalmente por manifestar-se de maneira sutil, implícita e com a imposição do silêncio. Pesquisas apontam que a conscientização da comunidade escolar traz bons resultados, uma vez que quando a vítima relata para o professor que sofreu algum tipo de agressão, a incidência do bullying cai de forma significativa (Aceves et al., 2010).

Nesta perspectiva, o programa mais citado no cenário internacional é o proposto por Olweus (1993). Como já foi dito, Dan Olweus foi o primeiro pesquisador a se interessar pelo fenômeno do bullying. Também foi ele que propôs o primeiro programa

de prevenção a este tipo de violência, reconhecido mundialmente e considerado um dos mais completos e eficazes pela literatura. Este programa foi aplicado em larga escala e sistematicamente avaliado (Kallestad & Olweus, 2003).

O programa de prevenção do bullying de Olweus atua em três níveis (Olweus, 1993). O primeiro abrange intervenções a nível escolar – que abrangem a aplicação de instrumentos para avaliar a magnitude do bullying naquela escola, a formação de uma coordenação de prevenção do bullying – composta por representantes dos funcionários, estudantes, pais e corpo pedagógico –, a capacitação dos funcionários, o desenvolvimento de regras a nível escolar contra o bullying e o desenvolvimento de um sistema de supervisão coordenado durante o recreio.

O segundo nível inclui as intervenções na sala de aula, onde são realizadas reuniões regulares dos alunos de cada turma sobre o bullying e sobre as relações entre os pares, e também reuniões de pais para informá-los e capacitá-los sobre o bullying. Por fim, o terceiro nível abrange intervenções a nível individual com crianças agressoras e vítimas, bem como com os pais das crianças envolvidas. Desta maneira, toda a escola é envolvida na identificação e na intervenção do bullying. Os estudantes tendem a se sentir mais confiantes para denunciar as ocorrências de bullying e os pais e professores são estimulados a apoiar o projeto anti-bullying, criando um ambiente escolar mais positivo e criando uma cultura que valoriza o respeito e a cooperação.

O programa de Olweus já foi sistematicamente replicado em vários países, tendo se mostrado eficaz em reduzir o bullying e a vitimização (Kallestad & Olweus, 2003; Olweus, 1993; Bauer, Lozano & Rivara, 2007). No estudo de Olweus (1993), 2500 crianças foram avaliadas por dois anos, enquanto sofriam as intervenções propostas pelo programa supracitado. A avaliação foi realizada através da aplicação do questionário agressor/vítima, elaborado pelo próprio pesquisador e respondido de forma anônima pelos estudantes. Os resultados foram positivos, incluindo a redução substancial em 50% ou mais dos casos de bullying e vitimização; redução no comportamento antissocial em geral, tais como vandalismo, furtos, vadiagem e álcool; e melhorias significativas do "clima social" da sala de aula, bem como uma atitude mais positiva em relação ao trabalho escolar e da escola.

Como ressaltam Ttofi e Farrington (2011), desde o projeto de Olweus, muitas outras estratégias anti-bullying têm sido implementadas, mas avaliadas com menos

frequência. Estes autores apontam, todavia, que os programas anti-bullying nas escolas são eficazes, sendo identificado maior efeito em programas mais intensivos e de longa duração, em escolas com disciplina e supervisão mais firmes. Assim, os autores defendem a implementação de políticas para a redução do bullying, que devem ser baseadas em programas com altas evidências de qualidade e que já se provaram eficazes. Além de Olweus (2005), Smith (1997) também aponta que a intensidade e duração do programa está diretamente ligado à eficácia de programas preventivos sobre o bullying.

Portanto, no que concerne à escola, seus profissionais devem estar capacitados a identificar, intervir e prevenir o bullying. Neste contexto, a figura dos gestores escolares – diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e psicólogos escolares – torna-se fundamental, cabendo a eles preparar todos os demais funcionários da escola a identificar, intervir e prevenir o bullying de forma eficiente (Lourenço & Pereira, 2011; Mascarenhas, 2006).

Diversas pesquisas apontam para as formas de atuação dos profissionais que trabalham em escolas em situações de violência e bullying. Carreira (2005), por exemplo, mostrou que professores e gestores não demonstram conhecimento para lidar com a violência no contexto escolar, atuando de forma mais coercitiva e punitiva, ao invés de buscar o diálogo. Também Campos e Jorge (2010) afirmam a existência de uma “inadequação das práticas docentes para lidar com problemas como a violência” (p. 116), sendo isto atribuído principalmente a déficits na formação inicial e continuada dos educadores.

Autores como Ferreira, Junqueira e Gracioli (2009), Campos e Jorge (2010) e Sousa, Pereira e Lourenço (2011) afirmam que o bullying é muitas vezes menosprezado pelos educadores, que o consideram como meras brincadeiras infantis ou brincadeiras de mau gosto. Santos e Grossi (2008) concluíram que a ação de alguns professores nas situações de bullying pode acentuar o problema em vez de eliminá-lo. Assim, como afirma Oliboni (2008), mesmo que de forma indireta, os professores podem estar contribuindo para a manutenção do bullying entre os alunos.

Jorge (2009), em pesquisa realizada com educadores, aponta que a maioria destes profissionais já foram chamados a intervir em situações de bullying, sendo identificadas como formas de intervenção a conversa e a advertência aos alunos

envolvidos. Eles desconhecem, assim, formas mais eficazes de intervenção e prevenção que incluem todo o sistema escolar. Allen (2010) também discute várias limitações das intervenções realizadas por educadores, que são cobrados a intervir sobre o bullying de forma consistente sem que recebam a capacitação adequada.

Fischer (2010), em pesquisa realizada com professores, também aponta um despreparo da maioria das escolas pesquisadas para prevenir ou eliminar a ocorrência de situações de violência escolar. Isso se deve à escassez de recursos materiais e humanos, bem como à falta de capacitação dos professores e das equipes técnicas. A pesquisa indicou que as estratégias mais utilizadas pelos professores são punir os agressores com advertências ou suspensões ou chamar os pais dos agressores para conversas sobre o comportamento de seus filhos. Ainda assim, esta última estratégia relatada é vista pelos profissionais como pouco eficaz, uma vez que os pais não comparecem à escola ou não são abertos às orientações dadas pelos educadores. Fisher (2010) conclui que as escolas não desenvolvem estratégias eficazes para o controle da violência e do bullying, tampouco desenvolvem projetos de prevenção.

Dake et al. (2004) realizaram uma pesquisa sobre as percepções e práticas de diretores escolares na prevenção ao bullying. Foi identificado que estes profissionais raramente se utilizam de projetos que incluem toda a escola, alegando a falta de treinamento e de recursos para tal, bem como a dificuldade em priorizar tais intervenções. Tais resultados estão diretamente relacionados à percepção que tais diretores possuem da dimensão do bullying na sua escola: apenas 0,5% da amostra identifica a extensão do bullying na sua escola como pior que a extensão nas escolas como um todo.

Além dos profissionais citados, cabe identificar como os psicólogos escolares têm atuado diante do bullying, principalmente no que tange à prevenção deste fenômeno. Esta é a temática do próximo capítulo.

1.4 PSICÓLOGO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E LIMITES DE ATUAÇÃO FRENTE AO BULLYING

A atuação do psicólogo escolar/educacional iniciou-se mediante um cunho clínico, focado na identificação de alunos com distúrbios de aprendizagem, problemas de conduta e de personalidade (Marinho-Araújo & Almeida, 2010). Todavia, a atuação desse profissional vem tomando novos rumos, estando cada vez mais comprometida com o aspecto social (Guzzo, 2011; Maluf, 2011; Del Prette & Del Prette, 2011; Del Prette & Del Prette, 1996). A atuação vem se tornando sistêmica, com foco tanto na intervenção quanto na prevenção, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar (Cassins, 2007).

Desta forma, é desejável que este profissional desenvolva projetos e programas voltados para a prevenção e promoção de saúde na escola. Segundo a resolução nº 014/00 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), o psicólogo deve realizar pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente, incluindo todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cassins (2007), a Psicologia Escolar utiliza de conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social para a compreensão de processos e estilos de aprendizagem, bem como para direcionar a equipe educativa para um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem. Desta forma, o trabalho do psicólogo escolar deve estar envolver alunos, professores, funcionários e coordenação da escola, bem como familiares e demais profissionais que acompanham os alunos fora do ambiente escolar. Nesta perspectiva, Freire e Aires (2012) defendem que o psicólogo deve estar apto para trabalhar na prevenção e no enfrentamento da violência escolar, sendo necessário que tal profissional esteja inserido no quadro de funcionários da escola para que possa ter uma atuação específica e mais voltada à realidade. No que tange ao bullying, segundo os referidos autores, cabe ao psicólogo escolar intervir no seu enfrentamento e prevenção. Inicialmente, tal profissional deve realizar um trabalho de investigação e conhecimento do contexto em que está inserido,

para, posteriormente, realizar uma atuação intencional e comprometida com a realidade, englobando aspectos sociais, familiares, escolares e individuais.

Estudiosos da área como Guzzo (2011) e Valle (2003) ressaltam que o psicólogo escolar deve ter atuação direta no desenvolvimento de fatores de proteção, voltando-se sobretudo, para os aspectos resilientes que possam contribuir para o enfrentamento de situações adversas. Nesta ótica, torna-se ineficiente o trabalho restritivo, focado na remediação e baseado no modelo clínico, cabendo a esse profissional uma atuação mais proativa, voltada para a saúde e bem-estar, do sucesso escolar e das competências e qualidades, a despeito da doença, do fracasso escolar e dos distúrbios.

Contudo, alguns estudos indicam que os profissionais ainda tendem a atuar com foco no modelo tradicional remediativo. Rodrigues, Itaborahy, Pereira e Gonçalves (2008), por exemplo, investigaram concepções e práticas acerca da prevenção e promoção de saúde de psicólogos escolares da cidade de Juiz de Fora - MG. Os resultados indicam déficits teórico-práticos de psicólogos escolares no que tange à ênfase atual da prevenção e promoção de saúde e concepções limitadas e restritas, com foco predominante na prevenção terciária a despeito da prevenção primária e secundária¹ – que deveriam ser o alvo prioritário do trabalho no contexto escolar. As práticas não mostram um panorama muito diferente, sendo superficiais e pouco consistentes, fazendo-se necessário a adoção, por parte destes profissionais de uma postura mais sistemática e proativa.

No âmbito específico do bullying, a pesquisa de Dake et al. (2004) mostrou que, na realidade americana, as escolas elementares utilizam apenas três estratégias para prevenir o bullying: palestras para aumentar a consciência sobre o fenômeno, a criação de uma comissão anti-bullying e a realização de pesquisas sobre o tema. Mesmo assim, de acordo com este estudo, menos de um quinto das escolas estadunidenses possuem um comitê na escola ou conduzem uma avaliação do bullying em toda a escola. Outras estratégias de prevenção e intervenção não são avaliadas neste estudo.

¹Lacerda e Guzzo (2005), Almeida (2005) e Matos, Machado, Caridade e Silva (2006) conceituam prevenção primária como tendo caráter educativo, onde as intervenções realizadas precedem o surgimento de problemas psicológicos, visando evitar ou remover a exposição de uma população a um fator de risco. A prevenção secundária envolve intervenções dirigidas a grupos de risco, visando detectar precocemente um problema e intervir favoravelmente em sua evolução. Na prevenção terciária, as intervenções são dirigidas a diminuir os efeitos dos problemas ou disfunções já instalados e reduzir os custos sociais e econômicos dos estados de doença. Baseia-se, essencialmente, em programas de reabilitação e reintegração precoce e na potencialização funcional remanescente dos indivíduos.

Também no Brasil, Silva et al. (2011) ressaltam a presença de um desconhecimento sobre o bullying e sobre como intervir e preveni-lo. Constata-se, ainda, a necessidade de mais estudos que identifiquem, além do conhecimento de profissionais da educação sobre o bullying, quais práticas os mesmos têm adotado na identificação, intervenção e prevenção ao fenômeno em questão no contexto educacional.

Diamanduros, Downs e Jenkins (2008) abordam especificamente a atuação do psicólogo no cyberbullying, tecendo considerações acerca das especificidades deste fenômeno e de como isto exige que os psicólogos escolares tenham estratégias que possam guiar as comunidades escolares diante deste comportamento ameaçador. Segundo estes pesquisadores, cabe aos psicólogos escolares adotarem uma posição atuante em relação ao problema do bullying e do cyberbullying nas escolas, assumindo o papel de líderes efetivos para promoverem a consciência sobre o fenômeno e seu impacto sobre os adolescentes, bem como implementarem atividades de prevenção em toda a escola. Além disso, os pesquisadores ressaltam que cabe a este profissional: avaliar a prevalência e severidade do cyberbullying; ser efetivo no desenvolvimento de programas de prevenção específicos para esta questão; ter uma intervenção e estratégias planejadas para os casos confirmados de cyberbullying; e unir os demais membros da escola a fim de desenvolver uma política para administrar o cyberbullying no contexto escolar.

Sherer e Nickerson (2010) selecionaram uma amostra aleatória de 213 psicólogos escolares estadunidenses para uma pesquisa sobre suas práticas anti-bullying, sendo aplicado o questionário “Current Bullying Prevention/InterventionActivities”, criado pelos pesquisadores com base na literatura sobre o bullying. Como esclarecem os autores, o instrumento compõe-se de quatro páginas e três sessões abordando as seguintes temáticas: (1) informações sobre o profissional e a escola, (2) questões envolvendo a prevenção ao bullying e as atividades de intervenção implantadas pelos respondentes na escola, e (3) questões envolvendo a opinião dos respondentes sobre as estratégias anti-bullying mais e menos eficazes. Os resultados evidenciaram que as estratégias mais utilizadas pelos psicólogos escolares diante do bullying foram: falar com os agressores logo em seguida dos incidentes de bullying, dar a eles medidas disciplinares e aumentar a supervisão de um adulto. As atitudes percebidas como mais efetivas foram: a criação de um apoio positivo ao

bullying em toda a escola, a mudança no espaço escolar e nos horários e a resposta imediata aos casos de bullying. Com relação às atitudes percebidas como menos efetivas, destacaram-se: evitar o contato vítima-agressor, a política de tolerância zero – que não admite casos de bullying na escola – e a política anti-bullying – onde todos os integrantes do ambiente escolar adotam normas claras sobre a prevenção e as consequências que serão aplicadas caso episódios de bullying aconteçam. O estudo em questão revelou um descompasso entre o que os psicólogos percebem como efetivo e o que de fato eles implementam na sua prática. Além disso, inúmeras estratégias estabelecidas como eficazes na literatura não aparecem como atividades frequentes dos profissionais, como a atuação conjunta com todos os profissionais da escola, com a família e a comunidade.

No Brasil, Campos e Jorge (2010) apontam a dificuldade na obtenção de psicólogos escolares para a realização de pesquisas, sendo poucas as escolas que contam com estes profissionais em seu quadro. Nesta pesquisa, realizada com 107 educadores em 14 escolas particulares de Natal (RN), participaram apenas 2 psicólogos escolares. Estes profissionais foram entrevistados com um roteiro semiestruturado e os resultados indicaram que os participantes tinham conhecimentos acerca do bullying, sendo que a maior fonte de informações sobre o tema era a televisão. Em sua maioria, acreditam ser necessário intervir em situações de bullying, sendo necessário que haja maior capacitação desses profissionais para que possa identificar os casos e agir com segurança. Os autores ressaltam a necessidade de a mídia abordar não só as consequências do bullying, mas também aspectos referentes a sua prevenção e a formas de lidar com o problema. A maioria dos educadores afirma não ter recebido treinamento ou formação na instituição em que trabalham, embora acreditem que a escola seja o local ideal para a prevenção de comportamentos violentos.

Diante do exposto, pode-se constatar que o psicólogo escolar tem um papel essencial no combate ao bullying. Este profissional necessita ter contato prioritário com os alunos, e deve assumir um papel mediador entre eles e os professores, auxiliando no seu desenvolvimento pessoal e social, bem como na formação de valores e atitudes em prol de uma educação voltada para a pró-sociabilidade. Além disso, conforme salientam Rodrigues et al. (2008), ao psicólogo é desejável a atuação na prevenção em todos os níveis.

A seguir, apresentaremos os objetivos e a metodologia utilizada no presente estudo, seguindo-se os resultados e a discussão.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar as concepções e as práticas adotadas por psicólogos escolares que atuam em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora na direção de prevenir e intervir em situações de bullying.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções e a forma como os psicólogos intervêm em situações de bullying no contexto escolar;
- Identificar as práticas dos psicólogos escolares visando prevenir e/ou reduzir a incidência de bullying na escola;
- Identificar as dificuldades encontradas na intervenção e prevenção ao bullying na tentativa de delimitar possibilidades e limites de atuação.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

A população-alvo foi constituída por 12 psicólogos escolares da cidade de Juiz de Fora, sendo quatro da rede pública e oito da rede privada de ensino. Os critérios de inclusão previstos foram escolas que possuíam o profissional supracitado. Não foram previstos critérios de exclusão, estando estes vinculados apenas à falta de interesse da escola e/ou dos profissionais em participar da pesquisa.

3.2 Instrumentos e materiais

Foram utilizados:

- TCLE, que foi lido e assinado pelos participantes, consentindo sua participação como voluntários no projeto. O termo de consentimento livre e esclarecido foi redigido com base na Resolução 196/96 (Brasil, 1996). (Anexo A)
- Questionário de identificação para os participantes, contendo informações sobre sexo, raça, idade, religião, estado civil, tipo de vínculo com a instituição, tempo de atuação na instituição de ensino, renda e data da coleta dos dados. (Anexo B)
- Roteiro de entrevista semiestruturado para psicólogos, previamente elaborado pela própria pesquisadora, embasado na literatura com o objetivo de investigar as concepções e práticas sobre o bullying. O roteiro envolve 3 temáticas: concepções sobre o bullying, composta de 3 questões; práticas adotadas, composta de 4 questões; e prevenção, composta de 6 questões, totalizando 13 perguntas. (Anexo C)
- Foi utilizado ainda um gravador para a gravação das entrevistas.

3.3 Procedimentos

Inicialmente foi confeccionado um projeto para submissão no Comitê de Ética para pesquisa com seres humanos (CEP). Em seguida, foi levantada uma lista das escolas particulares do município de Juiz de Fora – MG no site da Secretaria de Educação. Após esse procedimento, realizou-se contato telefônico com as escolas e com as secretarias municipal e estadual de educação – responsáveis pelos psicólogos atuantes na rede pública de ensino – a fim de verificar a existência de psicólogos escolares nas instituições.

Após a aprovação do projeto no CEP (CAAE: 02591613.0.0000.5147), as escolas foram novamente contatadas a fim de ser realizado o agendamento das entrevistas com os psicólogos escolares identificados pela sondagem anterior. Nesta ocasião, os psicólogos foram apresentados à pesquisa e convidados a participar, sendo solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após esse procedimento, solicitou-se o preenchimento do questionário de identificação sendo realizadas as entrevistas, as quais foram gravadas para posterior análise dos dados. As entrevistas foram realizadas individualmente, pela pesquisadora, na própria escola ou na secretaria de educação, de acordo com a disponibilidade dos profissionais entrevistados. A duração aproximada de cada entrevista foi de 60 minutos para cada profissional.

Em seguida, os dados foram analisados, como abordado a seguir. Destaca-se que os mesmos serão mantidos confidencialmente na UFJF pela pesquisadora durante o prazo legal.

3.4 Análise dos dados

Cada entrevista foi analisada por meio do método da análise de conteúdo temática e frequencial (Bardin, 2011) com o objetivo de investigar as concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca do bullying. Para tal, cada entrevista foi

gravada e posteriormente transcrita na íntegra. Para o procedimento de análise de conteúdo, foi efetuada primeiramente uma análise vertical das entrevistas, onde foram selecionados os trechos significativos dos relatos de cada um dos participantes e, em seguida, a categorização dos mesmos. A partir deste procedimento, realizou-se a análise horizontal das entrevistas, descrevendo-se a tendência geral das participantes acerca das temáticas pesquisadas (análise frequencial). Cada categoria delimitada no processo de análise horizontal foi precedida por um número e submetida a uma análise frequencial, permitindo delimitar a frequência com que cada categoria emerge nos relatos transcritos. Ressalta-se que os critérios de categorização foram avaliados por um juiz a fim de obter-se um parecer acerca da sua pertinência.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a organização da pesquisa, será apresentada inicialmente a caracterização do perfil da população participante do estudo e, posteriormente, os resultados provenientes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Parte 1: Caracterização da população estudada

Dos psicólogos escolares participantes do presente estudo (n=12), 10 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Desta população, 11 se autodeclararam brancos e 1 pardo. As idades variaram entre 30 e 60 anos. A respeito da religião, 7 psicólogos se declararam católicos, 3 espíritas e 2 afirmaram não possuir religião. Além disso, 8 psicólogos são casados, 3 são divorciados e 1 viúvo. Os demais dados referentes à caracterização da população investigada serão apresentados na Tabela 1.

No que tange à escolaridade, 9 concluíram algum curso de pós-graduação e 3 psicólogos não realizaram nenhuma formação complementar. Destes nove profissionais, 4 concluíram curso de especialização, 4 finalizaram o mestrado e um finalizou o doutorado. Assim, identifica-se que os psicólogos escolares participantes identificaram a necessidade de formação complementar convergindo com os resultados encontrados por Rodrigues et al. (2008) e com a pesquisa realizada pelo CFP (2001), onde também foi identificada a busca por formação complementar por parte dos psicólogos.

Todavia, é importante evidenciar que 25% dos participantes não buscam nenhum tipo de atualização, índices similares ao estudo de Rodrigues et al. (2008), que encontraram taxa de 30% de psicólogos escolares que não buscaram formação complementar.

TABELA 1

Caracterização da população (N=12)

	Variáveis	F	%
Escolaridade	Ensino Superior Completo	3	25
	Pós-graduado	9	75
Total		12	100
Vínculo Institucional	CLT	8	66,6
	Concurso Público	2	16,7
	Sócio proprietário	2	16,7
Total		12	100
Tempo de atuação na instituição de ensino	0 a 10 anos	5	41,65
	11 a 20 anos	5	41,65
	21 a 30 anos	2	16,7
Total		12	100
Atuação em outras instituições	Possui outro vínculo empregatício	6	50
	Não possui outro vínculo empregatício	6	50
Total		12	100
Renda individual mensal	Entre um e dois salários mínimos	3	25
	Entre três e seis salários mínimos	4	33,3
	Entre sete e doze salários mínimos	4	33,3
	Acima de doze salários mínimos	1	8,4
Total		12	100

No que tange ao vínculo empregatício, conforme apresenta a Tabela 1, 8 psicólogos são contratados, 2 concursados e 2 são sócio proprietários da escola. Cinco psicólogos afirmam trabalhar na instituição de zero a dez anos, 5 estão de 11 a 20 anos e

2 relatam fazerem parte do quadro de funcionários da instituição de 21 a 30 anos. O alto índice de contratos a despeito de poucos concursados pode ser explicado pela ausência do psicólogo escolar como profissional obrigatório das escolas. 50% dos entrevistados relata exercer outras atividades (N=6), destacando-se o trabalho em consultórios particulares e em instituições de ensino superior, convergindo uma vez mais com o estudo de Rodrigues et al. (2008), onde a maioria dos psicólogos estudados também exercia outra atividade profissional além da escola. No âmbito da renda individual mensal, 3 psicólogos declararam renda média de um a dois salários mínimos, 4 afirmam receber entre três e seis salários mínimos, 4 auferem entre sete e doze salários mínimos e 1 profissional afirma embolsar acima de doze salários mínimos.

Parte 2: Análise das Entrevistas com os psicólogos escolares

Apresentam-se nesta sessão os resultados referentes à análise de conteúdo temática e frequencial (Bardin, 2011) das entrevistas realizadas com os psicólogos escolares, obedecendo-se a sequência de perguntas distribuídas pelas três temáticas do roteiro de entrevistas.

Temática 1: Concepções sobre Bullying

Esta primeira temática buscou por meio de três perguntas investigar as concepções dos psicólogos entrevistados sobre o bullying e suas especificidades. Os resultados são apresentados nas Tabelas 2, 3 e 4, respectivamente.

TABELA 2

Concepções sobre o bullying

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Concepção contemplando múltiplos aspectos	6	50	Agressões verbais e psicológicas	2	16,6
			Agressões verbais e físicas	2	16,6
			Agressões verbais, físicas e virtuais	2	16,6
Concepção com foco nas agressões psicológicas	4	33,3	Denegrir a autoestima ou a autoimagem do outro	2	16,6
			Humilhar ou constranger	2	16,6
Concepção com foco nas agressões verbais	2	16,7	Apelidos e agressões verbais	2	16,6
Total	12	100		12	100

Como evidencia a Tabela 2, três categorias globais e seis categorias específicas foram delimitadas a partir do relato dos participantes. Dos psicólogos entrevistados, seis deles (50%) consideram que há múltiplos fatores associados à definição de bullying, concepções detalhadas nas três categorias específicas *Agressões verbais e psicológicas* (16,6%), *Agressões verbais e físicas* (16,6%) e *Agressões físicas, verbais e virtuais* (16,6%). Quatro psicólogos (33,3%) adotam uma concepção de bullying associada ao predomínio de agressões psicológicas e dois psicólogos (16,7%) acreditam que a concepção de bullying focaliza as agressões verbais, incluindo *Apelidos e agressões verbais*. A influência destes fatores, assinaladas pelos participantes, está destacada no discurso do Participante 5, que relata que o bullying “...ocorre de variadas formas, tanto verbal quanto através da agressão física e, hoje em dia, da agressão virtual também”. O Participante 6, ainda, afirma que o bullying “...é aquele ato de violência, pode ser física ou verbal...”.

Tais resultados indicam que os psicólogos entrevistados demonstram algum conhecimento sobre o bullying, o que diverge de Monteiro (2011) em pesquisa realizada com psicólogos escolares no contexto internacional (Cabo Verde). Nesta, foram entrevistados quatro psicólogos escolares acerca de sua atuação frente ao bullying,

tendo as entrevistas sido analisadas por meio da análise de discurso. Observou-se que os psicólogos não tinha clareza acerca do conceito de bullying, confundindo-o com os conceitos de violência escolar e indisciplina. Embora não tenha sido realizado com psicólogos escolares, foram identificadas convergências com o estudo de Salgado (2012) no qual os gestores escolares entrevistados demonstraram algum conhecimento sobre o bullying sem, porém, conseguirem agrupar em suas respostas todos os aspectos conceituais do bullying presentes na literatura.

Assim, observa-se uma prevalência de respostas dentro da classificação de bullying direto – já explorado na delimitação do presente trabalho. Como já ressaltado por Menard, Grotper, Gianola e O'neal (2008), os tipos de agressão indireta, como utilizadas pelas meninas, são mais difíceis de serem observadas e dependem do conhecimento mais profundo da vida dos alunos. Além disso, não foi citado pelos psicólogos entrevistados a questão da intencionalidade e da continuidade do bullying ao longo do tempo, bem como a dinâmica relacional do fenômeno, sendo o foco exclusivo na agressão entre os pares – foco este também sinalizado por Salgado (2012). De acordo com diversas pesquisas ou ensaios teóricos, o bullying é conceituado como um fenômeno que inclui atitudes agressivas, repetidas e intencionais, sem nenhuma motivação aparente, incluindo episódios de agressões físicas, verbais, psicológicas, virtuais ou de danos aos objetos pessoais da vítima (Lourenço & Pereira, 2011; Jorge, 2009; Lisboa et al., 2009; Berger, 2007; Olweus, 1993).

No que tange às causas do bullying, como demonstrado na Tabela 3, o relato dos participantes permitiu identificar três categorias globais e quatro categorias específicas. A categoria global de maior frequência (58,3%) apontou causas relacionadas a fatores múltiplos, a saber: *Associação entre características familiares e sociais* (33,3%) e *Associação entre características familiares e pessoais* (25%). O discurso do entrevistado 8 pode exemplificar esta tendência, pois na sua concepção as causas viriam “...desde um modelo de relacionamento instituído hoje nas sociedades capitalistas de competição, modelos de beleza, modelos de comportamento, modelos financeiros...”. E ainda: “...também tem os próprios modelos que a criança e o adolescente vivem em sua casa...”. Em segundo lugar, identificaram-se causas relacionadas a fatores extrínsecos ao sujeito (33,3%), vinculada essencialmente a *Fatores familiares*, exemplificado no relato

do Participante 7: “Permissividade, falta de educação em casa, falta de limites em casa, mau exemplo dentro de casa, relações frágeis. Eu acho que tudo começa dentro de casa.”. Por último, com menor frequência, foram relatadas causas associadas a fatores intrínsecos ao sujeito (8,4%), como a *Autoimagem comprometida e necessidade de autoafirmação*.

A concepção da maioria dos psicólogos entrevistados não coaduna com os dados encontrados na literatura. Autores como Chang (2004), Hodges, Malone e Perry (1997) e Lisboa e Koller (2004) delimitam como fator causal do bullying a dinâmica grupal e as normas estabelecidas no que tange a atitudes, comportamentos, aspectos físicos (etnia, peso, cor, etc.), aspectos relacionados a vestuário, dentre outros. Estas normas poderiam favorecer ou não as características de um indivíduo, fazendo com que seja ou não aceito no grupo e que sofra ou não o bullying. Assim, é possível considerar uma concepção simplista, ou mesmo equivocada, dos psicólogos entrevistados acerca dos aspectos causais do bullying.

Contudo, esses resultados convergem em parte com os encontrados por Monteiro (2011), pois os psicólogos escolares associaram as causas do bullying com a falta de autoridade dos professores e com a vivência familiar – carência afetiva, ausência de limites e a falta de tempo dos pais. No que tange a pesquisas realizadas com gestores educacionais, tanto Salgado (2012) quanto Marra (2007) apontam os fatores familiares como as principais causas para o bullying no contexto escolar. Identifica-se que o apontamento causal para fatores externos ao ambiente escolar pode resultar na isenção dos profissionais e da escola de responsabilidade sobre o fenômeno, inviabilizando projetos que visem a intervenção e prevenção do bullying na escola. Simultaneamente, o apontamento causal para fatores exclusivamente intraescolares exclui os fatores familiares, sendo apontado por diversas pesquisas relação entre violência doméstica e o bullying, por exemplo (Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

TABELA 3

Causas e conseqüências do bullying e fontes de obtenção de informações

Categorias Globais (Causas)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Causas envolvendo fatores múltiplos	7	58,3	Conjugação de fatores familiares e sociais	4	33,3
			Conjugação de fatores familiares e pessoais	3	25
Causas associadas a fatores extrínsecos ao sujeito	4	33,3	Fatores familiares	4	33,3
Causas associadas a fatores intrínsecos ao sujeito	1	8,4	Autoimagem comprometida e necessidade de autoafirmação	1	8,4
Total	12	100		12	100
Categorias Globais (Consequências)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Associação de diferentes fatores	9	75	Associação entre fatores psicológicos e escolares	9	75
Predomínio de conseqüências psicológicas	2	16,6	Dificuldade de socialização	1	8,3
			Agressividade ou choro compulsivos	1	8,3
Predomínio de conseqüências escolares	1	8,4	Dificuldade de aprendizagem e Evasão escolar	1	8,4
Total	12	100		12	100
Categorias Globais (Obtenção de informações)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Fontes diversas	6	50	Associação entre leitura, mídia e observação cotidiana	6	50,2
Observação cotidiana	2	16,6	Observação dos casos de bullying no ambiente de trabalho e no ambiente social	2	16,6
Leitura	2	16,6	Informações obtidas através da leitura de jornais, revistas e livros	2	16,6
Mídia	2	16,6	Informações obtidas através da TV e da internet		16,6
Total	12	100		12	100

Como apresenta ainda a Tabela 3, no que tange às conseqüências ao bullying, identificam-se três categorias globais e quatro categorias específicas, destacando-se que

a maioria dos psicólogos (75%) opina que há uma agregação entre fatores, especificamente uma *Associação entre fatores psicológicos e escolares*. Em seguida, 16,6% dos entrevistados relatam haver um predomínio nas consequências psicológicas, havendo duas categorias específicas: *Dificuldade de socialização* (8,3%) e *Agressividade ou choro compulsivo* (8,3%). Para 8,4% dos psicólogos escolares as consequências vinculam-se a problemas escolares para os envolvidos com o bullying, como aponta o participante 10 ao afirmar que o bullying “...interfere no aprendizado, e o adolescente não consegue produzir e se desenvolver. E também causa baixa autoestima e baixa autoconfiança.”.

Esses resultados convergem em parte com a literatura especializada. Diversos fatores psicológicos e sociais são apontados como possíveis consequências ao bullying (Carvalho, 2011; Berger, 2007; Graham, Bellmore & Mize, 2006; Neto, 2005; Dake et al., 2004), assim como diversas pesquisas apontam consequências escolares, principalmente no que tange à evasão escolar e o baixo desempenho acadêmico (Olweus, 2011; Graham, Bellmore & Mize, 2006; Dake et al., 2004; Solberg & Olweus, 2003; Schwartz & Gorman, 2003; Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001; Schwartz, Chang & Farver, 2001; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; McCall, Beach & Lau, 2000). Pesquisa realizada por Costa e Pereira (2010) salienta que os prejuízos mais evidentes do bullying nos estudantes pesquisados se deram na trajetória acadêmica, com queda no rendimento e problemas de comportamento.

Ainda no que tange à Tabela 3, sobre as fontes de obtenção de informações a respeito do bullying citadas pelos psicólogos escolares, foram identificadas quatro categorias globais e quatro categorias específicas. 50% dos profissionais relataram obter informações por meio de diversas fontes, especificando-se a *Associação entre leitura, mídia e observação cotidiana*. Em menor frequência, os informantes relataram utilizar da observação dos casos de bullying que ocorrem no ambiente de trabalho e na vida social (16,6%), da leitura de jornais, revistas e livros (16,6%) e de informações obtidas na mídia, essencialmente na TV e internet (16,6%). A prevalência de busca de informações em fontes diversas pode ser observada no discurso do participante 1: “Eu leio, procuro ler revistas, jornais. E também assisto reportagens sobre o tema. O bullying está bastante na mídia.”.

A busca por informações por meio da mídia já foi destacada por Campos e Jorge (2010) em pesquisa realizada com educadores brasileiros. Tais autores apontaram que os profissionais tinham como maior fonte de informação a televisão, seguido da leitura de jornais e revistas. Tal perspectiva pode ser justificada pela ampliação da cobertura midiática sobre o bullying, tornando-o uma preocupação de saúde pública em todo o mundo (Janosz et al., 2008; Turkum, 2011). Já os resultados de Salgado (2012) apontam para uma prevalência da internet a despeito de outras fontes de informação, apontando pela busca em sites não especializados e informais. Desta forma, faz-se necessário a realização de outras pesquisas que possam indicar novas perspectivas de divulgação de informações acadêmicas para a população.

A Tabela 4 reporta os resultados referentes à associação entre o bullying e diferentes faixas etárias. Foram delimitadas duas categorias globais e quatro categorias específicas a partir do relato dos participantes. A maioria dos psicólogos (83,4%) relataram identificar que o bullying pode ser evidenciado tanto na fase da puberdade (33,3%), quanto na adolescência (33,3%) e infância (16,7%). 16,6% dos profissionais não identificam diferenças significativas entre o bullying e faixa etária.

TABELA 4:

Associação entre o bullying e as faixas etárias

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Diferenciação de alguma faixa etária	10	83,4	Puberdade	4	33,3
			Adolescentes	4	33,3
			Crianças	2	16,7
Não diferenciam faixa etária	2	16,6	Não identificam diferenças entre as idades	2	16,6
Total	12	100		12	100

Os resultados convergem com diversos autores que apontam diferenças entre as faixas etárias e o bullying (Nunes & Abramovay, 2003; Due, Holstein & Lynch, 2005). Todavia, há diferenciações no que tange à idade em que o bullying seria mais frequente.

Algumas pesquisas apontam para altos índices de bullying em crianças no início de sua escolarização, com um decréscimo de sua incidência com o aumento da idade dos envolvidos (Neto, 2005; Pereira, 2006; Almeida, Silva & Campos, 2008; Fischer, 2010; Sousa, Pereira & Lourenço, 2011). Ao contrário desta perspectiva, no Brasil, Fischer (2010) identificou prevalência do bullying entre 11 e 14 anos de idade, ressaltando que nessa idade há prevalência do bullying direto e verbal, com insultos, ameaças e xingamentos. Também Costa et al. (2011), em Portugal, verificou prevalência de vitimização entre alunos entre 11 e 15 anos. Contudo, há questionamentos acerca de tais resultados muitas vezes discrepantes. Lisboa et al. (2009) ressaltam que podem haver limitações metodológicas, uma vez que a ocorrência do bullying por meio de agressões diretas seria mais perceptível aos pesquisadores do que a agressão indireta. Desta maneira, os resultados de pesquisas acerca da prevalência do bullying mostram-se pouco conclusivas.

A seguir, apresentam-se os resultados da análise referente à segunda temática do roteiro de entrevista.

Temática 2: Práticas Adotadas em relação ao bullying

A segunda temática do roteiro de entrevista envolveu quatro perguntas sobre as práticas adotadas pelos psicólogos no que tange ao bullying no contexto escolar. Os resultados estão descritos nas Tabelas 5, 6, 7 e 8, respectivamente.

A Tabela 5 apresenta as formas de manifestação do bullying no contexto escolar e ambientes de maior ocorrência. Quanto ao primeiro tópico, derivaram-se duas categorias globais e quatro categorias específicas. A maioria dos psicólogos informa observar o bullying em seu contexto de trabalho (83,4%), detalhando-se que 50% dos profissionais identificam o bullying por meio de agressões verbais ou apelidos, 25% por meio do cyberbullying ou de agressões verbais e 8,4%, por agressões físicas e verbais, podendo-se exemplificar a partir do relato do Participante 2: “...As situações mais frequentes na nossa escola são as agressões verbais: gordinho, baixinho, vesgo, etc.”.

Não obstante, 16,6% dos psicólogos entrevistados não observam o bullying no seu contexto de trabalho, como relata o Participante 8: “...em termos de bullying, eu desconheço algum caso.”.

São escassos os estudos que visam identificar a percepção dos profissionais acerca das formas de manifestação do bullying no contexto escolar, bem como a prevalência de cada subdivisão do fenômeno. A pesquisa de Monteiro (2011) aponta que os psicólogos escolares participantes destacaram uma maior frequência de agressões físicas, verbais e psicológicas entre os alunos, o que converge em parte com a presente pesquisa. Diferentemente, o estudo do pesquisador não identificou a agressão virtual, também conhecida como cyberbullying, em seu estudo.

Ainda no que tange à Tabela 5, o discurso dos entrevistados sobre a ocorrência dos bullying nos diversos ambientes da escola permitiu derivar quatro categorias globais e seis categorias específicas. A maioria dos psicólogos (50%) relatou identificar o bullying tanto fora quanto dentro da escola, delimitando como categorias específicas o *Recreio, entrada e saída da escola e internet* (25%) e o *Recreio e entrada e saída da escola* (25%). Contudo, 25% dos psicólogos identificam a ocorrência do bullying apenas dentro da escola, como *Recreio e Educação Física* (16,6%) e na *Sala de Aula* (8,4%). Um total de 16,6% dos participantes não identificam o bullying no contexto escolar e 8,4% o identifica apenas no contexto externo à escola, mais diretamente na *Internet*.

Esses resultados divergem daqueles encontrados por Francisco e Libório (2008), Moura, Cruz e Quevedo (2011) e Pereira e Pinto (1999), pois o recreio, seguido pela sala de aula, foram os locais onde o bullying é mais frequente. Em Portugal, Pereira et al. (2009) demonstraram também que o recreio é o local de maior prevalência do bullying, seguido do caminho à escola. No Brasil, Fischer (2010) e Neto e Saavedra (2003) demonstraram que as agressões ocorrem, principalmente, dentro da sala de aula, com ou sem a presença do professor, vindo posteriormente a ocorrência no recreio e portão da escola, respectivamente. Identifica-se assim que os fatores culturais não podem ser desconsiderados nas análises. Neste sentido, as concepções dos profissionais não coadunam com as pesquisas brasileiras nem internacionais acerca do tema.

TABELA 5:

Manifestação do bullying no contexto escolar e ambientes de maior ocorrência

Categorias Globais (Manifestação)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Observação do bullying no contexto de trabalho	10	83,4	Expresso por meio de agressões verbais ou apelidos	6	50
			Expresso por meio do cyberbullying ou de agressões verbais	3	25
			Expresso por agressões físicas e verbais	1	8,4
Não observa o bullying no contexto de trabalho	2	16,6	Afirma não identificar casos de bullying no contexto de trabalho	2	16,6
Total	12	100		12	100
Categorias Globais (Ocorrência)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Identifica o bullying tanto em locais internos quanto externos	6	50	Recreio, entrada e saída da escola e internet	3	25
			Recreio e entrada e saída da escola	3	25
Identifica o bullying dentro da escola	3	25	Recreio e Educação Física	2	16,6
			Sala de Aula	1	8,4
Identifica o bullying fora do espaço escolar	1	8,4	Internet	1	8,4
Não identifica o bullying dentro da escola	2	16,6	Afirma não identificar casos de bullying na escola	2	16,6
Total	12	100		12	100

A Tabela 6 mostra as estratégias utilizadas pelos psicólogos escolares para intervir no bullying.

Como observado, delimitou-se duas categorias globais e três categorias específicas. A maioria dos participantes (88,4%) afirma intervir em casos de bullying. Destes, 41,7% relatam realizar *Orientação individual, familiar e nas turmas onde ocorre o bullying*, enquanto 41,7% realizam apenas *Orientação individual e familiar*. Identifica-se ainda que 16,6% dos psicólogos não intervêm em situações de bullying, sendo estes os mesmos participantes que afirmam não haver tal fenômeno em sua escola. Esta tendência em intervir nos casos de bullying pode ser ilustrada a partir do

relato do Entrevistado 3, que afirma: “...eu oriento a família e converso com a criança para ver o nível de ansiedade que está causando aquela situação. E depois, na turma, também é feito um trabalho.”.

TABELA 6

Estratégias interventivas sobre o bullying e diferenças quanto aos níveis de escolaridade

Categories Globais (estratégias interventivas)	F	%	Categories Específicas	F	%
Intervenção em situações de bullying	10	88,4	Orientação individual, familiar e nas turmas onde ocorre o bullying	5	41,7
			Orientação individual e familiar	5	41,7
Ausência de intervenção sobre o bullying	2	16,6	Não é chamado a intervir em casos de bullying no contexto escolar	2	16,6
Total	12	100		12	100
Categories Globais (níveis de escolaridade)	F	%	Categories Específicas	F	%
Psicólogos relatam diferenças em sua prática quanto às diferentes escolaridades	9	75	Adapta a linguagem e a forma de abordagem	9	75
Não relata diferenças	1	8,4	Foco no trabalho de orientação familiar	1	8,4
Ausência de intervenção sobre o bullying	2	16,6	Não é chamado a intervir em casos de bullying no contexto escolar	2	16,6
Total	12	100		12	100

Esse panorama converge com em parte com os resultados de Sherer e Nickerson (2010), os quais afirmam que as estratégias mais utilizadas pelos psicólogos escolares diante do bullying são de cunho individual, incluindo falar com os agressores logo em seguida dos incidentes, fornecer medidas disciplinares e aumentar a supervisão de um adulto. O estudo de Jorge (2009) também aponta que a maioria dos educadores já foi solicitada a intervir em situações de bullying, utilizando de orientações individuais, como a conversa e a advertência aos alunos envolvidos.

Ao contrário, Fischer (2010) aponta que os professores pesquisados utilizaram-se mais frequentemente de intervenções individuais e familiares, com a punição dos agressores com advertências ou suspensões ou chamar os pais dos agressores para conversas sobre o comportamento de seus filhos. Também Salgado (2012) indica convergências parciais de resultados, apontando como soluções dadas pelos educadores para administrar o bullying atitudes como “conversar” ou uma “intervenção abrangente” – intervenção que incluiria as famílias, a comunidade e os órgãos educacionais como a Secretaria de Educação. Este autor ressalta ainda que a estratégia frequentemente utilizada de chamar a família ou outras pessoas pode indicar um despreparo da escola para lidar com o comportamento dos alunos e promover um manejo adequado em termos de habilidades sociais e pessoais.

Desta forma, identifica-se que os resultados encontrados na presente pesquisa convergem em parte com a literatura. Segundo Farrington e Ttofi (2009), orientações individuais na forma de conversas com os envolvidos constituem uma das estratégias utilizadas, mas esta deve ser complementada por outras, como a utilização de regras e responsabilidades compartilhadas e sem culpabilização, a utilização de psicodrama, produção de histórias e utilização de vídeos para discussão em sala, brincadeiras, etc. (Lourenço et al., 2009; Pereira, 2008). Como ressaltam vários autores, dentre eles Pereira et al. (2011), Dake et al. (2004), Blomart (2002) e Baldry e Farrington (2007), a intervenção deve incluir tanto os alunos diretamente envolvidos quanto os diversos protagonistas institucionais, de forma a promover novas dinâmicas no clima escolar.

Ainda no que tange à Tabela 6, investigou-se se os psicólogos observam diferenças quanto à intervenção, considerando as diferentes idades dos envolvidos. Derivou-se das respostas obtidas três categorias globais e três específicas. A categoria global de maior frequência refere-se à adaptação da prática do profissional de acordo com a escolaridade (75%), desdobrando-se desta a categoria específica *Necessidade de adaptar a linguagem e a forma de abordar os envolvidos*. Em seguida, 16,6% dos profissionais relataram não intervir em situações de bullying, e 8,4% acredita não haver diferenças em sua intervenção considerando as diversas escolaridades, explicando haver um *Foco exclusivo no trabalho de orientação familiar*. Indagado sobre a adaptação de sua prática de acordo com a escolaridade dos envolvidos, o Participante 7 relata que “...a abordagem tem que ser diferente por causa dos níveis de entendimento. A criança

pequena não verbaliza, ela não sabe dizer que está acontecendo. Então a gente trabalha com ludoterapia.”.

Não foram encontrados outros estudos que abordem a questão da adaptação da intervenção considerando as diversas faixas etárias. Todavia, O'Connell, Pepler e Craig (1999) recomendam que as estratégias preventivas ao bullying devam variar de acordo com o nível de desenvolvimento e compreensão das crianças.

A Tabela 7 apresenta os resultados referentes à capacitação dos profissionais da escola sobre o bullying. As respostas dos psicólogos permitiram aglutinar duas categorias globais e quatro categorias específicas, destacando-se que 91,5% dos entrevistados informaram já terem realizado alguma atividade informativa com os profissionais da escola. Especificamente, 58,3% afirmaram já terem falado sobre o bullying em reuniões com professores ou grupos de estudos, 16,6% em palestras e cursos e 16,6% relatam orientar os professores quando estes demandam. Dos 10 profissionais que afirmam realizar algum trabalho de capacitação com profissionais da escola sobre o bullying, 5 relatam envolver todos os profissionais, enquanto 5 asseveram que focam apenas na capacitação de professores.

TABELA 7

Atividades informativas sobre o bullying

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Relato de atividades informativas com os profissionais da escola	11	91,5	Reuniões com professores ou grupos de estudo	7	58,3
			Palestras ou cursos	2	16,6
			Orientação específica à demanda de professores	2	16,6
Inexistência de atividades informativas	1	8,5	Relata carência de formação dos agentes educativos	1	8,5
Total	12	100		12	100

Tais dados divergem daqueles encontrados por Salgado (2012) e Campos e Jorge (2010), onde os educadores pesquisados – incluindo diretor, supervisores e professores –, em sua maioria, relataram não terem participado de nenhum treinamento ou capacitação sobre o bullying ou sobre a violência escolar. Autores como Fischer (2010), Frisén e Holmqvist (2010) e Allen (2010) advertem nesta direção, afirmando que todos os funcionários da escola devem estar capacitados para identificar e agir imediatamente sobre situações de violência, sendo necessário que recebam a capacitação adequada. Neste sentido, observa-se que a prática dos psicólogos escolares fica a desejar quanto à capacitação dos demais profissionais da escola, sendo reduzida a proporção de capacitação para profissionais além dos professores.

A Tabela 8 apresenta os resultados relativos à pesquisa sobre os fatores familiares envolvidos na ocorrência do bullying e as intervenções familiares realizadas. A pergunta dirigida a investigar se o entrevistado identificava fatores familiares associados à ocorrência do bullying delimitou três categorias globais e quatro categorias específicas. A primeira categoria global diz respeito à família como fonte de modelos e exemplos para seus filhos, aglutinando-se as seguintes categorias específicas: *Crença de que os valores familiares estimulam a violência e o preconceito* (41,7%) e *Crença de que a família fomenta agressividade e fornece maus exemplos* (41,7%). Segue-se a categoria negligência familiar, com a categoria específica *Falta de orientações ou limites* (8,3%) e a terceira categoria global, onde 8,3% dos psicólogos alegam não haver relação entre a família e o bullying. Exemplos das duas categorias específicas de maior prevalência podem ser vistos nos seguintes relatos, respectivamente: “...A família pode tanto estimular quando prevenir através do que ela ensina para as crianças em casa, de valores, de regras.” (Participante 9) ou “...Existem famílias que usam muito da agressão, da violência como forma de educar. São aquelas que gritam mais, são mais agressivas até no jeito de falar. Aquelas que xingam mais, as vezes batem. Nessas, eu acho que os filhos acabam aprendendo, e repetem essa agressividade na escola, com o colega.” (Participante 12).

No estudo de Salgado (2012) os diretores, professores e supervisores escolares também assinalam a existência de fatores familiares relacionados ao bullying, especialmente a menor participação da família, o retrocesso de valores morais e a

desvalorização da autoridade dos pais. A família foi apontada como motivadora do bullying na escola, coadunando com os resultados aqui apontados. Monteiro (2011) também ressalta fatores familiares indicados pelos psicólogos entrevistados como associados ao bullying, sendo eles a vivência familiar, falta de tempo dos pais para os filhos, ausência de limites e maus-tratos.

TABELA 8

Fatores familiares envolvidos na ocorrência do bullying e intervenção familiar

Categorias Globais (Fatores familiares)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Família como fonte de modelos e exemplos	10	83,4	Crença de que os valores familiares estimulam a violência e o preconceito	5	41,7
			Crença de que a família fomenta agressividade e fornece maus exemplos	5	41,7
Negligência familiar	1	8,3	Falta de orientações ou limites	1	8,3
Não estabelece relação entre a família e o bullying	1	8,3	Fenômeno bullying independente de características familiares	1	8,3
Total	12	100		12	100
Categorias Globais (Intervenção)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Intervêm com as famílias quando ocorre o bullying	10	83,4	Intervenção em todos os casos de bullying	7	58,4
			Intervenção apenas nos casos mais graves	3	25
Não intervêm em casos de bullying	2	16,6	Não é chamado a intervir em casos de bullying no contexto escolar	2	16,6
Total	12	100		12	100

No que tange às intervenções realizadas com as famílias, 83,4% dos psicólogos afirmaram realizar esta abordagem, sendo que a maioria deles, 58,4% (7 psicólogos) relata chamar a família em todos os casos de bullying identificados, e 25% (3 psicólogos) aborda a família apenas nos casos mais graves. Contudo, torna-se

preocupante o fato de 16,6% (2 psicólogos) afirmarem não intervir em casos de bullying. Este dois profissionais são os que já haviam afirmado, nas questões anteriores, que não identificavam o bullying em sua escola, não sendo necessária, assim, nenhuma intervenção específica.

A tendência predominante das respostas pode ser identificada no relato do Participante 7: “...A gente sempre intervém, chama a família para conversar, orientar e dar os encaminhamentos. E também procura entender as causas de tudo que tá acontecendo, o que tá acontecendo na família que tá fazendo aquela criança ficar agressiva. Ou o que tá fazendo aquela criança ficar mais isolada.”

Temática 3: Prevenção

Buscou-se investigar aqui, por de seis perguntas, as percepções dos profissionais acerca dos fatores preventivos ao bullying e às práticas adotadas com este fim. Os resultados são apresentados nas Tabelas 9, 10, 11, 12, 13 e 14, respectivamente.

Como mostra a Tabela 9, quando questionados se é possível prevenir o bullying, 100% dos psicólogos responderam afirmativamente, sendo possível delimitar 3 categorias específicas a respeito das formas de prevenção, a saber: *Através de bons valores familiares e de bons exemplos* (41,6%), *Através de intervenções realizadas pela escola* (33,4%) e *Através de intervenções conjuntas da família e da escola* (25%). A tendência majoritária das respostas pode ser vista no discurso do Participante 12: “A família deve ensinar a respeitar ao outro, deve ensinar a tratar bem, a não agredir, a conversar...”. Assim, percebe-se que a maioria dos psicólogos escolares não se inclui como parte do processo de prevenção, deixando a cargo da família tal postura preventiva.

TABELA 9

Crença na prevenção ao bullying

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Crença na prevenção do bullying	12	100	Através de bons valores familiares e de bons exemplos	5	41,6
			Através de intervenções realizadas pela escola	4	33,4
			Através de intervenções conjuntas da família e da escola	3	25
Total	12	100		12	100

São escassos os estudos que abordam a percepção de profissionais da escola sobre o tema prevenção ao bullying, dificultando a comparação e discussão dos resultados. Salgado (2012) aponta que os gestores educacionais entrevistados não desenvolvem projetos sistematizados com o objetivo de prevenir o bullying, acreditando que as intervenções somente se mostram eficazes com a participação dos pais, numa clara alusão que os problemas com a agressão são iniciados apenas no ambiente externo à escola. Tal postura se assemelha aos resultados aqui encontrados. Coadunamos com a percepção de Salgado (2012), que assinala a pouca frequência de menções acerca de intervenções preventivas realizadas no espaço escolar, como a qualidade da supervisão dos locais da escola e a qualidade dos espaços de brincadeira e lazer na escola. Desta forma, pode-se indicar um desconhecimento acerca de intervenções efetivas sobre o bullying e uma dificuldade em assumir a responsabilidade pelo fenômeno, optando por apontar fatores externos como motivadores para a agressão.

A Tabela 10 mostra os resultados derivados da análise dos relatos resultantes da investigação acerca dos projetos desenvolvidos com o objetivo de prevenir o bullying. O relato dos psicólogos permitiu identificar duas categorias globais e cinco categorias específicas. Não houve diferença nas frequências entre as categorias globais, sendo que 50% da população pesquisada afirma desenvolver projetos com o foco na prevenção do bullying, enquanto 50% afirma não existir projeto formal. Como categorias específicas

relativas ao desenvolvimento de projetos, inserem-se: *Intervenção com alunos de forma individual ou em grupo* (25%) e *Intervenção com pais e professores de forma individual ou em reuniões* (25%). Como desdobramentos dos relatos dos profissionais que não identificam um projeto formal de prevenção, três psicólogos (25%) afirmam atuar apenas frente à demanda espontânea; dois profissionais (16,6%) focam na disseminação do respeito e da empatia com a expectativa de prevenir o bullying; e um (8,4%) relata capacitar os demais profissionais da escola para que estes estejam preparados e intervenham caso necessário.

Nenhum dos profissionais afirma desenvolver projetos como os descritos na literatura especializada. Para Frisén e Holmqvist (2010), há diversas maneiras de se prevenir o bullying, parecendo haver consenso na literatura acerca de algumas estratégias eficazes, dentre elas, desenvolvimento de uma política escolar anti-bullying, a melhoria do clima na sala de aula, a sensibilização de alunos e funcionários sobre o bullying, a melhoria de estratégias de enfrentamento das vítimas e o auxílio aos agressores para que mudem seu modo de pensar e agir através de uma maior compreensão e empatia. Mais uma vez, tal déficit de projetos estruturados e condizentes com a literatura aponta para um déficit de capacitação dos profissionais, demonstrando falta de informação acerca do que é definido pela literatura como eficaz na prevenção ao bullying.

Tais resultados coadunam com os encontrados por Dake et al. (2004), em pesquisa realizada com diretores escolares. Estes assinalaram que raramente desenvolviam projetos preventivos amplos, que incluíssem toda a escola. Também Monteiro (2011) aponta para a ausência de programas de prevenção ao bullying implementados nas escolas pelos psicólogos escolares. Nesta perspectiva, diversos autores indicam que ações isoladas, parciais e voltadas apenas para alguns dos envolvidos não têm sido eficazes na prevenção do bullying e da violência escolar (Martins, 2005; Lisboa et al., 2009; Cowie & Olafsson, 2000; Boulton & Flamington, 1996). Identifica-se, assim, uma discrepância entre o que os profissionais fazem e o que é estabelecido na literatura como práticas eficientes. Tal fato pode se justificar na baixa capacitação dos profissionais e no fato de eles muitas vezes buscarem informações na mídia, a despeito de publicações científicas e em pesquisas recentes com foco na prevenção e intervenção eficazes.

TABELA 10

Projetos desenvolvidos visando prevenir o bullying e profissionais envolvidos

Categorias Globais		F	%	Categorias Específicas		F	%
Desenvolve projetos preventivos		6	50	Intervenção com alunos de forma individual ou em grupo	3	25	
				Intervenção com pais e professores de forma individual ou em reuniões	3	25	
Inexistência de projeto formal		6	50	Atuação frente à demanda espontânea	3	25	
				Foco na disseminação do respeito e do desenvolvimento da empatia	2	16,6	
				Capacitação preventiva dos profissionais da escola	1	8,4	
Total		12	100		12	100	

A Tabela 11 traz os resultados referentes ao conhecimento dos psicólogos acerca da inserção do bullying no projeto pedagógico da escola. Seis dos psicólogos entrevistados (50%) relatam que o bullying não está inserido no projeto pedagógico da escola, embora seja abordado pelos profissionais. 41,7% relata haver a inserção do bullying no projeto pedagógico, ressaltando a importância deste fato para o desenvolvimento de projetos e práticas consistentes sobre o tema. E apenas um psicólogo relata não ter informação sobre o assunto.

TABELA 11

Inserção do bullying no projeto pedagógico da escola

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Bullying não está incluído no projeto pedagógico da escola	6	50	Discussão do bullying na escola independe de sua inserção no projeto pedagógico	6	50
Bullying inserido no projeto pedagógico da escola	5	41,7	Discussão do bullying no projeto pedagógico a fim de embasar práticas consistentes	5	41,7
Não soube informar	1	8,3	Desconhece qualquer informação a respeito	1	8,3
Total	12	100		12	100

Desta forma, identifica-se que 91,7% dos psicólogos detinham conhecimento sobre o projeto pedagógico da escola, o que coaduna com Monteiro (2011), onde a maioria dos psicólogos entrevistados também tinham conhecimentos acerca do projeto pedagógico da escola. Todavia, assim como os resultados de Monteiro (2011), observa-se a inclusão inconsistente do bullying nos projetos pedagógicos das escolas, apontando para a necessidade da criação de projetos anti-bullying que incluam o currículo escolar e a comunidade educativa.

A Tabela 12 destaca os resultados oriundos do questionamento acerca do papel da família na prevenção ao bullying e do trabalho do psicólogo nesta direção.

100% dos psicólogos escolares afirmam que a família tem papel de relevância na prevenção ao bullying, derivando-se três categorias específicas. A primeira, *Ensino de valores como respeito e empatia para os filhos* (41,6%), pode ser retratada pelo discurso do Participante 4: "...a família que pode começar a prevenir, pregando o respeito em casa". A segunda, *Família deve atuar de forma conjunta com a escola* (33,4%), pode ser vista pela fala do Participante 5: "...a família precisa participar da escola, ela precisa aceitar e mesmo reforçar os valores que são passados pela

escola.”. Por fim, a terceira categoria específica, *Família deve ser fonte de bons exemplos para os filhos* (25%), pode ser exemplificada pelo relato do Participante 11: “...Acho que a família é o primeiro modelo da criança. Então a forma como essas pessoas se relacionam ajuda na prevenção.”.

TABELA 12

Papel da família na prevenção ao bullying e intervenção preventiva realizada

Categorias Globais (Família)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Crença na relevância da família quanto à prevenção ao bullying	12	100	Ensino de valores como respeito e empatia para os filhos	5	41,6
			Família deve atuar de forma conjunta com a escola	4	33,4
			Família deve ser fonte de bons exemplos para os filhos	3	25
Total	12	100		12	100
Categorias Globais (Intervenção junto à família)	F	%	Categorias Específicas	F	%
Intervêm preventivamente com as famílias	10	83,4	Orientação individual quando há casos de bullying	6	50
			Orientação coletiva das famílias em reuniões de pais	3	25
			Seleção dos alunos para a escola	1	8,4
Não intervêm em casos de bullying	2	16,6	Não é chamado a intervir ou prevenir o bullying no contexto escolar	2	16,6
Total	12	100		12	100

Ainda no que tange à Tabela 12, sobre a atuação com as famílias com o foco preventivo, duas categorias globais e quatro categorias específicas foram delimitadas. Destaca-se que 83,4%, ou seja, 10 psicólogos escolares afirmam realizar alguma intervenção com as famílias visando à prevenção ao bullying. Destes, 50% relata

orientar individualmente as famílias quando ocorre algum caso de bullying, 25% afirma orientar coletivamente os pais em reuniões e 8,4% expõe realizar a seleção de alunos para a escola. Por fim, 16,6% não intervêm em casos de bullying.

Vários autores associam a prevenção ao bullying a fatores familiares. Njaine e Minayo (2003) ressaltam que deve haver atuação conjunta da família e da escola na prevenção da violência escolar. Lisboa et al. (2009) reafirmam a necessidade da escola e da família caminharem juntas na direção de um ambiente cooperativo e não agressivo para o jovem. Concorde-se com Cassins (2007) e Freire e Aires (2012), que defendem que o psicólogo escolar deve estar apto a intervir com as famílias visando à intervenção e prevenção da violência escolar e do bullying.

A Tabela 13 apresenta a percepção dos psicólogos escolares acerca de seu papel na ocorrência do bullying.

TABELA 13

Papel do psicólogo diante da ocorrência do bullying

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Intervenção ativa frente ao bullying	12	100	Intervenção com professores e alunos	5	41,7
			Intervenção com famílias e com alunos	5	41,7
			Prevenção através da conscientização familiar	2	16,6
Total	12	100		12	100

Como identificado na Tabela 13, todos os entrevistados acreditam que o psicólogo escolar deva ter uma atuação ativa frente ao bullying. Especificamente, 41,7% afirma que cabe a este profissional a *Intervenção com professores e alunos*; 41,7% identifica como papel do psicólogo escolar a *Intervenção com famílias e com alunos* e 16,6% aponta para a *Prevenção através da conscientização familiar*. Tais resultados convergem com Monteiro (2011), onde os psicólogos escolares também apontam para seu papel de sensibilização com todos os agentes educativos, e aconselhamento e

acompanhamento de casos alunos vítimas e agressores. Tal percepção condiz parcialmente com o esperado de tal profissional pelo Conselho Federal de Psicologia. Como ressalta a resolução nº 014/00, cabe ao psicólogo escola/educacional a realização de pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente, incluindo todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Compartilha-se aqui da afirmação de Diamanduros, Downs e Jenkins (2008) os quais salientam que cabe aos psicólogos escolares adotarem uma posição atuante em relação ao problema do bullying e do cyberbullying nas escolas, assumindo o papel de líderes efetivos para promoverem a consciência sobre o fenômeno e seu impacto sobre os adolescentes, bem como implementarem atividades de prevenção em toda a escola. Além disso, os autores ressaltam que cabe também a este profissional ser efetivo no desenvolvimento de programas de prevenção específicos para o bullying, com estratégias planejadas de intervenção, e promover uma política para administrar o bullying no contexto escolar.

Finalmente, a Tabela 14 apresenta os resultados relativos aos desafios enfrentados pelos psicólogos entrevistados no que tange a sua prática profissional.

Os resultados permitiram delimitar três categorias globais e sete categorias específicas. A primeira categoria global abrange os desafios relacionados à família, especificando-se a *Dificuldade em conscientizar a família sobre sua influência sobre os filhos* (33,5%), a *Dificuldade em conscientizar e orientar os envolvidos a respeito do bullying* (25%) e a *Negligência Familiar* (8,3%). A segunda categoria global inclui os desafios relacionados aos envolvidos no fenômeno, especificamente a *Dificuldade da vítima em expor a situação* (1 psicólogo) e a *Crença na predisposição ao bullying* (1 psicólogo). A terceira e última categoria global inclui os desafios ligados à instituição, onde um profissional aponta para a *Falta do psicólogo no contexto escolar* (8,3%) e um profissional indica a *Carga horária limitada e escassez nas capacitações* (8,3%).

TABELA 14

Desafios enfrentados em relação ao bullying

Categorias Globais	F	%	Categorias Específicas	F	%
Desafios relacionados aos familiares dos envolvidos	8	66,8	Dificuldade em conscientizar a família sobre sua influência sobre os filhos	4	33,5
			Dificuldade em conscientizar e orientar os envolvidos a respeito do bullying	3	25
			Negligência familiar	1	8,3
Desafios referentes aos envolvidos	2	16,6	Dificuldade da vítima em expor a situação	1	8,3
			Crença na predisposição ao bullying	1	8,3
Desafios institucionais	2	16,6	Falta do psicólogo no contexto escolar	1	8,3
			Carga horária limitada e escassez nas capacitações	1	8,3
Total	12	100		12	100

Os estudos de Fischer (2010) e Salgado (2012) também apontam para as dificuldades familiares como as mais prevalentes entre os agente educativos, destacando-se a dificuldade de os pais estimularem bons comportamentos nos filhos ou de não serem negligentes. Tais dificuldades ficam claras no discurso do Participante 4: “...O maior desafio é a omissão dos pais, é a negligência dos pais, é a infrequência na escola pra reunião...”. Este discurso vai ao encontro do que foi discutido em partes precedentes desta seção no sentido de responsabilizar os pais pela ocorrência da violência e sua prevenção, indicando a família como a principal causa do bullying, como a principal fonte de prevenção e como a maior dificuldade. Desta forma, a escola não se vê chamada a intervir e prevenir sobre o bullying, muitas vezes se limitando a abordar os pais. Tal perspectiva de desresponsabilização da escola para com o fenômeno bullying também é partilhada por Salgado (2012).

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa almejou contribuir para a compreensão do bullying e a atuação dos psicólogos escolares sobre este fenômeno. O interesse em abordar de forma mais específica as concepções e práticas desta categoria profissional justifica-se pela escassez de estudos que incluam este profissional, bem como pela relevância de sua atuação na intervenção e prevenção no contexto escolar.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos do presente estudo foram atendidos, sendo possível identificar que embora tais profissionais tenham um papel essencial no combate ao bullying, há incongruências entre a atuação dos profissionais e o que a literatura especializada aponta como efetivo para este fenômeno. Não foi identificada, nos relatos dos profissionais, a presença de projetos anti-bullying e há ausência de intervenções preventivas voltadas para o bullying no contexto escolar. Constatou-se que as concepções dos psicólogos escolares acerca do que é o bullying, suas causas, consequências e especificidades divergem do conhecimento já estabelecido na literatura nacional e internacional, o que condiz com o relato dos profissionais acerca do baixo índice de cursos de capacitação acerca do tema.

Diante do exposto, ressalta-se a importância do papel do psicólogo escolar e a necessidade de que este profissional esteja preparado para intervir e prevenir o bullying na escola. Identificou-se uma prática ainda limitada e pouco consistente, o que remete à história desta área aplicada da psicologia, que foi marcada por um caráter mais remediativo, individual, de cunho clínico. Esse panorama sugere a necessidade de que seja repensada a formação do psicólogo escolar, incluindo fundamentos teóricos e práticos acerca de sua atuação e do foco proativo e preventivo na escola, a partir de uma ótica promotora de saúde psicológica e competências para o desenvolvimento humano.

Algumas limitações da presente investigação merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que os dados se referem a uma população específica e reduzida, limitada ao município de Juiz de Fora – MG. Portanto, as conclusões aqui apresentadas devem ser consideradas de maneira cautelosa, evitando-se

a propagação antecipada para outras populações. Sugere-se, desse modo, a realização de novos estudos que utilizem amostras representativas do contexto nacional. Outro fator limitante diz respeito à escassez de estudos envolvendo, especificamente, a relação entre o bullying e a atuação do psicólogo escolar, dificultando a comparação dos resultados obtidos.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam oferecer subsídios para a geração de ações focadas na melhoria da formação profissional dos psicólogos escolares, bem como contribuir para a geração de ações promotoras do bem-estar no ambiente escolar, reduzindo e prevenindo casos de bullying.

6.0 REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M.; & Rua, M. G. (2004). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Young and Adolescence*, 39, 658-669.
- Akiba, M., LeTendre, G., & Baker, D. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(1), 829-853.
- Allen, K. P. (2010). A Bullying Intervention System: Reducing Risk and Creating Support for Aggressive Students. *Preventing School Failure*, 54(3), 199–209.
- Almeida, A.T.; Lisboa, C.; & Caurcel, M. (2007). ¿Porqué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 107-118.
- Almeida, K. L., Silva, A. C., & Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista de Pediatria*, 9(1), 8-16.
- Almeida, L. M. (2005). Da prevenção primordial à prevenção quartenária. *Revista portuguesa de saúde pública*, 23(1), 91-96.
- Altun, S. A., & Baker, O. E. (2010). School violence: a qualitative case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3165–3169.
- Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19, 908–922.
- Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Psicologia Social* (3ª ed.), Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Arsenio, W., & Lemerise, E. (2000). Varieties of childhood bullying. Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.

- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2, 183-204.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2011). As relações entre bullying, gênero e autoestima na adolescência. In: A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Auto-Estima e diferenças de gênero*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- Belsey, B. (2005). *What are the forms that cyberbullying might take?* Disponível em <http://www.cyberbullying.ca>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: E. Debarbieux, & C. Blaya (Orgs.). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 341-360.
- Boulton, M. J., & Flemington, I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying. *School Psychology International*, 17, 331-345.
- Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14, 319-342.
- Brasil. (2005). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. *Portaria MS/GM n.º 737 de 16/05/01. Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências*. Diário Oficial da União, Brasília, n. 96, Seção 1E, 18 maio, 2001.
- Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em aberto*, 23(83), 107-128.
- Carreira, D. B. X. (2005). *Violência nas escolas: qual o papel da gestão?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF.

- Carvalhosa, S. F. (2011). Um modelo ecológico para a prevenção do bullying nas escolas. In: A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Cassins, A. M. (2007). *Manual de Psicologia Escolar-educacional*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40, 691-702.
- Chripino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, 15(54), 11-28.
- Conselho Federal de Psicologia. (2001). *Quem é o psicólogo brasileiro?* Disponível em http://www.pol.org.br/publicacoes/pdf/Pesquisa_WHO.pdf
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In.: L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.). *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-87-2
- Costa, P., Pereira, B., Simões, H., & Farenzena, R. (2011). Vitimação em contexto escolar: Frequência e as múltiplas formas. In.: B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.). *Actas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A actividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social*. (pp.1897-1912). Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. ISBN: 978-989-8537-00-3.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, 79-95.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Dahlberg, L. L. & Krug, E. G. (2007). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência e Saúde Coletiva*, 11(Sup), 1163-1178.
- Dahlberg, L. L., & Krug, E.G. (2002). *Violence: a global public health problem*. World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices of school bullying prevention activities. *Health Education and Behavior*, 31, 372-387.

- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Habilidades Sociais e Educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In.: Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades envolvidas na atuação do Psicólogo Escolar/Educacional. In.: S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention and intervention of cyberbullying. *Psychology in the schools*, 45(8), 693-704.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 150, 1678-1683.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas/SP: Verus.
- Farmer, T., Estell, D., Bishop, J., O'neal, K., & Cairns, B. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African-American early adolescents. *Developmental Psychology*, 39, 992-1004.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Oslo: Campbell Systematic Reviews.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Ferreira, A. A. V., Junqueira, R. P. P., & Gracioli, M. M. (2009). Bullying - Agressão invisível: as representações de alunos e professores de escolas de ensino fundamental da cidade de Ituverava. *Nucleus*, 6(2), 546-552.
- Fisher, R. M. (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *American Journal of Community Psychology*, 32, 559-73.

- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2008). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60.
- Frisén, A., & Holmqvist, K. (2010). Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 123-131.
- Fuchs, M. (2009). Impact of school context on violence at schools. A multi-level analysis. *International Journal on Violence and Schools*, 7(1), 20-42.
- Furlong, M. J. D., Felix, E. D., Sharkey, J. D., & Larson, J. (2005). Preventing School Violence: A Plan for Safe and Engaging Schools. *Student Counseling*, 11-15.
- Gázquez, J. J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., & Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gomes, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S., Barreto, M. C. (2005). El "bullying" y otras formas de violência adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48-49), 165-177.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 349-364.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Saúde Psicológica, Sucesso Escolar e Eficácia na Escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: Z. A. P. Del Prette. (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, SP: Alínea.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years of research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawley, P.H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of youth at risk. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.

- Hodges, E.V.E., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer groups. *Development Psychology*, 33, 1032-1039.
- Institute of Medicine. (1994) *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43, 600-608.
- Jorge, S. D. C. (2009). *O bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and treatment*, 6(21), 102-116.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A.; & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305–1317.
- Kristensen, C. H., Lima, J. S., Ferlin, M., Flores, R. Z., & Hackmann, P. H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 175-184.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization.
- Lacerda, J. F., & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação*, 9(2), 239-249.

- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos clínicos*, 2(1), 59-71.
- Lisboa, C. S. M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C.S.M., & Koller, S.H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In.: A. Bzuneck, E. Boruchovitch (Orgs.). *Aprendizagem e escola*. Petrópolis: Vozes.
- Little, T.D., Brauner, J., Jones, S.M., Nock, M. K., & Hawley, P.H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill Palmer Quarterly*, 49, 343-372.
- Neto, L. A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Lourenço, L. M., & Pereira, B. (2011). A gestão educacional relacionada ao bullying: um estudo de realidades vigentes na caracterização e na prevenção do bullying. In: A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. F. P. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções (Portugal)*, 5, 208-228.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., Porto, D. L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 2), 3065-3076.
- Maluf, M. R. (2011). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In.: Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, SP: Alínea.
- Marcondes, W. B. (2004). A convergência de referências na promoção da saúde. *Saúde e Sociedade*, 13 (1), 5-13.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

- Marra, C. A. S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência Escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúdes e Doenças*, 1(7), 95-107.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenções com jovens em contexto escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 8(1), 55-75.
- McCall, R. B., Beach, S. R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary school children in Hong Kong. *Child Development*, 71, 785-801.
- Menard, S., Grotzinger, J., Gianola, D., & O'neal, M. (2008). *On evaluation of bully proofing your school*. Washington: Centers for Disease Control and Prevention.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A, Costabile, A. (1997). A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.
- Minayo, M. C. S. (2005). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Monteiro, C. A. R. (2011). *A actuação do psicólogo escolar face à problemática bullying em contexto escolar: estudo nas escolas públicas*. (Monografia). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N. & Quevedo, L. A. (2011). Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(1), 1-8.
- Myers, D. G. (2000). *Psicologia Social*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and

- psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Neto, A. A. L., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Njaine, K., & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13), 119-134.
- Nunes, M. F. R., & Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions. Washington, DC: The National Academies Press.
- Oliboni, S. P. (2008). *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-511.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime and Law*, 11, 389-402.
- Olweus, D. (2011). What is *bullying*? Disponível em <http://www.olweus.org/public2m/bullying.page>
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Conolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Pereira, B., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a Escola Para Prevenir A Violência Entre Pares. *Sonhar*, 6(1), 19-33.
- Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In: J. C. S. Neto & M. L. B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B. O. P. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- Pereira, B. O. P., Nunes, B., Lourenço, L. M., Silva, M. I., Santos, M., Costa, P., Pereira, V. (2009). Relatório do projeto de Diagnóstico e intervenção sobre o bullying nas escolas de Bragança: apresentações dos resultados preliminares. Braga, PT: Universidade do Minho.
- Pereira, B. O., Costa, P. J., Melim, F. M., & Farenzena, R. C. (2011). Bullying escolar: programas de intervenção preventiva. In: M. L. Gisi & R. T. Ens (Orgs.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Curitiba: Ed. Unijuí.
- Pizarro, H. C., & Jiménez, M. I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.
- Prados, M.A.H.; & Fernández, I.M.S. (2007). Cyberbullying, um problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 17-36.
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-179.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.

- Rigby, K.; & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2009). *Psicologia Social* (27^a ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Rodrigues, M. C., Itaborahy, C. Z., Pereira, M. D., Gonçalves, T. M. C. (2008). Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 1(1), 67-78.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Salgado, F. S. (2012). *Crenças de gestores escolares em relação ao bullying*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Santos, A. M., & Grossi, P. K. (2008). Fenômeno Bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Textos e Contextos*, 7 (2), 286-301.
- Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 163-173.
- Schwartz, D., Chang, L., & Farver, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37, 520-532.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G. S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-75.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de investigação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise psicológica*, 2(23), 97-110.
- Senra, L. X., Lourenço, L. M., & Pereira, B. O. (2011). Características da Relação entre Violência Doméstica e Bullying: Revisão Sistemática da Literatura. *Geraiis: Revista interinstitucional de Psicologia*, 4(2), 297-309.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in american schools: perspective of school psychologists. *Psychology in Schools*, 47(3), 217-229.
- Sícoli, J. L., & Nascimento, P. R. (2002). Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. *Interface: comunicação, saúde, educação*, 7(12), 101-122.

- Silva, A. N., Oliveira, J. C., Lamas, K. A. & Barbosa, A. G. (2011). Pesquisas sobre Bullying no Brasil. In: A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can intervention be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 294–303.
- Smith, P.K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-bullying Project. *Irish Journal of School Psychology*, 18, 191–201.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2004). *Understanding children's development* (4ª ed.), Londres: Blackwell Publishing.
- Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Gabhainn, S. N., Pickett, W., et al. (2004). A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 539-544.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sousa, R., Pereira, B. & Lourenço, L. M. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. In: A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Steffgen, G. (2009). Deviant behaviour and violence in Luxembourg schools. *International Journal on Violence and Schools*, 5, 54–70.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300–309.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Sobre o conceito de violência: distinções necessárias. In: L. C. A. Williams, J. M. D. Maia, & K. S. A. Rios (org.). *Aspectos psicológicos da violência: pesquisa e intervenção cognitivo-comportamental*. Santo André - SP: ESEtec Editores Associados.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Totura, C. M. W., Green, A. R., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic

- correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193-211.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and a meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Türküm, A. S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33, 644–650.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based interventions strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Valle, L. E. L. R. (2003). Psicologia Escolar: um duplo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(1), 22-29.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil.
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da Violência 2013: Mortes matadas por armas de fogo*. Rio de Janeiro: FLASCO Brasil
- Waiselfisz, J. J. (2002). *Mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist*, 60, 628–648.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 989-1002.
- Woods, S., & Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about the prevalence of direct and relational bullying behaviour in primary schools? *Educational Psychology*, 23, 381-401.

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de orientadores pedagógicos e psicólogos escolares

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares”*. Neste estudo pretendemos investigar as percepções e práticas de psicólogos escolares acerca do bullying nas escolas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a relevância do tema na atualidade, onde o fenômeno bullying tem sido cada vez mais frequente, necessitando assim de medidas que interrompam-no e previnam-no. Acreditamos que o bullying afeta diretamente o desenvolvimento sócio emocional de crianças e adolescentes, sendo essencial que os profissionais ligados a educação estejam capacitados a atuar diante do fenômeno. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário de identificação e realização de uma entrevista, que será gravada para posterior análise.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
2. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Assim, caso ocorra qualquer dúvida em relação às pesquisas ou aos procedimentos, eu comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
3. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.
4. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.
5. Quando você sinta qualquer desconforto durante as atividades propostas, poderá interromper a participação que só será continuada se for sua vontade e se estiver se sentindo melhor.
6. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.
7. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.
8. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.
9. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
10. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.
11. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
12. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, a mestranda do Departamento de Psicologia da UFJF, Gêssica Castellani Andrade, rua Jorge Raimundo nº 290, Santa Cândida, 36061-420, Juiz de Fora – MG, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 88312499 ou e-mail: gessica.castellani@gmail.com; ou com a professora e orientadora do trabalho Dr^a Marisa Cosenza Rodrigues, pelo telefone (32) 3232-1061; ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, 36.010-510, Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br
13. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
14. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.
15. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, psicólogo da instituição de ensino _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura da participante

ANEXO B: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

1. Iniciais: _____
2. Data de hoje: ____ / ____ / _____
3. Gênero: () Masculino () Feminino

4. Cor ou raça:

<input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Preto <input type="checkbox"/> Amarelo	<input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outra: _____
---	--
5. Idade: _____

6. Religião:

<input type="checkbox"/> Não tem <input type="checkbox"/> Judaica <input type="checkbox"/> Católica <input type="checkbox"/> Evangélicas/Protestantes	<input type="checkbox"/> Espírita <input type="checkbox"/> Orientais/Budismo <input type="checkbox"/> Afro-brasileira <input type="checkbox"/> Outras: _____
--	---
7. Estado civil:

<input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Viúvo	<input type="checkbox"/> Desquitado ou divorciado <input type="checkbox"/> Outro: _____
--	--
8. Escolaridade:

<input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo	<input type="checkbox"/> Pós-graduando <input type="checkbox"/> Pós-graduado
--	---
9. Pós-graduação: _____
10. Profissão: _____
11. Qual o seu vínculo com esta instituição de ensino? _____

12. Há quanto tempo atua nesta instituição de ensino? _____
13. Trabalha em outra instituição?
() Não () Sim Qual? _____
14. Renda individual mensal:

<input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Menor que um salário mínimo <input type="checkbox"/> Entre um e dois salários mínimos	<input type="checkbox"/> Entre três e seis salários mínimos <input type="checkbox"/> Entre sete e doze salários mínimos <input type="checkbox"/> Acima de doze salários mínimos
---	---

ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PSICÓLOGOS ESCOLARES

Concepções sobre o Bullying

1. Na sua concepção, o que é *bullying*?
2. Quais são suas causas e consequências? Como obteve essas informações?
3. Você observa que o bullying é mais frequente em alguma faixa etária?

Práticas adotadas

4. Você observa bullying nesta escola? Se sim, como ele se expressa no contexto escolar? Em que contextos e locais é mais frequente?
5. Você intervém em situações de bullying? Quais estratégias você utiliza? Há diferenças considerando os diferentes níveis de escolaridade?
6. Já foi realizado algum trabalho no sentido de informar os profissionais da escola sobre o bullying? Se sim, como foi este trabalho e quais os profissionais envolvidos?
7. Que fatores familiares poderiam estar envolvidos na ocorrência do bullying na escola? Há algum tipo de intervenção na família dos alunos envolvidos?

Prevenção

8. Na sua concepção, é possível prevenir o bullying? Como?
9. A escola ou você desenvolve algum projeto com este objetivo? Há outros profissionais ou agentes educativos envolvidos?
10. O bullying foi discutido e está inserido no projeto pedagógico da escola?
11. Qual o papel da família na prevenção ao bullying? A escola ou você fazem algum trabalho nesta direção?
12. Qual o papel do psicólogo escolar diante da ocorrência do bullying?
13. Quais os principais desafios enfrentados por você em relação ao bullying?