

ALEXANDRINO JOSÉ DOS SANTOS SOUZA
VIVIANNE SOUSA



COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO BULLYING ESCOLAR: PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E SAUDÁVEL



SÃO PAULO | 2025

ALEXANDRINO JOSÉ DOS SANTOS SOUZA
VIVIANNE SOUSA



COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO BULLYING ESCOLAR: PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E SAUDÁVEL



SÃO PAULO | 2025

1.^a edição

Alexandrino José dos Santos Souza
Vivianne Sousa

**COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO *BULLYING* ESCOLAR:
PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E
SAUDÁVEL**

ISBN 978-65-6054-270-9



Alexandrino José dos Santos Souza
Vivianne Sousa

COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO *BULLYING* ESCOLAR:
PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E
SAUDÁVEL

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S729c Souza, Alexandrino José dos Santos.
Compreensão e intervenção no bullying escolar [livro eletrônico] : promoção de um ambiente escolar seguro e saudável / Alexandrino José dos Santos Souza, Vivianne Sousa. – 1. ed. – São Paulo, SP : Editora Arché, 2025.

Formato: ePub

Requisitos de sistema: Adobe Digital Editions

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia (p. 11-211).

ISBN 978-65-6054-270-9

1. Estudantes – Violência escolar. 2. Bullying – Prevenção. 3. Vitimização escolar. 4. Respostas docentes. 5. Adequação escolar. I. Sousa, Vivianne. II. Título.

CDD 371.58

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright*© 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais com profunda gratidão e carinho, por todo apoio incondicional, pelos valores transmitidos. E, com todo meu amor, à minha filha, inspiração constante em minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida, pela força que me sustentou nos momentos de desafio e pela inspiração que iluminou cada etapa desta jornada acadêmica. Sua presença constante foi o alicerce que tornou possível a realização deste trabalho.

Com profundo sentimento, dedico este trabalho à memória de meu pai, José de Souza Neto (*In Memoriam*), cujos valores, ensinamentos e exemplo de vida continuam a guiar meus passos. Sua ausência física é sentida com saudade, mas seu legado permanece como farol constante.

Minha eterna homenagem também à minha mãe, Ednésia Maria dos Santos Souza (*In Memoriam*), cujo amor incondicional, dedicação e força foram essenciais em minha formação pessoal e acadêmica. Sua lembrança é fonte diária de motivação e coragem.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, Dra. Vivianne Sousa, por sua competência, paciência e generosidade em compartilhar conhecimento. Sua orientação cuidadosa, seus valiosos ensinamentos e sua constante disponibilidade foram decisivos para o amadurecimento deste estudo e para meu desenvolvimento acadêmico. Obrigado por acreditar no meu potencial e por me guiar com sabedoria.

"A única pessoa que está educada é aquela que aprendeu como aprender e mudar" (Carl Rogers)

RESUMO

A problemática global da violência, particularmente evidente no ambiente escolar através do *bullying*, apresenta consequências significativas para a saúde física e mental dos envolvidos, com potenciais impactos no desenvolvimento intelectual e social de jovens e adolescentes. Assim, com o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se investigar o impacto de diferentes intervenções docentes na adoção de papéis relacionados ao *bullying* entre adolescentes, utilizando uma abordagem centrada na pessoa que considera a percepção do professor. A pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão de literatura, utilizando a estratégia população, conceito e contexto (PCC) para direcionar o escopo da investigação. A população-alvo foi composta por estudantes e docentes de escolas de ensino fundamental e médio, sendo o conceito central a prática de *bullying* no ambiente escolar e o contexto abordagens de intervenção e prevenção adotadas no ambiente escolar. Para a realização das buscas, foram utilizadas as bases de dados *Scopus*, *Lilacs*, *SciELO* e *PubMed*, com os estudos indexados selecionados entre julho e novembro de 2024. A análise focou em trabalhos que abordavam o papel dos professores na identificação e prevenção do *bullying*, bem como os impactos do *bullying* no bem-estar dos alunos. Os resultados do estudo indicaram que as intervenções dos professores desempenham um papel capital na dinâmica do bullying escolar. Foi identificado que comportamentos de bullying, sejam eles verbais ou físicos, estão fortemente associados a fatores pessoais, familiares e ambientais. Esses achados reforçam a necessidade de uma abordagem multifatorial para a prevenção e controle do *bullying*. Além disso, os dados sugerem que os incidentes de *bullying* afetam significativamente o bem-estar subjetivo dos estudantes, confirmando a literatura existente que associa o *bullying* a graves consequências psicológicas, como depressão e ansiedade. No âmbito das intervenções pedagógicas, foi demonstrado que estas não apenas reduzem os incidentes de *bullying*, mas também contribuem para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e saudável. Estratégias focadas na promoção de um ambiente respeitoso e empático entre os alunos mostraram-se eficazes, o que destaca a importância do treinamento contínuo dos educadores para lidar de forma proativa com situações de *bullying*. Dessarte, as intervenções dos professores são fundamentais para a mitigação do *bullying* escolar, com a adoção de uma abordagem que valorize o diálogo, a inclusão e o respeito no ambiente escolar é essencial para reduzir os danos causados por essa prática e promover o bem-estar dos estudantes.

As estratégias propostas no presente estudo podem servir de base para o desenvolvimento de políticas escolares mais assertivas, visando não apenas a redução da prevalência do *bullying*, mas também a promoção de uma melhor qualidade de vida e saúde mental para os alunos.

Palavras-chave: Estudantes. Respostas docente. Adequação escolar. Violência escolar Vitimização.

ABSTRACT

The global issue of violence, particularly evident in the school environment through bullying, has significant consequences for the physical and mental health of those involved, with potential impacts on the intellectual and social development of young people and adolescents. Therefore, this research aimed to investigate the impact of different teacher interventions on the adoption of bullying-related roles among adolescents, using a person-centered approach that considers the teacher's perception. The research was conducted through a literature review, utilizing the population, concept, and context (PCC) strategy to guide the scope of the investigation. The target population consisted of elementary and high school students and teachers, with the central concept being the practice of bullying in the school environment and the context being intervention and prevention approaches adopted in schools. The databases Scopus, Lilacs, SciELO, and PubMed were used for the searches, with indexed studies selected between July and November 2024. The analysis focused on works addressing the role of teachers in identifying and preventing bullying, as well as the impact of bullying on students' well-being. The study results indicated that teacher interventions play a crucial role in the dynamics of school bullying. It was identified that bullying behaviors, whether verbal or physical, are strongly associated with personal, family, and environmental factors. These findings reinforce the need for a multifactorial approach to bullying prevention and control. Additionally, the data suggest that bullying incidents significantly affect students' subjective well-being, confirming existing literature that associates bullying with severe psychological consequences, such as depression and anxiety. In the context of pedagogical interventions, it was demonstrated that these not only reduce bullying incidents but also contribute to the creation of a more welcoming and healthy school environment. Strategies focused on promoting a respectful and empathetic environment among students proved to be effective, highlighting the importance of ongoing educator training to proactively address bullying situations. Therefore, teacher interventions are essential for mitigating school bullying, and adopting an approach that values dialogue, inclusion, and respect in the school environment is crucial to reducing the harm caused by this practice and promoting students' well-being. The strategies proposed in this study may serve as a basis for the development of more assertive school policies, aiming not only at reducing the prevalence of bullying but also at promoting better quality of life and mental health for students.

Keywords: Students. Teacher responses. School adjustment. School violence. Victimization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Atividade física
ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
ANCOVA	Análise de covariância
DCA	Distorções Cognitivas Autocentradas
DOU	Diário Oficial da União
IE	Inteligência Emocional
IES	Instituições de Ensino Superior
IMV	<i>Integrated Motivational-Volitional</i>
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	18
INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 02	32
MARCO METODOLÓGICO	
CAPÍTULO 03	39
REFERENCIAL TEÓRICO	
CAPÍTULO 04	54
RESULTADOS E DISCUSSÃO	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	141
ÍNDICE REMISSIVO	207

CAPÍTULO 01

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A crescente problemática da violência tem ecoado em diversos ambientes em contexto global e as escolas não estão imunes a essa realidade (ROSTAM-ABADI et al., 2024). No contexto escolar, o *bullying* desponta como uma das manifestações mais visíveis dessa violência, e é uma problemática amplamente reconhecida pela sua alta prevalência e pelas suas consequências deletérias para a saúde dos envolvidos (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO et al., 2023; KENNEDY et al., 2024). Ele pode se manifestar de diversas formas, incluindo o *bullying* tradicional e o *cyberbullying*, ambos responsáveis por consequências graves na autoestima e a qualidade de vida dos jovens (FAVINI, et al., 2023; MASON et al., 2025).

O presente estudo centra-se na análise da percepção docente sobre o *bullying* escolar e nas estratégias pedagógicas de intervenção, a partir de uma Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), a fim de compreender e qualificar as práticas que promovam um ambiente escolar seguro e saudável.

A consolidação do conceito de *bullying* no campo educacional deve-se, em grande medida, aos estudos pioneiros conduzidos por Dan Olweus na Noruega, os quais se tornaram referência internacional para pesquisadores de diversas nacionalidades. Em suas investigações, Olweus (1997) definiu o *bullying* escolar como “um padrão de ataques repetitivos perpetrados por um indivíduo em posição de dominação sobre outro em situação de vulnerabilidade, configurando uma relação assimétrica de

poder.” Inicialmente, o foco das pesquisas restringia-se às chamadas “formas diretas” de *bullying*, isto é, agressões físicas e verbais evidentes. No entanto, o escopo conceitual foi sendo progressivamente ampliado, incluindo também manifestações indiretas e simbólicas de violência, como a exclusão social e, mais recentemente, as agressões mediadas por tecnologias digitais (RISTUM; FERREIRA, 2023).

Já, o *cyberbullying* é uma modalidade virtual dessa violência, realizada por meio de redes sociais, mensagens eletrônicas ou plataformas digitais, caracterizando-se por sua ampla difusão, anonimato e persistência (KOWALSKI et al., 2014). Ambos os tipos podem se manifestar de forma verbal (insultos, xingamentos), física (empurrões, agressões), social (exclusão, boatos) ou virtual (ameaças on-line, exposição de imagens) (RISTUM; FERREIRA, 2023).

Apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 13.185/2015 e a recente Lei nº 14.811/2024, que tipifica o *bullying* e o *cyberbullying* como crimes, ainda persistem lacunas quanto ao papel dos professores na identificação, mediação e prevenção desses comportamentos. A literatura internacional (SMITH, 2016) e nacional (SPOSITO, 2021) aponta que a percepção e a atuação docente são fundamentais, mas frequentemente subexploradas nas práticas institucionais e nas políticas públicas.

A Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers em 1951, destaca a importância de um ambiente empático e acolhedor para o desenvolvimento integral do indivíduo. Aplicada ao contexto escolar, essa abordagem oferece uma lente analítica valiosa para compreender como o olhar do educador pode favorecer a escuta ativa, a construção de

vínculos e a prevenção de práticas violentas (GRESKI DOS REIS; SPIECKER GASPARIN, 2024).

Em casos mais graves, esses efeitos podem prejudicar o desenvolvimento intelectual e social de crianças e adolescentes, comprometendo seu potencial de crescimento, conduzindo a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade. A relevância do *bullying* como objeto de estudo torna-se evidente ao se considerar, por exemplo, suas consequências duradouras, tornando notadamente a necessidade de intervenções eficazes (GÓMEZ TABARES et al., 2024).

No Brasil, aproximadamente 20% dos estudantes de 15 anos relataram já ter vivenciado situações de intimidação ou constrangimento no ambiente escolar. Essa proporção coloca o país na 16ª posição entre as nações com maior incidência de *bullying*, à frente apenas de países como Peru e Chile; dentro desse contexto, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), em 2015, revelou que as práticas de intimidação eram submetidas a uma taxa de 8% de vítimas (BROSSO et al., 2023).

Mais recentemente, em 2022, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, 22,6% dos estudantes relataram ter sido vítimas de *bullying*, principalmente por características físicas e aparência (IBGE, 2022). Esses dados revelam a amplitude do problema no país, evidenciando que uma parcela significativa dos estudantes, em diferentes regiões, atua tanto como vítimas quanto como perpetradores desse tipo de agressão, revelando a urgência de uma abordagem abrangente e eficaz para o problema.

A importância do tema também é evidenciada pela Organização

Mundial da Saúde (OMS), na sua publicação intitulada "A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada", com base nos dados da pesquisa HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) de 2021/2022, recentemente divulgado pela OMS/Europa, o *bullying*, em suas diferentes formas, continua sendo um problema de saúde pública entre adolescentes (OMS, 2023).

Embora a prevalência do *bullying* escolar tenha permanecido relativamente estável desde 2018, o *cyberbullying* apresentou aumento significativo, reflexo da crescente digitalização das interações sociais juvenis. Os dados revelam que aproximadamente 11% dos adolescentes já sofreram *bullying* na escola, enquanto 15% relataram ter sido vítimas de *cyberbullying*. Quanto à prática do *bullying*, 6% admitem cometê-lo em ambiente escolar e 12% praticam o *cyberbullying*, este último, por sua vez, mais comum entre os meninos (14%) do que entre as meninas (9%).

Além disso, 10% de adolescentes esteve envolvido em brigas físicas, sendo mais uma vez observada maior incidência de eventos entre indivíduos do sexo masculino (14%), relativamente aqueles do sexo feminino (6%). Esses indicadores reforçam a urgência de intervenções estratégicas que envolvam famílias, escolas e políticas públicas voltadas à promoção de ambientes físicos e digitais seguros, acolhedores e inclusivos para os jovens (WHO, 2024). Ratificando a extensão desse fenômeno global, em 2023, o relatório da UNESCO indicou que mais de 30% dos estudantes do mundo já foram vítimas dessa violência (UNESCO, 2023).

Na América Latina, a Costa Rica lidera o *ranking* com os maiores índices, apresentando o dobro da taxa brasileira: 44% dos alunos

afirmaram ter sofrido *bullying* nas escolas (EURICH; SOUZA, 2023), taxa semelhante à de outros países da região: Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%) (UNICEF, 2019). Tal dado chama atenção e possui correlação com indicadores educacionais e sociais, especialistas atribuem essa alta prevalência, em parte, à baixa conscientização da população sobre a importância de denunciar esse tipo de violência.

Em comparação, países como a Dinamarca e a Islândia apresentam índices significativamente menores, reflexo de políticas escolares mais integradas e de cultura de prevenção (OCDE, 2021). Embora, os dados da UNICEF revelem que em países desenvolvidos, a taxa também gira em torno de 20% a 50%, como é o caso da Lituânia (51%), Alemanha (21%), Reino Unido (37%) e Ucrânia (40%) (UNICEF, 2024).

Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicam uma leve redução nos índices globais de *bullying* entre 2018 e 2022. Nesse período, a prevalência de casos caiu entre 2% e 3%. Embora o declínio seja estatisticamente significativo, seu impacto ainda é limitado diante das graves consequências associadas ao *bullying*, como depressão, ansiedade, automutilação e suicídio entre adolescentes (WOOLLEY et al., 2021).

Apesar da ligeira redução observada, os números divulgados pela OCDE continuam elevados e suscitam preocupação, sobretudo pelos impactos negativos sobre o desempenho escolar. A partir do estudo do PISA foi demonstrado uma correlação direta entre *bullying* e reprovação

escolar, além de indicar que ambientes educacionais mais seguros e acolhedores favorecem melhores resultados acadêmicos (BARBIRATO, 2023).

Adicionalmente, o levantamento evidenciou que alunos que se sentem pertencentes ao grupo, acolhidos em sala de aula e protegidos contra agressões apresentam desempenho escolar superior. Dessa forma, a saúde emocional e a segurança no ambiente escolar mostram-se determinantes para evitar bloqueios na aprendizagem e promover o sucesso educacional.

Um dos impactos mais preocupantes do *bullying* é sobre a saúde mental dos estudantes, que sofrem com a redução de seu bem-estar subjetivo, enfrentam um aumento de problemas emocionais e comportamentais, e experimentam uma piora significativa na qualidade de vida. A adolescência, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), corresponde à faixa etária dos 10 aos 19 anos, um período caracterizado por intensas transformações físicas, psicológicas e sociais. Como essa fase é particularmente vulnerável ao *bullying*, torna-se imperativo que as pesquisas foquem no fenômeno entre adolescentes, a fim de desenvolver estratégias de prevenção que sejam verdadeiramente eficazes (WHO, 2021).

As pesquisas contemporâneas também têm revelado o papel central que os docentes desempenham na dinâmica do *bullying* escolar. A atuação imediata e proativa dos educadores tem um efeito positivo nas percepções dos alunos em relação ao *bullying*, promovendo atitudes contrárias à intimidação e diminuindo o desengajamento moral dos estudantes

(BAUMAN et al., 2021; HYSING et al., 2021; BURGER et al., 2023; LANINGA-WIJNEN et al., 2023). Dessa forma, as escolas e seus profissionais se configuram como atores chave no combate a essa forma de violência, devendo adotar ações que visem tanto à prevenção quanto à minimização dos impactos negativos sobre a vida dos alunos.

Dada a complexidade e a pluralidade dos determinantes do *bullying* escolar, somada à elevada incidência entre adolescentes, particularmente entre idade entre 10 e 19 anos, abrangendo alunos do ensino fundamental e médio (FRANCIS et al., 2022), é premente preencher uma lacuna ainda pouco explorada na literatura: a análise aprofundada da percepção docente sobre o fenômeno e de suas práticas pedagógicas de enfrentamento.

Nesta perspectiva, investigações sobre a performance dos docentes na compreensão, identificação e resposta cotidiana às manifestações dessa violência, especialmente sob a ótica da abordagem centrada na pessoa. Esse enfoque, ao valorizar a escuta ativa, o respeito à subjetividade e o fortalecimento de vínculos interpessoais, configura-se como uma ferramenta metodológica favorável para interpretar as práticas educativas e o papel do professor na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente escolar salutar.

Dessarte, o presente estudo justifica-se pela investigar das percepções e das experiências de docentes do ensino fundamental e médio frente a eventos de *bullying* escolar, considerando suas estratégias de intervenção pedagógica e os limites enfrentados no contexto institucional. Ao integrar a abordagem centrada na pessoa ao campo da educação, o presente estudo, potencialmente, oferece uma contribuição teórica e

metodológica, ampliando o debate sobre a formação docente e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais baseadas na importância do docente e no reconhecimento da complexidade das relações escolares.

A ocorrência de *bullying* escolar é uma questão complexa e preocupante que impõe efeitos severos sobre a saúde mental e emocional das vítimas, resultado de comportamentos intencionais, repetitivos e assimétricos de poder. Embora amplamente reconhecido como um fenômeno com sérias implicações psicossociais, persistem lacunas significativas na literatura científica quanto à ciência do papel desempenhado pelos docentes na prevenção e intervenção diante desses comportamentos no ambiente escolar. Além de estudos que explorem de forma sistemática e metodologicamente robusta, a percepção docente como variável mediadora nas estratégias de enfrentamento dessa problemática.

O presente estudo propõe-se a fornecer uma estrutura conceitual para a discussão do tema, ao considerar que a atuação do docente não apenas interfere na dinâmica da violência entre pares, mas também pode contribuir para transformar a cultura escolar, tornando-a menos permissiva a práticas discriminatórias e hostis.

Ademais, o estudo adota como referencial teórico a abordagem centrada na pessoa, cuja ênfase recai na escuta ativa, na empatia e na valorização das experiências subjetivas dos sujeitos envolvidos. Tal abordagem revela-se especialmente pertinente ao se considerar o contexto educacional, pois permite compreender como os docentes percebem,

interpretam e reagem aos episódios de *bullying* com base em seus próprios referenciais, experiências e condições institucionais.

Ademais, é imperativo considerar como as intervenções docentes moldam a percepção e o comportamento dos adolescentes em relação ao *bullying*, especialmente quando se leva em conta a abordagem centrada na pessoa e a variedade de estratégias utilizadas pelos professores em diferentes turmas.

Dessa maneira, essa problemática envolve uma análise multifacetada que abrange as respostas dos docentes e a influência das intervenções dos referidos profissionais na percepção e comportamento dos adolescentes em relação ao *bullying*, considerando a diversidade de abordagens e estratégias empregadas. A compreensão desses aspectos pode influenciar no desenvolvimento de intervenções futuras eficazes e direcionadas à prevenção e combate ao *bullying* nas escolas.

Considerando a diversidade de estratégias adotadas pelos docentes, surgem as seguintes questões: (i) Como os professores percebem e interpretam os diferentes tipos de *bullying* em seu contexto escolar?; (ii) De que forma as intervenções pedagógicas afetam a percepção e o comportamento dos adolescentes diante do *bullying*?, e (iii) Quais são as práticas docentes mais eficazes na mitigação e prevenção do *bullying*, segundo a abordagem centrada na pessoa?

Dessa forma, o presente estudo tem como problema central de pesquisa, esclarecer de que maneira os professores do ensino fundamental e médio percebem e enfrentam o fenômeno do *bullying* escolar, bem como analisar como a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) pode subsidiar suas

práticas pedagógicas no tratamento dessa questão. A investigação propõe-se a identificar as concepções docentes sobre o *bullying*, os desafios encontrados em sua atuação cotidiana e as estratégias empregadas para prevenir e mediar situações de violência entre adolescentes. Ao aplicar a ACP como referencial teórico-metodológico.

Diante do cenário de alta incidência de *bullying* em instituições de ensino fundamental e médio e seus efeitos psicossociais negativos e sobre a saúde física de adolescentes, parte-se da hipótese de que intervenções pedagógicas sistemáticas e fundamentadas na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), quando conduzidas por docentes capacitados e atentos às dinâmicas interpessoais, podem contribuir significativamente para a prevenção e mitigação do *bullying* escolar.

Supõe-se, ainda, que: (i) A percepção docente sobre os diferentes tipos de *bullying* (físico, verbal, social e virtual) influencia diretamente na forma como esses episódios são identificados, compreendidos e enfrentados no cotidiano escolar; (ii) A adoção de estratégias educativas que valorizam a escuta ativa, a congruência consideração positiva incondicional e a compreensão empática, favorecendo a redução da incidência de manifestações agressivas e da percepção positiva do ambiente, e (iii) O protagonismo docente na mediação de conflitos, constitui fator determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e sustentáveis na construção de uma cultura escolar não violenta.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto das intervenções pedagógicas, fundamentadas na abordagem centrada na pessoa, na percepção de professores do ensino fundamental e médio sobre o *bullying* escolar, considerando adolescentes entre 10 e 19 anos, com foco na promoção de um ambiente escolar salutar e seguro.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as formas de envolvimento de adolescentes entre 10 e 19 anos em episódios de *bullying* escolar, considerando manifestações verbais, físicas, sociais e virtuais;
- Identificar os fatores associados à prática do *bullying*, considerando variáveis individuais, familiares, institucionais e contextuais;
- Avaliar as repercussões do *bullying* sobre a qualidade de vida dos adolescentes em idade escolar;
- Discutir as estratégias pedagógicas adotadas por professores na prevenção, mediação e mitigação do *bullying*, com ênfase na abordagem centrada na pessoa;
- Elucidar as potencialidades e limitações institucionais enfrentadas pelos docentes na dinâmica de enfrentamento ao *bullying* escolar.

1.2 JUSTIFICATIVA

O presente estudo surgiu da imperiosa necessidade de abordar a problemática do *bullying* no ambiente escolar, dada sua alta prevalência e

os sérios impactos na saúde e bem-estar dos estudantes, exigindo uma resposta eficaz por parte da comunidade acadêmica e das instituições de ensino.

A alta prevalência de práticas agressivas nas escolas é significativa, e seus efeitos negativos são amplamente documentados. Desde danos psicológicos até consequências físicas, o *bullying* compromete o desenvolvimento saudável dos alunos e pode ter repercussões a longo prazo em sua vida acadêmica e social. Diante desse cenário, torna-se relevante a realização de estudos aprofundados para compreender as variantes desses fatos e desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

Os resultados deste estudo não apenas contribuirão para a compreensão dos eventos de *bullying* no cenário educativo, mas potencialmente fornecerão direcionamentos para o desenvolvimento de políticas e práticas escolares voltadas para a criação de ambientes livres ou com menor incidência desses eventos de assédio para todos os estudantes. Ao identificar as causas subjacentes, os mecanismos de perpetuação e os impactos do *bullying*, será possível colaborar para a elaboração de intervenções direcionadas e eficazes, visando mitigar esse problema.

Além disso, é importante ressaltar que a chamada para mais pesquisas sobre o *bullying* reflete a complexidade dessas manifestações. Uma vez que cada escola e comunidade apresentam desafios específicos, é fundamental desenvolver estratégias adaptáveis e personalizadas que considerem as características únicas de cada contexto escolar. Portanto, o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa pode informar políticas,

programas e práticas destinadas a criar ambientes escolares seguros e inclusivos.

CAPÍTULO 02

MARCO METODOLÓGICO

2 MARCO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DA PESQUISA

Trata-se de uma revisão de literatura, permitindo reconhecer e esclarecer definições e limites conceituais.

Para Silva e Carvalho (2010), a revisão de literatura é conceituada como:

A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O propósito geral de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um tópico, ajudando nas fundações de um estudo significativo para enfermagem. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103).

Além disso, Gil (2002) afirmou que, este tipo de pesquisa possibilita maior alcance de informações, além de permitir uma melhor construção e definição do quadro conceitual de estudo.

Assim, a presente revisão de literatura foi desenvolvida com o objetivo de obter um aprofundamento sobre o fenômeno do *bullying* escolar entre adolescentes e sobre as práticas docentes de enfrentamento fundamentadas na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Abordagem que, por sua vez, visa estabelecer uma análise crítica e interpretativa do *status quo* dos estudos na área e os maneiras pelas quais essa violência tem sido interpretada e tratada por educadores, a partir de aportes teóricos consolidados na literatura.

Diante disso, torna-se importante destacar que a ACP, proposta por

Carl Rogers, fundamenta-se na premissa de que os indivíduos possuem uma tendência inata à autorrealização e ao desenvolvimento de suas potencialidades, desde que inseridos em um ambiente que ofereça condições facilitadoras. Essa perspectiva enfatiza a importância de relações interpessoais caracterizadas por empatia, congruência e aceitação positiva incondicional.

Rogers (1983) ainda apontou que:

Os organismos estão sempre em busca de algo, sempre iniciando algo, sempre 'prontos para alguma coisa'. Há uma fonte central de energia no organismo humano [...] A maneira mais simples de conceituá-la é como uma tendência à plenitude, à autorrealização. Essa tendência atualizante é o motor do crescimento pessoal e da adaptação saudável ao ambiente (ROGERS, 1983, p. 44).

2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para tanto, inicialmente, foi utilizada a estratégia População, Conceito e Contexto (PCC) para direcionar e definir o escopo do estudo, sendo P (população) = estudantes na fase da adolescência e docentes no seu ambiente de ensino fundamental e médio, C (conceito) = *bullying* e C (contexto) = abordagens diante da prática de *bullying* no ambiente escolar.

A escolha do método PCC foi respaldada por sua capacidade de orientar revisões de escopo, especialmente em áreas que demandam a integração de múltiplas perspectivas e a compreensão de fenômenos complexos, como é o caso do *bullying* escolar. Segundo Peters et al. (2015), o método PCC é particularmente útil para mapear conceitos-chave, identificar lacunas na literatura existente e informar futuras pesquisas e práticas.

Consequentemente, foi formulada a questão da pesquisa, o que direcionou as buscas por estudos científicos indexados nas plataformas de busca *Scopus*, *Lilacs*; *SciELO* e PubMed. As buscas nas bases de dados serão realizadas entre julho de 2024 a abril de 2025.

A busca dos artigos científicos que integraram a revisão ocorreu a partir da linha de comando de busca construída com os descritores em Ciências da Educação para publicações em português e inglês, em seguida ocorreu a avaliação duplo-cega para as etapas de avaliação.

Ademais, para o desenvolvimento do estudo foi realizada a análise de produções científicas de autores especialistas na Abordagem Centrada na Pessoa, considerando, principalmente, como recorte temporal, estudos publicados na última década, e que abordaram, especificamente, os efeitos do *bullying* em contextos escolares.

Finalmente, com a integração do método PCC e a ACP, buscou-se estabelecer uma base metodológica sólida, capaz de orientar a investigação de maneira rigorosa e sensível às pluralidades do fenômeno do *bullying* escolar.

2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para os critérios de inclusão, foram considerados todos os tipos de artigos científicos, bem como revisões científicas, sem restrições geográficas ou de idioma, desde que tratassem diretamente do fenômeno do *bullying* escolar. Além disso, a pesquisa se concentrou em estudos envolvendo tanto estudantes quanto docentes do ensino fundamental e médio, assegurando que as populações analisadas fossem compatíveis com

o contexto escolar no qual o *bullying* ocorre com maior frequência. Todos os tipos de publicações acadêmicas foram aceitos, desde que relevantes para a temática proposta, e os títulos e palavras-chave dos artigos foram utilizados como filtros iniciais para triagem dos estudos, facilitando a identificação de materiais pertinentes à análise.

2.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Para os critérios de exclusão, foram desconsiderados artigos que não abordassem diretamente o *bullying* escolar ou que tratassem de populações diferentes das estabelecidas, como alunos ou professores de outros níveis educacionais. Estudos que, embora realizados em ambiente escolar, focassem em temas diversos e não relacionados ao *bullying* também foram excluídos, visando a manter a especificidade da investigação.

Além disso, foram eliminadas duplicatas e realizadas revisões adicionais para assegurar que os artigos selecionados estivessem alinhados ao foco central da pesquisa. Essa segunda triagem, baseada na análise de título e resumo, foi essencial para remover artigos irrelevantes, contribuindo para uma seleção final mais precisa e relevante. Com esses critérios, buscou-se garantir que a revisão resultasse em uma análise robusta e focada nos principais aspectos relacionados ao *bullying* no ambiente escolar.

2.5 RISCOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A investigação sobre os episódios de *bullying* nas escolas é

relevante para compreender e abordar esse fenômeno tão preocupante. No entanto, ao divulgar os resultados dessa natureza, há um potencial risco de imprecisão que merece ser discutido.

Em primeiro lugar, um dos principais riscos está relacionado à interpretação dos dados. A complexidade e a sensibilidade do tema podem levar a interpretações equivocadas dos resultados, especialmente se não forem comunicados de forma clara e objetiva. Além disso, a imprecisão na divulgação dos resultados pode surgir devido a vieses inconscientes, o que pode acontecer durante a coleta, análise e interpretação, influenciando sutilmente os resultados e levando a conclusões tendenciosas.

2.6 BENEFÍCIOS

Em primeiro lugar, ao compreender os condicionantes relativos ao *bullying*, pode-se obter orientações sobre a natureza do problema dentro de um contexto escolar específico. Os docentes estão em uma posição única para observar e interagir com os alunos em seu ambiente diário, e suas percepções podem fornecer uma visão abrangente dos padrões de comportamento, das dinâmicas sociais e das áreas específicas onde o *bullying* pode estar ocorrendo com mais frequência.

Além disso, entender as percepções dos docentes pode ajudar a identificar lacunas no conhecimento ou na conscientização sobre o *bullying*, podendo incluir a identificação de tipos de *bullying* menos reconhecidos ou compreendidos, bem como a avaliação da eficácia das políticas e programas existentes de prevenção e intervenção. Com base nessas informações, as escolas podem adaptar suas abordagens e

desenvolver intervenções mais direcionadas e eficazes.

Por fim, os resultados a partir da investigação da ACP no enfrentamento do *bullying* escolar poderão subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas de intervenção mais efetivas, fortalecendo a atuação dos professores na mediação de conflitos e na prevenção de comportamentos agressivos entre os adolescentes das instituições de ensino. Além disso, espera-se que os achados promovam reflexões no âmbito escolar e familiar, ampliando a conscientização sobre os impactos do *bullying* na adolescência e incentivando ações preventivas fundamentadas no respeito, na escuta ativa e na valorização das experiências individuais. Assim, ao gerar dados empíricos e resultados qualitativos, o presente estudo pode auxiliar a ratificar teorias existentes e orientar futuras investigações sobre o *bullying* e suas implicações.

CAPÍTULO 03

REFERENCIAL TEÓRICO

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida em três subseções: a Subseção 3.1 trata da origem e a evolução do conceito de *bullying* ao longo dos anos, oferecendo uma visão histórica sobre como esse comportamento foi identificado e estudado no ambiente escolar. A compreensão das raízes históricas do *bullying* é essencial para entender sua persistência e suas transformações. Na Subseção 3.2 são discutidos os principais conceitos relacionados ao *bullying*, incluindo as diferentes definições que o termo pode assumir em diferentes contextos. Também são analisadas as interpretações psicológicas e sociais sobre a dinâmica do *bullying*, enfatizando os elementos que caracterizam essas interações agressivas.

Na Subseção 3.3, o *bullying* tradicional, que ocorre fisicamente ou verbalmente no ambiente escolar, é comparado ao *cyberbullying*, que se manifesta no espaço digital. São examinadas as semelhanças e diferenças entre essas formas de agressão, assim como os desafios específicos que o *cyberbullying* apresenta na atualidade.

3.1 O HISTÓRICO DO *BULLYING* ESCOLAR

O *bullying* escolar, embora tenha ganhado maior atenção na contemporaneidade enquanto fenômeno comportamental, tem raízes históricas antigas e sua formalização como objeto de estudo científico data da década de 1970, com os primeiros estudos formais realizados pelo psicólogo e professor da Universidade de Bergen, na Noruega, Dan Olweus. Ele conduziu uma pesquisa de grande escala que é amplamente

reconhecida como pioneira no campo. No entanto, o tema só começou a ganhar visibilidade pública em 1982, quando o suicídio de três crianças em uma escola norueguesa foi atribuído a episódios de violência ocorridos dentro do ambiente escolar (FREITAS et al., 2021).

A definição de *bullying* por Olweus o tem como um conjunto de comportamentos agressivos e repetitivos praticados por um ou mais indivíduos com a intenção de causar danos físicos ou emocionais a uma vítima, em uma relação desigual de poder. Sua obra seminal, *Bullying at School* (1993), trouxe à luz a seriedade do problema, propondo a compreensão do fenômeno, e de estratégias de intervenção (OLWEUS, 1993).

Antes de Olweus, o *bullying* era muitas vezes percebido como uma "brincadeira de crianças" ou como parte natural do desenvolvimento escolar, sendo minimizado ou ignorado por educadores e sociedade. A ausência de um termo específico para descrever o comportamento também contribuía para a sua invisibilidade no ambiente educacional (RISTUM; FERREIRA, 2023).

No entanto, as pesquisas de Olweus mostraram que esse fenômeno estava longe de ser inofensivo. Suas investigações, que começaram na Noruega e na Suécia, demonstraram que as consequências do *bullying* são amplas e duradouras, com desdobramentos nocivos ao desenvolvimento psicossocial das vítimas, além de perpetuar comportamentos violentos nos agressores. Conforme o autor afirmou, "a sociedade precisa reconhecer a gravidade do *bullying* e tratá-lo como um problema coletivo" (OLWEUS, 1993, p. 15).

Monks e Coyne (2011) ressaltaram que, embora grande parte dessa literatura inicial tenha sido de caráter descritivo e com pouca fundamentação teórica, os estudos subsequentes passaram a adotar modelos teóricos mais elucidativos, em particular, no desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção. Com o tempo, governos passaram a criar legislações específicas para coibir o *bullying*, enquanto profissionais da educação e psicologia desenvolveram modelos de intervenção focados tanto nas vítimas quanto nos agressores, para reduzir os efeitos imediatos do *bullying* e promover um ambiente escolar inclusivo. Dessa forma, o estudo do *bullying* escolar evoluiu de uma questão marginal para um tema central na agenda educacional e política de diversos países.

Nas décadas seguintes, o interesse acadêmico pelo *bullying* escolar cresceu significativamente, com estudos sendo realizados em diversas partes do mundo. No Brasil, a temática ganhou força especialmente no início dos anos 2000, quando pesquisas como as de Fante (2005) começaram a mapear a incidência do fenômeno nas escolas brasileiras e a propor estratégias para combatê-lo. Soltani et al. (2025) descreveu o *bullying* no ambiente acadêmico como um comportamento atípico que surge do abuso de poder, experiência profissional, classificação acadêmica, estabilidade, relacionamentos políticos e competição acadêmica insegura contra colegas no ambiente acadêmico, resultando potencialmente em problemas emocionais, psicológicos, sociais e, às vezes, físicos. Em resumo, é uma batalha por poder e fama no ambiente acadêmico pelos motivos errados.

Nesse contexto, uma questão relevante a ser discutida é o próprio conceito de *bullying* e a razão pela qual se opta pela utilização do termo em inglês para descrever o fenômeno. Atualmente, entre as diversas definições propostas, uma das mais amplamente aceitas é a de Fante (2005), que afirma o seguinte:

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais (FANTE, 2005, p. 28-9).

Além do reconhecimento do *bullying* como um problema escolar, a legislação brasileira também se moveu na direção de tratar o fenômeno de forma mais contundente. Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.185 (ANEXO A), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), criando diretrizes para que escolas adotem políticas preventivas e interventivas. Essa legislação foi um marco importante, pois consolidou o *bullying* como uma questão de interesse público, ampliando o debate sobre a importância de intervenções educativas que visem não apenas punir os agressores, mas também criar uma cultura de respeito e empatia nas instituições de ensino.

Mais recentemente, o Brasil alcançou um avanço substancial na luta contra a violência dirigida a crianças e adolescentes com a promulgação da Lei nº 14.811, de 2024 (ANEXO B), vigente desde 15 de janeiro daquele ano. Tal legislação representa um marco ao tipificar como crimes o *bullying* e o *cyberbullying*, implementando diretrizes de caráter

nacional para a prevenção e o enfrentamento da intimidação sistemática, com foco nos ambientes educacionais, tanto públicos quanto privados. A Lei nº 14.811/2024 introduz alterações significativas no Código Penal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Crimes Hediondos. Todos os tipos penais instituídos por essa norma são de ação penal pública incondicionada, ou seja, sua aplicação independe da manifestação da vítima para que o processo criminal seja iniciado (MARANHÃO, 2024).

No cenário internacional, Smith (2016) aponta que o *bullying* deve ser compreendido como um fenômeno social mais amplo, refletindo as hierarquias e desigualdades presentes na sociedade. Para o autor, o ambiente escolar é um microcosmo da sociedade, onde as relações de poder e dominação podem se manifestar de forma intensa.

Com a evolução das tecnologias digitais, o fenômeno do *bullying* ganhou novas dimensões. O surgimento do *cyberbullying* ampliou o alcance das agressões, permitindo que os agressores atinjam suas vítimas além do ambiente escolar, a qualquer momento do dia, e muitas vezes de forma anônima. Essa nova forma de intimidação virtual tem sido objeto de estudos recentes que investigam como as escolas podem atuar para prevenir e lidar com o *cyberbullying*. Segundo estudos de Kowalski et al. (2014), as instituições de ensino precisam adaptar suas políticas e práticas pedagógicas para incluir a conscientização sobre o uso responsável da internet e das redes sociais, promovendo um ambiente virtual mais seguro para os estudantes.

Atualmente, as intervenções no *bullying* escolar são multifacetadas, envolvendo tanto a prevenção quanto o enfrentamento

direto dos casos de agressão. Programas de mediação de conflitos, formação de equipes multidisciplinares nas escolas e a promoção de atividades que incentivem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais estão entre as práticas mais recomendadas pelos especialistas (BENÍTEZ-SILLERO et al., 2020).

Recentemente, Suresh e Vijaya (2024) apontaram que temas como a relação entre *bullying* e fatores culturais, bem como o impacto do *bullying* em diferentes regiões e grupos socioeconômicos, ainda são pouco abordados. Além disso, há uma carência de intervenções baseadas em evidências voltadas para a prevenção e mitigação dessa prática de intimidação nas instituições de ensino.

Assim, o histórico do *bullying* escolar mostra uma trajetória de crescente conscientização e ação por parte das instituições educacionais e legislativas. Embora muito tenha sido feito para combater esse fenômeno, os desafios permanecem, especialmente com as novas configurações do *cyberbullying* e as mudanças nas dinâmicas sociais contemporâneas. O caminho para a erradicação do *bullying* escolar requer um compromisso contínuo das escolas, da sociedade e das políticas públicas em promover um ambiente seguro, acolhedor e saudável para todos os alunos.

3.2 A CONCEITUAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO *BULLYING*

O *bullying* é um fenômeno social complexo que tem recebido crescente atenção de pesquisadores e profissionais da área da saúde mental devido aos seus impactos negativos duradouros sobre os envolvidos. Definido como um comportamento repetitivo, indesejado e que envolve

desequilíbrio de poder, o *bullying* pode se manifestar de diversas formas, incluindo verbal, física, social, emocional e cibernética (LONGOBARDI et al., 2018).

O *bullying* tem se destacado como um problema social e de saúde pública de grandes proporções, especialmente entre adolescentes. Ele é caracterizado por comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, que visam causar dano físico, emocional ou social a uma vítima que se encontra em uma posição de vulnerabilidade. No contexto atual, marcado por avanços tecnológicos e mudanças sociais rápidas, o *bullying* também se manifesta em plataformas digitais, o que amplia seu alcance e a dificuldade de controle (LEEGSTRA, DAMIAN, MAXWELL, 2024).

Assim, seu conceito é amplamente debatido no contexto educacional, diante das suas consequências negativas sobre a vida das vítimas. Assim, o estudo de Hellström (2015) contribuiu de forma significativa para a compreensão desse fenômeno, especialmente ao investigar métodos de avaliação de vitimização entre pares e liderança pedagógica escolar. Um ponto importante destacado no estudo é a definição de *bullying* pelos próprios adolescentes, que difere da perspectiva tradicionalmente adotada pelos adultos.

Este é um entendimento dominante que dominou muitas perspectivas para estudar este problema como um problema humano comum. Este tipo de estudo dominante negligencia a compreensão de diferentes contextos sociais e culturais nos quais, como resultado, o *bullying* tem um significado específico e diferente (YONEYAMA, 2015). Postigo et al. (2013) e Maunder e Crsfter (2018) sugeriram que o *bullying*

entre os jovens é um comportamento pessoal e está relacionado ao contexto social e cultural mais amplo.

É importante considerar que fatores e causas do *bullying* são complexos e são descritos de diferentes perspectivas, como o agressor, o intimidado e o espectador (JUVONEN, NISHINA; GRAHAM, 2001). Smith e Monks (2008) observaram que a compreensão de uma pessoa sobre o que o *bullying* significa é inconsistente com os comportamentos e eventos que o *bullying* manifesta na vida cotidiana. A lacuna nessa questão é a incompreensibilidade dos contextos sociais e culturais que moldam o *bullying* humano, que cada sociedade pode ter um padrão semelhante e diferente.

O termo "*bullying*" em diferentes culturas tem significados diferentes e não pode ser substituído. Mesmo na mesma cultura, existem muitos termos diferentes, cujo significado depende do contexto (SMITH; MONKS, 2008). Foi observado que, ao estudar o *bullying*, os pesquisadores devem se concentrar em qual é o ponto entre o comportamento individual e as ações do *bullying*, ou as experiências e sentimentos daqueles que foram vítimas de *bullying* (HEMPHILL, HEERDE; GOMO, 2014).

Assim, os jovens, sobretudo as meninas e os estudantes mais velhos, tendem a definir *bullying* de maneira mais inclusiva, considerando episódios únicos de agressão que causam danos significativos como formas de bullying, mesmo que os critérios tradicionais de repetição e desequilíbrio de poder não estejam presentes. Essa diferença entre as percepções de adultos e adolescentes aponta para a importância de

envolver os jovens no processo de definição e combate ao *bullying*, uma vez que suas experiências e entendimentos podem fornecer insights valiosos para a criação de ambientes escolares mais seguros e acolhedores.

O estudo de Maunder e Crafter (2018) abordou o conceito de *bullying* escolar sob uma perspectiva sociocultural, destacando a complexidade e as nuances desse fenômeno em contextos educacionais. Os autores analisaram três temas principais: a conceitualização do *bullying*, suas dinâmicas relacionais e seu impacto na trajetória de vida dos indivíduos. Eles argumentam que o *bullying* deve ser entendido como uma interação complexa, influenciada por fatores sociais, culturais e situacionais, e não como um comportamento individual isolado.

A conceitualização tradicional, que foca na intencionalidade e repetição, é considerada limitada, sugerindo-se uma ampliação para incluir diversas formas de agressão e interpretações subjetivas. As dinâmicas relacionais entre pares são fundamentais, pois as interações sociais moldam o comportamento de agressores e vítimas. Além disso, o *bullying* afeta as experiências futuras e relações interpessoais dos envolvidos. A abordagem sociocultural sugere que o *bullying* deve ser analisado em múltiplos níveis, incluindo os contextos sociais e culturais, com importantes implicações para pesquisas e intervenções, enfatizando a relevância dos ambientes onde o *bullying* ocorre (NEUMAYER et al., 2023).

O conceito de *bullying*, segundo o estudo de Görzig, Wachs e Wright (2021), é um fenômeno global que se manifesta em diferentes contextos culturais, sendo amplamente estudado em países ocidentais. A

pesquisa sobre *bullying* tem se expandido globalmente, com ênfase crescente nas diferenças e semelhanças culturais que moldam a manifestação desse comportamento em diferentes países (SITTICHAJ; SMITH, 2015; ZYCH, ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2015).

As pesquisas sobre *bullying* em diversas partes do mundo, incluindo levantamentos transnacionais (LIAN et al., 2018), revelaram tanto as similaridades quanto as particularidades culturais no que tange à prevalência, características e consequências desse comportamento. Já, Görzig et al. (2021) destacaram que as diferenças culturais desempenham um papel fundamental na variação das taxas de prevalência de *bullying* e em como o fenômeno é percebido e enfrentado em diferentes sociedades.

Através de uma perspectiva socioecológica, os autores propõem que fatores contextuais, como normas culturais, sistemas educacionais e estruturas familiares, influenciam diretamente as dinâmicas de *bullying* em cada nação. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância de abordagens metodológicas cuidadosas para garantir que as comparações entre países sejam interpretadas com precisão, reconhecendo que certos fatores culturais podem distorcer os resultados se não forem devidamente considerados. Assim, a compreensão do *bullying* deve transcender a visão unicamente ocidental, adotando uma abordagem mais abrangente e sensível às diversidades culturais, o que reflete a necessidade de adaptar intervenções e políticas de prevenção para atender às especificidades de cada contexto cultural (CRAIG et al., 2009).

Casos envolvendo o assédio nas escolas foram destacados por Dake et al. (2003) como um fenômeno global que afeta significativamente a vida

dos estudantes e cuja a prevalência varia consideravelmente entre países, indo de 11,3% na Finlândia a 49,8% na Irlanda. Nos Estados Unidos, onde um estudo abordou especificamente estudantes do ensino fundamental, a taxa de incidência foi de 19%, destacando a amplitude desse problema em diferentes contextos sociais e culturais. Uma descoberta intrigante desse estudo foi que o comportamento de *bullying* tende a diminuir à medida que os alunos avançam nas séries. No entanto, mesmo com essa redução, as consequências negativas persistem. O *bullying* escolar está associado a uma série de prejuízos físicos, mentais e sociais, que podem afetar profundamente o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes.

Esse fenômeno também foi associado por Gizzareli et al. (2023) a consequências negativas tanto no desempenho acadêmico quanto na saúde mental dos estudantes. Além disso, foi discutido que apesar do incentivo ao relato de alunos a incidentes de *bullying* à equipe escolar, alguns evitam fazê-lo por falta de confiança na capacidade dos funcionários de intervir de maneira eficaz.

A pesquisa de Sainju et al. (2021) discutiu algumas características e fatores associados ao perpetrador típico de *bullying*. Desse modo, foram identificadas características como narcisismo, maquiavelismo, agressão verbal e comportamentos dominadores e egocêntricos como comuns entre os agressores adultos, evidenciando que o *bullying* não é exclusivo do ambiente escolar, mas também pode ocorrer em ambientes profissionais, sociais e familiares. Além disso, outro achado da pesquisa é a associação entre comportamentos externalizantes e a prática de *bullying*. Essas descobertas são importantes para o desenvolvimento de estratégias

eficazes de prevenção e intervenção, visando criar ambientes livres do comportamento prejudicial e danoso do *bullying*.

3.3 O *BULLYING* TRADICIONAL E O *CYBERBULLYING*

O *bullying*, fenômeno social amplamente estudado, consiste em uma forma de violência psicossocial sistemática, intencional e recorrente, caracterizada por uma desproporção de poder entre o indivíduo que comete a agressão e a respectiva vítima, a qual fica submetida a episódios de humilhação, intimidação ou exclusão (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO et al., 2023).

Enquanto, o conceito de *cyberbullying* foi criado pelo educador Bill Belsey para denominar o *bullying* virtual, quando se faz uso recorrente de tecnologias para insultar, agredir e intimidar alguém; a palavra de origem inglesa *to bully* significa “tratar com desumanidade, com grosseria” e *Bully* significa “uma pessoa grosseira e tirânica que ataca os mais fracos” (GÓMEZ TABARES et al., 2024). É um tipo de violência digital que ocorre entre pares nas redes sociais digitais mediante conteúdos hostis e de humilhação que causam impactos à saúde psíquica do indivíduos (RISTUM; FERREIRA, 2023).

Embora, o *cyberbullying* guarde semelhanças estruturais com o *bullying* tradicional, apresenta especificidades que o tornam ainda mais insidioso. Isso pode ser explicado pois *bullying* tradicional ocorre em espaços físicos e suas vítimas de tendem a apresentar sintomas de depressão, ansiedade, ideação suicida, dificuldades acadêmicas e isolamento social (ROSTAM-ABADI et al., 2024). No caso do

cyberbullying, esses efeitos são agravados pela persistência das agressões no ambiente de sociabilidade digital, mesmo fora do espaço escolar, ampliando o alcance e a frequência dos ataques, muitas vezes anônimos e pela impossibilidade de quem é alvo dos ataques se distanciar emocionalmente da situação, fomentando altos níveis de sofrimento psicológico (FARRINGTON et al., 2023).

Do ponto de vista quantitativo, os dados são expressivos. Segundo pesquisa recente publicada no *Journal of Adolescent Health*, aproximadamente 35% dos adolescentes relataram ter sido vítimas de *bullying* tradicional, enquanto 20% reportaram experiências com *cyberbullying* (NEUMAYER et al., 2023). Esses índices são consistentes com estudos posteriores, como o de Mason et al. (2025), que identificou que o envolvimento com práticas de assédio entre pares aumenta o risco de desenvolvimento de transtornos psiquiátricos, com destaque para depressão e comportamento suicida.

Em estudo recente, desenvolvido por Mukanova et al. (2025), foram realizadas entrevistas com discentes que foram vítimas de violência cibernética para nortear os tipos específicos de *cyberbullying* que eles testemunharam ou vivenciaram no espaço on-line. Os achados desse estudo são apresentados na Tabela 1, a qual descreve as diferentes formas de abuso observadas no ambiente digital.

Tabela 1 – Tipos de *cyberbullying* enfrentados por jovens em idade escolar no ambiente digital

Tipos de efeitos do <i>cyberbullying</i>	Percentual (%)
<i>Bullying</i> por meio de comentários ou mensagens	41,2
Disseminação de informações falsas	21,7
Recusa em responder	14,1
Criação de perfis ou qualquer produto usando meu nome e fotos pessoais para fins de publicidade	8,9
Tenho dificuldade para responder	7,4
Invasão de dados (login e senha) com o objetivo de extorquir dinheiro	5,8
Distribuição não autorizada de fotos ou vídeos pessoais	1,9

Fonte: Adaptado de Mukanova et al. (2025).

Nesse cenário, uma das principais problemáticas reside na dificuldade de identificação e intervenção eficaz por parte das instituições escolares e dos profissionais da educação. O caráter muitas vezes invisível do *bullying* virtual, aliado à naturalização de comportamentos hostis no ambiente on-line, compromete a detecção precoce e o acolhimento das vítimas (FAVINI et al., 2023).

CAPÍTULO 04

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está dividida em seis subseções: Na Subseção 4.1 foi apresentada uma síntese de estudos recentes que evidenciaram os impactos psicológicos e sociais dessas formas de violência, bem como estratégias de prevenção e intervenção eficazes, com ênfase em abordagens multicomponentes, suporte psicossocial e a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde. Também foi destacada a importância da formação em habilidades socioemocionais, do uso ético das tecnologias e da adoção de políticas públicas baseadas em evidências. Já na subseção 4.2 foram analisados os fatores que tornam determinados jovens mais vulneráveis ao *bullying*, como características individuais e circunstâncias sociais. A Seção 4.3 explorou as consequências do *bullying* para a saúde mental e física de suas vítimas, abordando desde o impacto psicológico, como ansiedade e depressão, até os efeitos comportamentais e sociais, como isolamento e problemas acadêmicos. Também foram discutidos os efeitos do *bullying* para os agressores.

Na sequência, na Subseção 4.4 foi realizada uma abordagem da atuação da família, do docente e do gestor escolar relativamente à mediação do *bullying* escolar. Na Subseção 4.5 são detalhadas as estratégias de enfrentamento contra o *bullying* no ambiente escolar, divididas em duas abordagens principais: as ações preventivas e as medidas punitivas e repressivas aplicadas a casos de *bullying*. Finalmente, na Subseção 4.6 foi realizada uma análise da percepção docente sobre o *bullying* escolar, focalizando o papel ativo dos educadores na mediação de

conflitos, a partir da perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa.

4.1 A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ERA DIGITAL: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS

O problema do *cyberbullying* mostra-se mais prevalente em países com amplo acesso às tecnologias da informação. Desde a década de 1990, pesquisadores como E. Munte, P. Heinemann, A. Picasso, E. Roland e D. Lane vêm sistematizando conhecimentos sobre o fenômeno, buscando compreender sua gênese e implicações (MUKANOVA et al., 2025). Além disso, a ausência de protocolos claros de prevenção e enfrentamento, especialmente no campo digital, deixa arestas para a perpetuação da violência (MADSEN et al., 2024).

Diante disso, justifica-se a importância de estabelecer estratégias multidimensionais e baseadas em evidências que considerem as especificidades de cada tipo de *bullying*. É fundamental promover a formação contínua de educadores, pais e alunos quanto ao uso ético das tecnologias, à construção de ambientes escolares apropriados e ao fortalecimento de habilidades socioemocionais que favoreçam o respeito (DING et al., 2024). Nesse sentido, programas de prevenção integrados têm demonstrado eficácia ao articular ações educativas, suporte psicossocial e mediação de conflitos, tais iniciativas devem, ainda, considerar variáveis como gênero, identidade cultural e histórico de vitimização, ampliando sua capacidade de resposta a contextos diversos (ESPINO et al., 2022).

No estudo de Espelage e Hong (2016), foram analisados os esforços preventivos e interventivos desenvolvidos para enfrentar esse fenômeno.

Esses esforços incluem desde materiais informativos em sites e fichas até currículos escolares voltados à conscientização e combate a esse assédio cibernético. Uma das principais constatações do estudo é que tanto os jovens quanto seus pais estão dispostos a relatar suas experiências de *bullying* aos profissionais.

No entanto, essas revelações precisam ser tratadas com seriedade. O estudo destacou que os profissionais devem incluir perguntas sobre *bullying* nos formulários de triagem, criando um ambiente que encoraje os jovens a compartilharem suas vivências. Além disso, o manuscrito resume o suporte científico para diversos programas de intervenção escolar, mostrando que essas abordagens, quando implementadas de forma adequada, podem reduzir significativamente a incidência de *bullying* e *cyberbullying*. Entretanto, o estudo de Espelage e Hong também apontaram a necessidade de mais pesquisas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias preventivas e interventivas mais eficazes e que considerem o papel fundamental dos profissionais de saúde na identificação e apoio às vítimas.

Segundo Aboujaoude et al. (2015), o cyberbullying tem amplificado as consequências do bullying convencional, uma vez que a tecnologia permite que a agressão transcenda barreiras de tempo e espaço. O cyberbullying, descrito como uma versão viralizada de um problema antigo, aumenta o impacto emocional e psicológico nas vítimas por causa da onipresença das redes sociais, onde o assédio pode ser amplamente divulgado e difícil de apagar. Ao contrário do bullying de efeito direto, onde os agressores geralmente são conhecidos, o cyberbullying, muitas

vezes, é praticado de forma anônima, dificultando a identificação e a responsabilização dos agressores. No entanto, ambas as formas de agressão podem causar danos significativos, incluindo depressão, ansiedade e, em casos extremos, suicídio.

Estudos recentes indicaram que ambos os fenômenos estão interligados e compartilham causas e consequências similares, mas também possuem efeitos acumulativos e diferenciados. Ossa et al. (2023) demonstraram que adolescentes expostos a bullying e cyberbullying simultaneamente apresentam impactos adversos mais severos, como maior risco de transtornos psicopatológicos.

Já, Oriol et al. (2021) observaram que a gratidão pode aumentar a satisfação escolar e de vida entre as vítimas de cyberbullying, enquanto García-Vázquez et al. (2020) identificaram que o perdão reduz agressões reativas em situações de bullying. Intervenções digitais têm se mostrado promissoras na redução dessas formas de violência, conforme apontou a meta-análise de Chen et al. (2023), que destacou a eficácia de programas digitais em ambientes escolares e on-line. O Quadro 1 fornece uma reunião de publicações que trataram de bullying e cyberbullying nos últimos anos.

Quadro 1 – Publicações sobre o *bullying* tradicional e o *cyberbullying* dos últimos cinco anos

Pesquisa	Objetivo	Tipo de Pesquisa	Resultados	Conclusões
Asociación de la práctica de actividad física semanal con <i>bullying</i> y	Analisar a associação entre a prática de atividade	Estudo transversal com análise de covariância (ANCOVA)	Atividade física não reduziu a vitimização, mas aumentou	Intervenções multifacetadas são necessárias para combinar

<i>cyberbullying</i> en chicos y chicas de 10 a 16 años (Magdaleno et al., 2024)	física (AF) e <i>bullying/cyberbullying</i> .		agressão física em meninos. AF diminuiu <i>cyberbullying</i> em estudantes fisicamente ativos.	AF com proteção contra <i>cyberbullying</i> .
Relación del género en la asociación entre victimización, <i>cyberbullying</i> e Inteligencia Emocional en adolescentes (Arévalo et al., 2024)	Analisar a relação entre Inteligência Emocional (IE) e <i>bullying/cyberbullying</i> em adolescentes, considerando o gênero.	Estudo transversal, correlacional	Adolescentes com IE mais baixa sofrem mais <i>bullying/cyberbullying</i> . Meninas apresentaram IE mais alta, especialmente no manejo do estresse.	Intervenções educativas devem abordar IE para prevenir <i>bullying</i> , com foco no manejo de estresse.
La relación entre <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> en el contexto universitario (Gutiérrez et al., 2023)	Estudar a relação entre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> em estudantes universitários.	Estudo quantitativo com questionários adaptados (European Bullying Intervention Project)	Os mesmos estudantes que sofrem <i>bullying</i> também sofrem <i>cyberbullying</i> , e o mesmo ocorre com agressores.	Relação clara entre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> , sugerindo intervenções integradas em contextos universitários.
Relación entre <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> y autoestima en adolescentes de Colombia (Quiroz et al., 2023)	Explorar a relação entre <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> e autoestima em adolescentes colombianos.	Estudo descritivo-correlacional	Baixa autoestima correlacionada com vitimização por <i>cyberbullying</i> . 31% dos adolescentes estão em risco de <i>bullying/cyberbullying</i> .	Programas de intervenção devem abordar autoestima, tanto em vítimas quanto agressores.
Características de <i>cyberbullying</i>	Caracterizar o <i>cyberbullying</i>	Estudo quantitativo, transversal	18% dos participantes foram vítimas,	O <i>cyberbullying</i> provoca

em adolescentes escolarizados (Sánchez-Domínguez et al., 2022)	g estudantes do sudeste do México		e 7,8% atuaram como agressores nos últimos dois meses	reações negativas como tristeza e raiva, exigindo atenção ao impacto psicológico
<i>Cyberbullying</i> : O acoso escolar no ciberespaço e suas implicações psicológicas (Castilla, 2021)	Analisar o aumento do <i>cyberbullying</i> g em contexto educativo com a virtualização das aulas	Estudo descritivo	Aumento significativo de violência virtual, com prevalência maior que em anos anteriores devido ao ensino remoto	O cyberbullying tornou-se uma extensão das dinâmicas de bullying em sala de aula, agravado pela tecnologia
<i>Cyberbullying</i> em estudantes universitários (Díaz et al., 2020)	Investigar o assédio eletrônico em universitários no México	Estudo descritivo com questionário	O cyberbullying afeta negativamente o ambiente social dos universitários, ocorrendo majoritariamente via redes sociais	Necessidade de medidas de prevenção em universidades para combater o cyberbullying, com foco no suporte psicológico
Bullying e <i>cyberbullying</i> : vitimização e necessidade de intervenção escolar (Larrañaga et al., 2019)	Analisar o <i>cyberbullying</i> g entre jovens espanhóis e a sobreposição com <i>bullying</i> tradicional	Estudo transversal	13-14 anos é a faixa mais afetada pelo cyberbullying, que tende a aumentar com a idade	Intervenções escolares são essenciais para abordar as formas de assédio, dado o impacto emocional grave nas vítimas
Influência do bullying e <i>cyberbullying</i> na motivação e desempenho acadêmico (Quiñones et al., 2017)	Avaliar a influência do <i>bullying</i> na motivação e desempenho acadêmico em estudantes de	Estudo quantitativo com questionário	O <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> afetam diretamente a motivação dos estudantes, especialmente aqueles em	Necessidade de desenvolver intervenções para apoiar estudantes, aumentando sua motivação e desempenho

	Porto Rico		educação especial	acadêmico
--	------------	--	-------------------	-----------

Elaborado pelo autor (2025).

O estudo de Flannery, Scholer e Noriega (2023) trouxe uma importante contribuição para a compreensão do *bullying* escolar, destacando que as taxas de *bullying* tradicional permanecem estáveis, afetando 30% dos jovens, enquanto o *cyberbullying* está em rápida ascensão, atingindo 46% dos adolescentes. Esses dados revelam uma preocupante mudança nas formas de agressão entre pares, com o *cyberbullying* se tornando um problema crescente em decorrência do uso massivo de tecnologias.

Além disso, o estudo ressaltou que o *bullying*, tanto tradicional quanto virtual, gera consequências significativas de longo prazo para a saúde física e mental das vítimas, especialmente entre jovens mais vulneráveis. Para enfrentar esse desafio, os autores defendem a implementação de programas de prevenção multicomponentes nas escolas, que envolvem a presença de adultos atentos, a criação de um clima escolar positivo e a oferta de serviços de apoio para os jovens envolvidos em episódios de *bullying*.

Esses programas demonstram ser eficazes na redução do problema, contribuindo para um ambiente escolar saudável. Embora o *bullying* tenha se consolidado como uma preocupação relevante no contexto educacional, o estudo apontou que, em contraposição ao senso comum, o *bullying* não é o fator de risco mais significativo para tiroteios em massa nas escolas, segundo as pesquisas realizadas com perpetradores sobreviventes.

Nesse sentido, o papel de profissionais de saúde, notadamente os médicos pediatras, foi destacado como fundamental, uma vez que eles estão na linha de frente na identificação precoce de casos de *bullying*, na intervenção adequada e na promoção de maior conscientização e *advocacy* sobre o tema. Dessa forma, a colaboração entre profissionais de saúde e o ambiente escolar tem efeito positivo para reduzir os impactos do *bullying*.

A revisão de Estévez et al. (2020) reforçaram a continuidade de papéis entre vítimas e agressores nos dois contextos, sublinhando a complexidade desses fenômenos e a necessidade de intervenções abrangentes que incluam a promoção da autoestima e o apoio emocional para os jovens envolvidos.

Dado ao contexto exposto acima, é possível inferir que o *bullying* tradicional e o *cyberbullying* configuram formas de violência escolar que exigem respostas

4.2 OS FATORES DE VULNERABILIDADE ASSOCIADOS AO BULLYING

O *bullying* escolar é um fenômeno interpessoal complexo, envolvendo não apenas a dinâmica entre agressores e vítimas, mas também fatores de vulnerabilidade contextuais e individuais que contribuem para sua ocorrência, tanto para os agressores quanto para as vítimas. A literatura especializada discute as condições que aumentam a predisposição de indivíduos, especialmente adolescentes, a se envolverem em situações de *bullying*, seja como perpetradores, seja como alvos de agressão (MASON et al., 2025).

Desse modo, os programas *antibullying* precisam ser

cuidadosamente elaborados, considerando não apenas as atividades e supervisões oferecidas, mas também o perfil dos alunos e as dinâmicas específicas de cada escola, uma vez que certas características individuais podem aumentar significativamente o risco de uma pessoa se tornar alvo de *bullying* (KENNEDY, 2021). Assim, é importante identificar fatores de risco recorrentes e entender melhor como essas variáveis influenciam o fenômeno.

Entre os grupos que enfrentam um maior risco de vitimização, crianças com sobrepeso ou obesidade, por exemplo, são frequentemente alvo desse comportamento prejudicial devido à sua aparência física, como indicado por Janssen et al. (2004). Da mesma forma, crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual são mais propensas a serem vítimas de *bullying*, como sugerido por Holmberg e Hjern (2008). Essas características individuais, muitas vezes inerente aos alunos, não devem servir como justificativa para o tratamento desrespeitoso e prejudicial que enfrentam.

Além disso, indivíduos com níveis mais baixos de aceitação pelos seus colegas de classe escolar e menor popularidade percebida também estão em maior risco de serem alvos de *bullying* (SAINJU et al., 2021). O que ressalta a importância não apenas de abordar o comportamento agressivo dos perpetradores, mas também de promover uma cultura de inclusão e aceitação dentro dos ambientes educacionais e sociais.

A relação entre saúde mental e *bullying* não é fortuita. Há uma ampla discussão que indicam que jovens com problemas emocionais são

mais propensos a se tornarem vítimas ou agressores em situações de *bullying*. Fatores como baixa autoestima, depressão e ansiedade estão frequentemente presentes entre os envolvidos nesses episódios de violência escolar. Ao abordar essas questões através de programas de saúde mental, as políticas públicas acabam agindo de forma preventiva, atacando a raiz do problema e promovendo um ambiente mais saudável nas escolas, onde jovens podem desenvolver sua autoestima e aprender habilidades sociais importantes para a resolução de conflitos de maneira não violenta (MISHNA, 2003; CHRISTENSEN et al., 2012; ZEEDYK et al., 2014).

A revisão sistemática conduzida por Leegstra, Damian e Maxwell (2024) destacou que políticas e programas de saúde mental têm um impacto significativo na redução do *bullying* presencial e virtual, além de outros comportamentos prejudiciais como ideação e tentativas de suicídio entre adolescentes. Este achado é particularmente relevante, pois demonstra que a intervenção adequada em questões de saúde mental pode ter efeitos positivos não apenas no bem-estar psicológico, mas também na dinâmica social entre jovens, prevenindo situações de agressão. Nesse sentido, políticas públicas que integram a promoção da saúde mental nas escolas se mostram essenciais para a criação de um ambiente mais seguro e acolhedor, onde o *bullying* possa ser prevenido de forma eficaz.

De acordo com o estudo de Silva et al. (2020), que investigaram a prevalência e os fatores associados ao *bullying*, tanto os agressores quanto as vítimas compartilham algumas características de vulnerabilidade, como baixa autoestima, falta de habilidades sociais, e dificuldades em

estabelecer relações interpessoais. No entanto, existem diferenças significativas entre os dois grupos. Enquanto os agressores costumam apresentar comportamentos mais impulsivos, tendências para a violência, e falta de empatia, as vítimas geralmente têm perfis marcados por maior ansiedade, isolamento social e menor resiliência emocional. Esses fatores não só aumentam a probabilidade de ser alvo de bullying, como também dificultam as respostas eficazes diante das agressões.

Além disso, o estudo de Farrington (2020) destacou a importância de fatores socioeconômicos, familiares e escolares no desenvolvimento de comportamentos de bullying. Ele ressalta que crianças provenientes de famílias com ambientes disfuncionais, nas quais a violência ou a negligência estão presentes, têm maior risco de se tornarem tanto vítimas quanto agressores. A dinâmica familiar afeta diretamente a capacidade de socialização e a maneira como os jovens lidam com conflitos interpessoais, influenciando o comportamento agressivo ou passivo diante de situações de *bullying*.

Outro estudo relevante, Galán-Arroyo et al. (2023) destacaram a relação entre o *bullying* e o autoconceito. A baixa percepção de valor próprio e a falta de segurança emocional estão entre os principais fatores associados à vitimização. Adolescentes com um autoconceito fragilizado tendem a ser mais vulneráveis ao bullying, uma vez que a insegurança pessoal os torna alvos fáceis de agressões. A saúde mental deteriorada, resultante desse ciclo, é outro fator preocupante, reforçando a relação entre a vitimização e problemas psicológicos como depressão, ansiedade e pensamentos suicidas.

A literatura também aponta para a existência de comorbidades psiquiátricas associadas ao *bullying*. Nesse sentido, o estudo de Ahmed et al. (2022) forneceu uma extensa revisão sobre os riscos psicológicos relacionados à prática do *bullying*, tanto para vítimas quanto para agressores. Entre as condições comumente encontradas estão transtornos de ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), e transtornos de conduta. Esses problemas, quando não diagnosticados ou tratados, podem exacerbar a vulnerabilidade dos jovens, seja na prática ou na experiência do *bullying*. Assim, o acompanhamento psicossocial de estudantes é essencial para identificar e tratar tais comorbidades a fim de mitigar o bullying no ambiente escolar.

No estudo de Liu et al. (2021), utilizando a análise de classes latentes, foi possível identificar diferentes grupos de adolescentes com perfis específicos de envolvimento em *bullying*. Os resultados mostraram que fatores individuais, como gênero, orientação sexual e aparência física, frequentemente são motivos de *bullying*, especialmente em sociedades onde as normas de gênero e aparência são muito rígidas. Além disso, a falta de suporte emocional por parte dos professores e familiares reforça a vulnerabilidade desses jovens, tornando-os mais suscetíveis a esse tipo de violência.

A identificação de fatores de risco associados ao *bullying* evidencia a necessidade de intervenções eficazes. Como argumentado por Silva et al. (2020), a resposta imediata dos professores e a criação de um ambiente escolar acolhedor são cruciais para a prevenção e mitigação do *bullying*. Programas educacionais que promovam o desenvolvimento de habilidades

sociais, a empatia e o respeito entre os alunos, além de uma relação mais próxima e atenta entre alunos e educadores, têm mostrado resultados positivos na diminuição da incidência de *bullying*.

Além disso, estratégias que envolvam a família são essenciais, uma vez que muitos fatores de risco associados ao *bullying* têm raízes no ambiente familiar. O apoio emocional, o diálogo aberto e a supervisão parental adequada são componentes fundamentais para proteger os jovens das vulnerabilidades associadas ao *bullying*.

Diante disso, é possível perceber que os fatores de vulnerabilidade associados ao *bullying* são multifacetados e envolvem desde características individuais, como baixa autoestima e comorbidades psiquiátricas, até fatores contextuais, como a disfunção familiar e a ausência de apoio escolar. A compreensão aprofundada desses fatores é essencial para a formulação de intervenções eficazes e embasadas em evidências científicas, como as discutidas nos estudos analisados. Com isso, torna-se possível reduzir a prevalência do *bullying* e mitigar seus efeitos negativos sobre a saúde mental e o desenvolvimento dos adolescentes.

4.3 AS REPERCUSSÕES DO *BULLYING* NA QUALIDADE DE VIDA DE JOVENS E ADOLESCENTES

O *bullying*, definido como a intimidação sistemática e repetida contra uma vítima, é um fenômeno global que afeta milhões de jovens e adolescentes. As consequências dessa forma de violência psicológica, física e social são amplamente documentadas, especialmente no que tange aos impactos sobre a saúde física e mental dos envolvidos. Pesquisas recentes revelam que o *bullying* está intimamente associado a uma série de

efeitos adversos na saúde mental dos jovens, incluindo aumento das taxas de tristeza, ideação suicida, tentativas de suicídio, e outras formas de sofrimento psicológico (GÓMEZ-TABARES, 2021).

As repercussões do *bullying*, em suas formas tradicional e cibernética, na saúde mental e física dos jovens são vastas e profundamente prejudiciais. O *cyberbullying*, particularmente, tem demonstrado impactos severos na saúde mental dos adolescentes, levando ao aumento de transtornos psicológicos como ansiedade, depressão e ideação suicida. Estudos como o de Bottino et al. (2015) destacaram o agravamento de problemas de saúde mental ao expor jovens a situações de humilhação pública e contínua, o que dificulta a recuperação emocional. Assim, no Quadro 2 foram sistematizados alguns achados sobre o tema.

Quadro 2 – Principais repercussões do *bullying* na qualidade de vida de jovens e adolescentes

Dimensão afetada	Repercussões identificadas	Autores
Atividade física	Prática regular pode reduzir sintomas de tristeza e suicidabilidade, mas perde força em ambientes hostis.	Sibold et al. (2015, 2020)
Sono e isolamento social	Insônia, solidão e distanciamento dos pares intensificam o risco de sofrimento emocional e suicídio.	Sharma et al. (2017)
Modelos teóricos	IMV model e Distorções Cognitivas Autocentradas explicam a intensificação do sofrimento e o ciclo de violência.	Souza et al. (2024); Dragone et al. (2019)

Pandemia de COVID-19	Isolamento social e crise ampliaram os efeitos do <i>bullying</i> sobre saúde mental e suicidabilidade.	Yosep et al. (2024)
Agressão entre pares	A vitimização escolar pode não ser plenamente capturada por medidas únicas de <i>bullying</i> .	Hellström (2015)
Saúde mental	Ansiedade, depressão, tristeza profunda, ideação e comportamento suicida.	Gómez-Tabares (2021); Bhatta et al. (2014)
<i>Cyberbullying</i>	Aumento da exposição emocional, humilhação pública, agravamento da saúde mental.	Bottino et al. (2015); Buelga et al. (2022)
Relacionamento familiar	Apoio emocional dos pais atua como fator protetor e moderador do sofrimento psíquico.	Sampasa-Kanyinga et al. (2018)
Fatores culturais e sociais	Baixa renda, normas de gênero rígidas e desigualdade social amplificam os efeitos do <i>bullying</i> .	Shayo e Lawala (2019); Wang et al. (2023)

Elaborado pelo autor (2025)

Além disso, a visualização de conteúdos suicidas por adolescentes envolvidos em *cyberbullying* pode intensificar essas tendências, mostrando a ligação entre o *bullying* digital e o agravamento de problemas psicológicos (GÖRZIG, 2016). Adolescentes com condições preexistentes, como o TDAH, são ainda mais vulneráveis, conforme relatado por Yen et al. (2014), que identificaram uma alta prevalência de *cyberbullying* entre jovens com esta condição, associada a uma piora significativa no estado de saúde mental.

Adicionalmente, Sampasa-Kanyinga et al. (2018), conduziram um estudo sugerindo que o relacionamento entre pais e filhos pode moderar esses impactos, indicando que o apoio familiar é crucial para mitigar os efeitos negativos. Pham e Adesman (2015) apontam que tanto o *bullying* tradicional quanto o *cyberbullying* resultam em consequências graves, com

vítimas apresentando sintomas de somatização e baixa autoestima.

Uma das repercussões mais preocupantes do *bullying* é o aumento do risco de ideação e comportamento suicida entre os adolescentes. O estudo de Bhatta et al. (2014) revelou que os adolescentes em áreas rurais dos Estados Unidos que são vítimas de *bullying* têm uma probabilidade significativamente maior de apresentar ideação e planejamento suicida. Da mesma forma, Hepburn et al. (2012) identificaram que jovens em escolas urbanas expostos ao *bullying* têm maiores chances de engajar-se em comportamentos suicidas, corroborando o impacto devastador que a agressão contínua pode ter no bem-estar emocional e psicológico dos adolescentes.

Outro aspecto explorado por diversos estudos é o papel que os problemas de saúde coexistentes, como a asma, podem desempenhar na modulação desse risco. Muhammad et al. (2018) investigaram adolescentes com asma nos Estados Unidos e encontraram uma correlação entre a condição médica, o *bullying* e a incidência de comportamentos suicidas, sugerindo que a presença de condições de saúde crônicas pode exacerbar a vulnerabilidade dos jovens ao *bullying* e, conseqüentemente, ao suicídio.

Ademais, o estudo de Dunn et al. (2014) sublinhou a importância das normas sociais e comportamentais na mediação entre *bullying* e saúde mental, destacando que adolescentes que vivenciam vitimização, especialmente relacionada a comportamentos sexuais, enfrentam maiores riscos de ideação suicida, o que sugere a necessidade de uma abordagem culturalmente sensível ao tratar desse problema.

A prática regular de atividades físicas tem sido apontada como um fator moderador importante entre o *bullying* e os efeitos sobre a saúde mental. Em um estudo com crianças e adolescentes norte-americanos, Sibold et al. (2020) demonstraram que ambientes com maior prevalência de *bullying* enfraquecem os efeitos protetores da atividade física sobre a saúde mental. Isso indica que, apesar dos benefícios da prática de exercícios, a presença de um ambiente hostil pode anular ou minimizar esses efeitos, comprometendo o bem-estar geral dos jovens.

Esses achados reforçam estudos anteriores, como o de Sibold et al. (2015), que destacaram a associação entre atividade física reduzida e sentimentos de tristeza e suicidabilidade em adolescentes vítimas dessa violência. A redução da prática de atividades físicas, seja por desmotivação ou por medo do ambiente escolar, pode, assim, acentuar os efeitos negativos do *bullying* na saúde mental dos jovens.

Outro efeito significativo do *bullying* é a sua associação com distúrbios do sono e o isolamento social. Sharma et al. (2017) examinaram adolescentes em países do Pacífico Ocidental e descobriram que o *bullying* aumenta a prevalência de insônia e sentimentos de solidão, os quais estão, por sua vez, fortemente relacionados ao comportamento suicida. A insônia crônica resultante de situações estressantes, como o *bullying*, pode afetar o equilíbrio emocional dos jovens, amplificando o impacto negativo sobre sua saúde mental.

É importante assinalar que estudos também têm explorado o impacto do *bullying* em diferentes contextos culturais. Shayo e Lawala (2019), ao investigarem adolescentes na Tanzânia, descobriram que o

bullying está fortemente associado a comportamentos suicidas em contextos de baixa renda, destacando a importância de considerar fatores econômicos e culturais no desenvolvimento de intervenções. Além disso, estudos realizados em outros países reforçam a generalização do fenômeno do *bullying* como fator de risco para suicídio em diversas culturas e sistemas educacionais (WANG et al., 2023; YOSEP et al., 2024).

O estudo de Souza et al. (2024) destacou o *bullying* através do “Integrated Motivational-Volitional (IMV) model”, originalmente usado para entender comportamentos suicidas. Ao aplicar esse modelo ao *bullying*, o estudo correlacionou as experiências de derrota e aprisionamento emocional das vítimas com o desenvolvimento de problemas de saúde mental, incluindo ideação suicida. O *bullying* é visto como um evento estressante que desencadeia sensação de impotência, agravando o sofrimento psicológico das vítimas. Além disso, o modelo também é aplicado aos agressores, que podem usar a violência como forma de lidar com suas próprias frustrações. O estudo destacou as limitações do IMV model, mas propõe que ele pode ajudar a desenvolver intervenções preventivas e personalizadas no contexto escolar.

Além disso, Dragone et al. (2019) identificaram associações bidirecionais tanto entre a exposição à violência e a perpetração de *bullying*, quanto entre as Distorções Cognitivas Autocentradas (DCAs) e o *bullying* ao longo do tempo. Isso sugere que a relação entre esses fatores não é linear, mas sim cíclica, uma vez que, o envolvimento em comportamentos de *bullying* pode reforçar as distorções cognitivas, que por sua vez sustentam a continuidade da prática. O mesmo ciclo ocorre

entre a exposição à violência e a perpetração de *bullying*, criando um ambiente no qual os adolescentes são simultaneamente moldados por agentes da violência.

Esses achados são significativos porque indicam uma cadeia de eventos onde o contexto comunitário e os processos cognitivos do indivíduo se entrelaçam, influenciando o comportamento no ambiente escolar. Testemunhar violência na comunidade parece criar um terreno fértil para a formação de DCAs, que se manifestam no comportamento agressivo subsequente. Em contraste, ser vítima direta de violência comunitária

não mostrou o mesmo efeito sobre a perpetração de *bullying*, o que sugere que o papel de testemunha pode ter um impacto mais profundo sobre as cognições morais e os comportamentos subsequentes.

Adicionalmente, a pesquisa realizada por Hellström (2015) forneceu uma relevante contribuição ao apontar que há uma sobreposição parcial entre as medidas de *bullying* e de agressão entre pares, mas que elas capturam vítimas diferentes. Isso sugere que uma abordagem singular para medir a vitimização escolar pode não refletir toda a complexidade desse fenômeno. A conclusão de que o impacto psicossomático das agressões entre pares é similar, independentemente da medida utilizada, reforça a necessidade de métodos de avaliação mais abrangentes, que considerem tanto o *bullying* quanto a agressão repetida entre pares para um diagnóstico mais preciso da saúde mental dos adolescentes.

A pandemia de COVID-19 também trouxe novos desafios e ampliou o escopo da pesquisa sobre *bullying* e saúde mental. Nesse

sentido, Yosep et al. (2024) examinaram a relação entre o *bullying* e o risco de suicídio entre adolescentes durante a pandemia na Indonésia, e constataram que a crise sanitária global exacerbou os efeitos do *bullying*, levando a um aumento dos comportamentos suicidas em meio ao isolamento social e às dificuldades econômicas.

O *bullying* exerce impactos substanciais na saúde mental de jovens e adolescentes, conforme documentado em uma ampla gama de estudos internacionais. As repercussões vão desde distúrbios do sono, como insônia, até sérios problemas emocionais e comportamentais, como ideação suicida e tentativas de suicídio. Embora intervenções, como a promoção de atividades físicas, possam ajudar a mitigar alguns desses efeitos, o ambiente escolar e social adverso pode minimizar esses benefícios. Assim, é fundamental que as intervenções contra o *bullying* sejam multifacetadas, considerando não apenas a prevenção do *bullying* em si, mas também o apoio ao bem-estar mental das vítimas.

Nessa perspectiva, Buelga et al. (2022) examinaram a relação entre o *cyberbullying* e o comportamento suicida em adolescentes, destacando os graves impactos psicológicos dessa forma de violência. O *cyberbullying* se diferencia do *bullying* tradicional pelo anonimato e pela exposição pública contínua proporcionada pela internet, o que agrava o sofrimento emocional das vítimas, que não encontram refúgio. A pesquisa revelou uma forte associação entre *cyberbullying* e o aumento de comportamentos suicidas, incluindo ideação e tentativas de suicídio. Fatores de risco como baixa autoestima e falta de apoio emocional agravam a vulnerabilidade das vítimas, independentemente do contexto cultural.

A diversidade cultural e social também desempenha um papel central na maneira como o *bullying* afeta os jovens, o que requer que políticas e intervenções sejam adaptadas ao contexto específico de cada região. Finalmente, a pandemia de COVID-19 destacou a importância de monitorar o impacto do *bullying* em tempos de crise, mostrando que momentos de isolamento e incerteza podem intensificar as consequências negativas desse fenômeno.

Finalmente, a literatura indica que o *bullying* escolar, especialmente em ambientes digitais, é um problema de saúde pública que exige intervenções prementes para proteger a saúde mental dos jovens.

4.4 AS RESPONSABILIDADES INDIVIDUAIS NO MANEJO DO BULLYING: O PAPEL DA FAMÍLIA, DO PROFESSOR E DO GESTOR ESCOLAR EM RELAÇÃO A ADOLESCENTES

Dada a complexidade do *bullying*, seu enfrentamento exige a mobilização de diversos atores sociais, entre os quais destacam-se a família, os professores e os gestores escolares, cujas responsabilidades, embora distintas, são complementares no processo de prevenção e intervenção.

A família, tradicionalmente reconhecida como a primeira instância de socialização do indivíduo, tem ação central na formação dos comportamentos e valores dos jovens, influenciando diretamente sua propensão a envolver-se em episódios de *bullying*, seja como agressor, seja como vítima (ZYCH et al., 2025).

Assim, as famílias que mantêm canais de comunicação abertos, aliados a um suporte emocional contínuo, contribuem de maneira decisiva

para a construção de um ambiente doméstico protetivo, que mitiga as chances de seus filhos adotarem comportamentos violentos ou desenvolverem vulnerabilidades frente ao *bullying*. Em contrapartida, lares marcados pela negligência ou por relações familiares conflituosas tendem a favorecer o desenvolvimento de atitudes agressivas ou de baixa autoestima nos jovens, predispondo-os a situações de violência escolar (CASAS et al., 2015).

No âmbito escolar, o professor e os gestores escolares no manejo ocupam uma posição estratégica nas situações de *bullying*, tendo em vista sua responsabilidade na operacionalização e formulação de políticas educacionais, respectivamente, que promovam uma cultura de convivência salutar (ŞAHIN; AYAZ-ALKAYA, 2023).

Assim, o enfrentamento da violência escolar demanda uma articulação coordenada entre os principais atores que compõem o ambiente de desenvolvimento dos jovens: família, professores e gestores escolares. Embora suas atribuições sejam distintas, a eficácia de suas intervenções reside na convergência de esforços em prol da criação de um ambiente escolar que privilegie o bem-estar, a segurança e a saúde emocional dos adolescentes. Dessa forma, o combate ao *bullying* transcende a responsabilidade individual, configurando-se como um esforço coletivo e contínuo para a construção de uma comunidade educativa mais justa e acolhedora.

4.4.1 O papel da família de jovens e adolescentes envolvidos em *bullying* escolar

O papel da família em jovens que praticam ou sofrem com o

bullying é essencial para compreender e intervir nesses comportamentos. O estudo de Bevilacqua et al. (2017) destacou que os fatores familiares, como a supervisão parental e o ambiente emocional em casa, são cruciais na prevenção tanto do bullying quanto do *cyberbullying*. A ausência de envolvimento familiar, por exemplo, pode aumentar o risco de comportamentos agressivos ou de vitimização. Já Dangol et al. (2022), ao analisar a relação entre o envolvimento parental e o uso de substâncias, revela que uma supervisão ativa e o apoio dos pais reduzem comportamentos de risco entre adolescentes, um fator que pode se estender também à redução de envolvimento em *bullying*.

No contexto do *cyberbullying*, a revisão de Lozano-Blasco et al. (2024) reforçou a importância do diálogo aberto e da supervisão tecnológica por parte dos pais. Famílias que mantêm uma comunicação saudável e oferecem suporte emocional aos filhos são mais eficazes em mitigar os efeitos negativos da ciberagressão. Por outro lado, Chen e Zhu (2022) apontaram que a falta de apoio familiar pode levar adolescentes vítimas de *cyberbullying* a desenvolverem estratégias de enfrentamento prejudiciais, como o isolamento, em vez de buscar ajuda.

O estudo de Brett (2024) explorou o impacto da família e dos relacionamentos interpessoais no envolvimento de adolescentes em *bullying* escolar, online e em casa, com uma abordagem de métodos mistos. A principal contribuição foi desafiar a ideia de que apenas a estrutura familiar determina o envolvimento em *bullying*. Ele propõe que os relacionamentos interpessoais são fatores centrais, especialmente para crianças em lares adotivos ou sob assistência social, que precisam de

suporte específico.

A pesquisa expandiu o entendimento sobre *bullying*, sugerindo a necessidade de revisar políticas de apoio para crianças vulneráveis. Por fim, o estudo enfatizou que a família, em especial o tipo de interação entre os membros e não apenas a estrutura familiar, desempenha um papel crítico no *bullying*. Embora crianças em contextos vulneráveis, como assistência social ou lares adotivos, sejam mais suscetíveis, foi argumentado que o apoio e a qualidade dos relacionamentos interpessoais são mais determinantes que a composição familiar por si só.

A resiliência, mediada pelo apoio familiar, também é fundamental. Nesse sentido, Ran et al. (2020) indicaram que adolescentes com um bom suporte familiar têm mais resiliência, o que atenua o impacto do *bullying* na saúde mental, reduzindo comportamentos autodestrutivos como a automutilação. Semelhantemente, Quinlan-Davidson et al. (2021) demonstraram, em um estudo no Brasil, que o suporte social e familiar pode reduzir os efeitos de longo prazo da violência, melhorando o bem-estar psicológico dos adolescentes. Assim, a família tem um papel insubstituível, atuando como fator de proteção e resiliência frente ao *bullying* e seus efeitos.

4.4.2 O papel do professor de adolescentes envolvidos em *bullying* escolar

A atuação docente no enfrentamento do *bullying* entre jovens e adolescentes tem sido objeto de ampla investigação, dada a relevância do tema para o contexto educacional e o desenvolvimento socioemocional dos educandos. Diversos estudos ratificam a ideia de que o professor não

apenas desempenha um papel mediador em episódios de *bullying*, mas também exerce influência significativa na promoção de um ambiente escolar positivo, capaz de prevenir a ocorrência de tais incidentes.

Além disso, a eficácia da intervenção docente pode estar atrelada a fatores como a capacitação profissional, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a adoção de abordagens pedagógicas específicas. Assim, é importante discutir a contribuição dos docentes para a mitigação do *bullying* à luz de diferentes perspectivas e contextos, com base nos estudos selecionados.

Nesse sentido, o estudo de Casas, Ortega-Ruiz e Del Rey (2015) ofereceu uma análise detalhada da relação entre a inteligência emocional dos professores e a sua capacidade de gerenciar situações de *bullying*. De acordo com os autores, professores com elevados níveis de inteligência emocional demonstram maior aptidão para manejar conflitos de forma eficaz, contribuindo para a criação de um ambiente escolar que desestimula o comportamento agressivo entre os alunos.

O texto sugeriu que a inteligência emocional não se limita ao controle das próprias emoções, mas também envolve a compreensão e o manejo das emoções alheias, facilitando a resolução de conflitos interpessoais. Esse gerenciamento emocional aprimorado promove a empatia e o respeito entre os estudantes, reduzindo a ocorrência de *bullying*. Assim, o impacto da atuação docente transcende a adoção de medidas punitivas, englobando a construção de um clima escolar seguro e acolhedor, que fomenta relações interpessoais mais saudáveis.

A investigação também destacou que professores emocionalmente

competentes conseguem identificar com mais acurácia os sinais de sofrimento emocional em vítimas de *bullying*, o que possibilita uma intervenção mais precoce e eficaz. Essa retórica reforça a importância de integrar a educação emocional nos programas de formação docente, capacitando os professores para exercerem um papel mais ativo na prevenção do *bullying*.

Os achados de Del Rey, Casas e Ortega (2016) indicaram que programas de intervenção sistematizados são eficazes na redução de comportamentos de *cyberbullying*, sobretudo quando os professores são adequadamente treinados para desempenharem um papel ativo no processo. O programa, que se baseia em uma combinação de sensibilização e ação direta, capacita os docentes a intervir não apenas nos casos tradicionais de *bullying*, mas também nos diversos papéis desempenhados pelos alunos no contexto virtual, como agressores, vítimas ou observadores passivos.

O estudo evidenciou que a eficácia desses programas está diretamente relacionada à formação contínua dos professores, capacitando-os a não só identificar, mas também intervir de maneira estratégica nas dinâmicas dessas práticas de intimidação. Ademais, foi apontado que, ao adquirir competências específicas sobre as formas de violência escolar e suas manifestações on-line, os docentes tornam-se mais aptos a criar estratégias de enfrentamento que envolvem tanto a prevenção quanto a intervenção direta, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e seguro. Essa formação, segundo os autores, deve ser contínua e integrada ao cotidiano escolar, dado que as formas de *bullying* evoluem

constantemente, principalmente com o advento das tecnologias digitais.

Nesta perspectiva, a pesquisa de Begotti, Tirassa e Acquadro Maran (2018) abordou um aspecto fundamental, porém frequentemente negligenciado, no campo das pesquisas sobre *bullying*: a intervenção docente em episódios envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os resultados demonstraram que que muitos professores em formação sentem-se despreparados para lidar com situações de *bullying* que envolvem estudantes com NEE. Essa insegurança pode ser atribuída à falta de formação específica sobre a gestão de conflitos que envolvem alunos com necessidades especiais, revelando uma lacuna nos programas de capacitação docente.

O estudo, ainda, fez a alusão ao fato de que professores possam desempenhar um papel eficaz na prevenção do *bullying* contra alunos com NEE, é necessário um investimento significativo em formação específica e inclusiva. Tal formação deve fornecer aos professores as ferramentas necessárias para intervir de forma equitativa e eficaz, respeitando as particularidades desses estudantes e promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Além disso, foi destacada a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a empatia e a integração, de modo a evitar que esses alunos se tornem alvos de *bullying* devido às suas diferenças.

O estudo de Carr-Gregg e Manocha (2011) ofereceu uma perspectiva abrangente sobre a detecção do *bullying* no ambiente escolar e as estratégias que os professores podem adotar para identificar precocemente comportamentos agressivos. Os autores destacam que

muitos episódios de *bullying* permanecem ocultos aos olhos dos educadores, principalmente porque as vítimas, por medo ou vergonha, relutam em denunciar seus agressores. Nesse sentido, o papel do professor torna-se relevante na identificação de sinais sutis que possam indicar a ocorrência da violência escolar, como mudanças comportamentais repentinas, isolamento social e queda no desempenho acadêmico.

Além disso, Carr-Gregg e Manocha enfatizaram a importância de que os professores adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo outros profissionais da escola, como psicólogos e conselheiros, e também os pais dos alunos. Esse trabalho integrado é considerado essencial para que as intervenções sejam eficazes e abrangentes.

Ao investigar os comportamentos de dominação e exclusão social, que muitas vezes antecedem episódios de *bullying*, Lee (2020) argumentou que já podem ser identificados nas interações entre crianças pequenas. Nessa fase, o olhar atento do professor é fundamental para detectar dinâmicas de poder e agressividade que possam evoluir para comportamentos mais prejudiciais. A intervenção precoce dos professores nesse contexto é particularmente eficaz, uma vez que pode prevenir o desenvolvimento de padrões de comportamento agressivo que se cristalizam com o tempo. O estudo reforçou que os profissionais de educação devem ser capacitados para entender as nuances das interações sociais entre os estudantes, de modo a intervir de maneira pedagógica e formativa, promovendo habilidades como empatia e resolução pacífica de conflitos.

Os estilos de ensino em educação física foram apontados por

Montero-Carretero e Cervelló (2019) como um fator de influência sobre a resiliência dos alunos e a incidência de *bullying*. Os autores argumentaram que educadores que adotaram um estilo de ensino mais centrado no aluno e colaborativo promoveram um ambiente que favoreceu a construção de resiliência, fator significativo para a proteção contra o *bullying*. A pesquisa destacou que o ambiente da educação física, quando bem gerido, pode ser uma oportunidade única para promover habilidades sociais e emocionais, como a cooperação e o respeito às diferenças, que são essenciais para a prevenção do *bullying*.

O estudo de Pérez-Pueyo et al. (2021) exploraram o impacto do modelo pedagógico atitudinal em aulas de educação física, com foco na promoção de atitudes positivas e colaborativas entre os alunos. Segundo os autores, a implementação de modelos pedagógicos que valorizam o desenvolvimento de atitudes como cooperação, empatia e solidariedade pode contribuir significativamente para a diminuição dos índices de *bullying*. Esses modelos pedagógicos colocam a formação de atitudes éticas e sociais no centro do processo educacional, promovendo um ambiente escolar mais harmônico e menos propenso à violência entre pares.

Nessa perspectiva, De Luca et al. (2019) trouxeram à tona o papel preventivo dos professores, que, ao criarem um ambiente de respeito e segurança na sala de aula, contribuem significativamente para a redução do *bullying*. O estudo defendeu que o comprometimento dos professores em promover valores de empatia e inclusão é uma estratégia preventiva eficaz, capaz de desestimular a violência entre pares antes mesmo que ela

ocorra. Para isso, é essencial que os professores adotem uma postura proativa, identificando sinais de *bullying* em suas fases iniciais e promovendo a comunicação aberta e a confiança entre alunos e professores.

Por outro lado, os achados de O'Brien et al. (2023) apontaram que muitos educadores enfrentam dificuldades na intervenção, seja por falta de treinamento adequado, seja pela complexidade das dinâmicas de poder entre os alunos. Nesse contexto, o estudo ressalta a necessidade de uma formação profissional mais específica, capaz de equipar os professores para identificar e lidar com diversas formas de *bullying*, tanto o direto quanto o indireto. Essa capacitação, segundo os autores, seria crucial para enfrentar o *bullying* de maneira eficaz.

Além disso, O'Brien et al. destacaram que a intervenção dos docentes é multifacetada e, muitas vezes, prejudicada pela dificuldade em reconhecer as nuances do *bullying*. A falta de confiança em identificar corretamente as situações, aliada ao receio de possíveis repercussões, pode gerar hesitação por parte dos educadores. Portanto, as formações contínuas e focadas em cenários realistas podem aumentar a eficácia das intervenções.

Outro aspecto central no combate ao *bullying* é o relacionamento professor-aluno, conforme observado por Bjereld et al. (2024). O problema da pesquisa esteve em por que muitas vítimas de *bullying* relutam em relatar suas experiências aos professores, identificando a qualidade do relacionamento como um fator determinante. Alunos que veem seus professores como figuras de apoio emocional e estabelecem relações de

confiança estão mais dispostos a relatar casos de *bullying*. Assim, um relacionamento positivo facilita a detecção precoce de incidentes e incentiva os alunos a buscar ajuda. No entanto, o estudo aponta que formas de *bullying* mais sutis, como fofocas e exclusão social, tendem a ser menos relatadas, pois as vítimas nem sempre reconhecem a gravidade dessas ações.

O compromisso dos educadores com o bem-estar dos educandos também foi destacado por Ilhavenil e Aravindan (2024), argumentando que professores comprometidos têm maior probabilidade de demonstrar atitudes de apoio e empatia, fatores cruciais na prevenção e identificação do *bullying*. Esse comprometimento contribui para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e protegidos. A criação de uma cultura escolar baseada em confiança mútua e solidariedade entre estudantes é uma estratégia eficaz para combater o *bullying* e promover intervenções rápidas.

Dietrich et al. (2023) lançaram luz sobre o papel dos professores no manejo de casos de *bullying* envolvendo alunos com dificuldades emocionais e comportamentais, que são frequentemente alvos ou perpetradores de *bullying*. A resposta adequada dos professores é fundamental para evitar que esses alunos fiquem ainda mais marginalizados. Os autores sugerem a implementação de estratégias pedagógicas específicas para lidar com essas situações, reforçando a importância de um treinamento especializado para os educadores.

Finalmente, Shamsi et al. (2019) investigaram o nível de conhecimento dos professores sobre as diversas formas de *bullying* e

concluem que, embora os professores estejam cientes do problema, muitos carecem de um entendimento profundo das manifestações mais sutis, como o bullying emocional ou relacional. Essa limitação pode comprometer a eficácia das intervenções e das estratégias preventivas. No estudo, foi proposto que programas de formação contínua deem ênfase ao conhecimento detalhado sobre as diversas formas de *bullying* e suas dinâmicas.

A formação contínua, a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, o compromisso dos educadores com o bem-estar estudantil e o conhecimento adequado sobre as diferentes formas de *bullying* são fatores que influenciam diretamente a eficácia das intervenções.

4.4.3 O papel da gestão de instituições de ensino de adolescentes envolvidos em *bullying* escolar

Uma das abordagens mais inovadoras no manejo do *bullying* nas escolas é a formação de adolescentes protagonistas. De acordo com Brandão-Neto et al. (2020), o empoderamento de estudantes por meio de programas de liderança juvenil tem se mostrado uma estratégia eficaz no combate ao *bullying*. A capacitação de alunos para desempenharem papéis de liderança, incentivando uma cultura de respeito e solidariedade, contribui para a criação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Ao envolver os próprios estudantes no processo de prevenção, essa estratégia não apenas reduz a ocorrência de *bullying*, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os participantes, ampliando a conscientização sobre o impacto das agressões

no ambiente escolar.

Com uma abordagem baseada em redes bayesianas, Bitencourt et al. (2021) analisaram as variáveis envolvidas no gerenciamento de conflitos de *bullying* em escolas. O estudo identificou fatores como o envolvimento da equipe gestora, a formação dos professores e o apoio psicossocial aos alunos como elementos críticos para o sucesso no gerenciamento de conflitos. Além disso, foi destacada a importância de uma abordagem integrada, onde a identificação precoce de casos de *bullying*, somada a intervenções coordenadas entre professores, psicólogos escolares e gestores, pode resultar em uma redução significativa dos conflitos. A análise em rede bayesiana oferece um modelo preditivo que pode ser utilizado pelos gestores escolares para avaliar e implementar estratégias mais assertivas de intervenção.

Uma perspectiva complementar na gestão de iniciativas refratárias à prática de intimidação violenta nas escolas é o suporte clínico para vítimas e agressores. O estudo de Waseem et al. (2013) destacou a importância da associação de profissionais de educação com profissionais de saúde, especialmente em departamentos de emergência pediátrica, para o manejo de crianças vítimas de *bullying*. Embora o foco deste estudo tenha sido o tratamento das consequências físicas e emocionais do *bullying*, ele sublinha a necessidade de uma comunicação efetiva entre os gestores escolares e os serviços de saúde para garantir que as vítimas recebam o apoio adequado. Além disso, o estudo sugere que a identificação precoce de vítimas de *bullying* em contextos médicos pode auxiliar no planejamento de estratégias preventivas e na reabilitação de jovens

envolvidos.

Potard et al. (2021) conduziram uma revisão sistemática sobre a relação entre o *bullying* escolar e o desenvolvimento de habilidades de vida em adolescentes. O estudo destaca que programas voltados para o desenvolvimento de habilidades como resolução de conflitos, empatia, comunicação e autocontrole são essenciais para a prevenção do *bullying*. Gestores escolares, ao incorporarem esses programas no currículo, podem fomentar um ambiente escolar onde as interações interpessoais são mais saudáveis, e as agressões são menos prováveis de ocorrer. A adoção de tais programas ajuda não só a prevenir o *bullying*, mas também a promover um ambiente adequado para os alunos.

Adicionalmente, Majcherová et al. (2014) destacaram que o papel que a escola desempenha no combate ao *bullying* deve incluir a criação de políticas claras e consistentes que envolvam toda a comunidade escolar. Inclusive, foi discutida a necessidade de implementação de estratégias que envolvam a colaboração entre pais, professores e alunos, criando uma cultura de tolerância zero para o *bullying*. A pesquisa também sugere que, para que as estratégias de intervenção sejam eficazes, elas devem ser contínuas e não limitadas a ações pontuais ou punitivas.

O ambiente físico da escola, particularmente os espaços de recreio também merecem atenção, assim, Farmer et al. (2017) discutiram que mudanças podem ter um impacto positivo na redução dos casos de *bullying*. Através de um ensaio clínico randomizado, os autores demonstraram que a reorganização dos *playgrounds* escolares pode reduzir o comportamento agressivo entre os alunos. Os gestores, ao introduzirem

espaços mais inclusivos e que promovam a interação positiva entre os estudantes, podem reduzir as oportunidades para o *bullying*, criando um ambiente mais harmonioso e colaborativo.

A implementação de estratégias que envolvam a formação de adolescentes protagonistas, a adoção de abordagens preditivas e integradas de gerenciamento de conflitos, a promoção de habilidades de vida, a colaboração com profissionais de saúde e as mudanças no ambiente escolar são ações que têm demonstrado eficácia na mitigação do *bullying*. Para que essas estratégias sejam bem-sucedidas, é crucial que elas sejam parte de uma política escolar abrangente e contínua, que envolva toda a comunidade escolar e ofereça suporte adequado às vítimas e agressores.

4.5 MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO CONTRA O *BULLYING* ESCOLAR

O *bullying* escolar, caracterizado como uma forma de violência sistemática e recorrente, tem se tornado um foco central de iniciativas educacionais. Para lidar com essa prática de maneira eficaz, é necessário adotar uma abordagem abrangente que vá além da simples reação aos casos de agressão, buscando criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, pois um ambiente onde os estudantes se sintam seguros e apoiados é fundamental para que possam explorar e alcançar seu pleno potencial.

A prevenção é um dos pilares mais importantes no enfrentamento ao *bullying* escolar. Estratégias preventivas visam estabelecer uma cultura de respeito e cooperação, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e gestores. Essas intervenções, muitas vezes estruturadas por meio de programas educativos e atividades

socioemocionais, são essenciais para promover valores como empatia e respeito.

Por outro lado, o enfrentamento eficaz do *bullying* também depende da identificação precoce dos casos e da formação contínua de educadores para intervir de maneira assertiva. Medidas de enfrentamento incluem o apoio psicológico às vítimas, a reeducação dos agressores e a criação de canais de comunicação seguros para denúncias. Esse conjunto de ações reforça a importância de não apenas punir, mas de transformar o ambiente escolar em um espaço que valorize a diversidade e promova a agregação das diferenças.

Com base nesses princípios, as medidas de prevenção ao *bullying* e as de enfrentamento se complementam, formando uma estratégia global de combate à violência escolar, que reconhece a importância do envolvimento de todos os atores escolares para o sucesso das intervenções. Assim, nos subtópicos a seguir, foram explorados em mais detalhes as principais medidas de prevenção e enfrentamento ao *bullying*, destacando o papel de uma abordagem integrada e colaborativa entre todas as conexões escolares. No Quadro 3, com base na literatura analisada, foram reunidos 10 eixos temáticos de medidas para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar.

Quadro 3 – Eixos temáticos para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar

Eixo Temático	Descrição e Estratégias	Autores
---------------	-------------------------	---------

1. Prevenção como pilar central	Ações educativas integradas, com envolvimento da comunidade escolar e promoção da empatia e cooperação.	Benítez-Sillero et al. (2020); Dragone et al. (2019)
2. Educação Física como espaço estratégico	Aulas coletivas como oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais e reduzir comportamentos agressivos.	Freitas et al. (2021); Melim e Pereira (2013)
3. Promoção de virtudes	Estímulo à gratidão, perdão e autorregulação como fatores de proteção emocional e social.	Oliveira et al. (2024)
4. Capacitação docente contínua	Formação de professores para identificar, intervir e transformar o ambiente escolar com base na empatia e respeito.	Burger (2022); Espelage et al. (2014)
5. Ambientes escolares seguros e inclusivos	Criação de espaços onde alunos se sintam acolhidos e seguros para relatar situações de violência.	Ortiz-Marcos et al. (2022); Francis et al. (2022)
6. Intervenções integradas (Whole-school)	Medidas que envolvam regras claras, supervisão, reuniões com famílias, grupos de prevenção e ações diretas com vítimas/agressores.	Dake et al. (2003); Cunningham et al. (2020)
7. Canais de escuta e denúncia	Implantação de mecanismos seguros para que estudantes possam relatar casos de <i>bullying</i> ou <i>cyberbullying</i> .	Gabrielli et al. (2021); Gizzareli et al. (2023)
8. Foco no desenvolvimento socioemocional	Programas que promovam autoestima, habilidades sociais e inteligência emocional entre os alunos.	Méndez et al. (2019); Aboujaoude et al. (2015)
9. Prevenção ao <i>cyberbullying</i>	Educação digital, combate ao anonimato agressivo online e fortalecimento da empatia em ambientes virtuais.	Buelga et al. (2022); Bonell et al. (2019)

10. Consideração do contexto comunitário	Enfrentamento deve levar em conta influências externas à escola, como violência comunitária e desigualdade social.	Dragone et al. (2019)
--	--	-----------------------

Elaborado pelo autor (2025)

As estratégias distribuídas entre os dez eixos temáticos complementam-se e formam uma abordagem sistêmica e cada um deles sustentado por evidências científicas recentes. O primeiro eixo é a prevenção como pilar central, relaciona-se com ações educativas contínuas, que envolvem toda a comunidade escolar. O segundo eixo, a Educação Física como espaço estratégico. Freitas et al. (2021) destacaram esses espaços como catalisadores de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e redução comportamentos agressivos.

No terceiro eixo foi dada ênfase em virtudes que funcionam como fatores protetores diante da violência, fortalecendo a resiliência emocional dos estudantes. Já, a formação docente foi apontada como basilar para os educadores identificarem os sinais de *bullying*, intervirem adequadamente e transformarem o ambiente escolar com base em empatia e respeito. Isso é especialmente importante quando se considera a Abordagem Centrada na Pessoa.

O quinto eixo tratou-se da criação de ambientes escolares seguros e inclusivos. Espaços acolhedores favorecem a escuta e encorajam os estudantes a relatar situações de violência. Isso reforça a confiança nas instituições e a percepção de pertencimento (ORTIZ-MARCOS, 2022). No sexto eixo a ideia de intervenções integradas, ou abordagens de toda a escola o modelo whole-school, ganhou evidência. Essa estratégia envolve

regras claras de convivência, supervisão ativa, envolvimento das famílias, grupos de prevenção e ações diretas com vítimas e agressores (CUNNINGHAM et al., 2020).

O sétimo eixo referiu-se à implementação de canais de escuta e denúncia seguros, uma vez que, quando os estudantes têm onde e como falar, com proteção e anonimato, aumentam as chances de intervenção precoce. O oitavo eixo envolve o desenvolvimento socioemocional. Programas educativos que desenvolvem autoestima, habilidades sociais e inteligência emocional são cruciais para empoderar os estudantes e reduzir a probabilidade de envolvimento em situações de violência (MÉNDEZ et al., 2019).

O nono ponto trata da prevenção ao *cyberbullying*, com foco na educação digital. A escola precisa discutir o uso ético das tecnologias, combater o anonimato agressivo e incentivar a empatia também nos ambientes virtuais. E, por fim, ressaltou-se a consideração do contexto comunitário. O *bullying* nasce dentro das instituições de ensino. Combinados a elementos externos o influenciam diretamente. Dragone et al. alertam que políticas escolares precisam dialogar com a realidade socioeconômica dos estudantes.

Destarte, o enfrentamento do bullying exige um conjunto de ações coordenadas que vão além das estruturas físicas do ambiente escolar, elas passam por políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras, escuta ativa e um olhar empático e inclusivo.

4.5.1 A prevenção ao *bullying* escolar

A intervenção no *bullying* escolar é um tema de extrema importância na promoção de um ambiente seguro e saudável nas instituições de ensino, a qual tem sido foco de inúmeras pesquisas e intervenções educacionais nos últimos anos, com especial atenção à prevenção do *bullying*.

Um estudo central nesse debate foi o de Benítez-Sillero et al. (2020a), que explorou o papel da educação física como uma oportunidade estratégica para a intervenção no *bullying* escolar. A pesquisa discutiu como o ambiente dinâmico e interativo das aulas de educação física pode ser aproveitado para promover habilidades sociais e emocionais que ajudam a prevenir comportamentos agressivos entre os alunos.

Ainda foi destacado que atividades físicas coletivas, se bem orientadas, podem reforçar valores como cooperação, respeito e empatia, fundamentais para a construção de uma cultura escolar inclusiva e não violenta. Além disso, os autores sublinharam a necessidade de que as intervenções não sejam pontuais, mas integradas ao currículo escolar e articuladas com outros atores da comunidade escolar, como professores de diferentes disciplinas, gestores e familiares.

Além disso, foi discutida que a intervenção eficaz deve ser multifacetada, englobando desde a conscientização e formação dos professores até programas que envolvam os alunos na criação de soluções para o problema do *bullying*. A educação física, nesse contexto, é vista como um campo fértil para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, promovendo um ambiente de respeito mútuo que pode se

expandir para outros contextos escolares, contribuindo significativamente para a redução de casos de *bullying*.

Em outro estudo, Benítez-Sillero et al. (2020b) destacaram a relevância das práticas educativas, em especial a Educação Física, como uma oportunidade crucial para a prevenção e intervenção no *bullying*. Segundo os autores, o contexto da Educação Física oferece um espaço de interação entre alunos, onde comportamentos de respeito, cooperação e empatia podem ser incentivados, ao mesmo tempo em que se previnem situações de violência entre pares. A pesquisa ressaltou que intervenções focadas no desenvolvimento socioemocional dos alunos são essenciais, visto que o *bullying* tem raízes em questões relacionadas à autoestima, à capacidade de lidar com conflitos e à gestão de emoções.

Além disso, a presença de um ambiente escolar acolhedor, onde alunos se sintam seguros para reportar casos de *bullying*, foi apontada como fundamental para a prevenção desse tipo de violência. O estudo defendeu que a promoção de um ambiente inclusivo, onde a diversidade seja respeitada e valorizada, atua diretamente na redução de comportamentos agressivos. Os autores também argumentaram a importância de que professores e profissionais da escola sejam capacitados para identificar e intervir em situações de *bullying*, promovendo uma cultura escolar que priorize o respeito à integridade física e mental dos educandos. Além disso, é importante que os profissionais de educação sejam capazes de criar uma cultura de respeito às diferenças, como é o caso das pessoas com deficiência, como previsto na Lei nº 13.146/2015 (ANEXO C).

A pesquisa de Aboujaoude et al. (2015) destacou que as estratégias de enfrentamento para o *bullying* tradicional, como a mediação por professores e colegas, são menos eficazes no ambiente virtual, onde as interações são menos reguladas. Embora existam interseções entre as duas formas de *bullying*, a distinção reside na natureza da agressão, com o *cyberbullying* sendo uma evolução mais complexa e insidiosa do comportamento agressivo social tradicional.

No estudo de Oliveira et al. (2024), foi destacada a importância de intervenções que considerem fatores positivos como gratidão, perdão e autorregulação para mitigar os impactos negativos decorrentes dessas violências. Assim, foi sugerido que essas três forças de caráter estão associadas a melhorias no bem-estar psicológico, satisfação com a vida e o ambiente escolar, além de favorecerem comportamentos pró-sociais. Isso significa que indivíduos que praticam essas virtudes apresentam menor propensão a se envolver em situações de violência, tanto como vítimas quanto como agressores.

A gratidão, por exemplo, promove maior satisfação com as relações interpessoais, enquanto o perdão reduz a perpetuação de conflitos e a autorregulação ajuda no controle de impulsos agressivos, essenciais para prevenir comportamentos abusivos on-line e off-line. A promoção dessas virtudes no ambiente escolar, segundo o estudo, pode não apenas reduzir os casos de *bullying* e *cyberbullying*, mas também contribuir para a criação de uma cultura de respeito e cooperação, reforçando a importância de intervenções focadas no fortalecimento das capacidades individuais dos alunos.

Portanto, a prevenção no *bullying* escolar devem ser entendidas como parte de uma abordagem holística que promove o bem-estar integral dos estudantes e que deve ser vista como um esforço coletivo que envolve não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar, de forma a promover um ambiente educativo que seja seguro, respeitoso e propício ao desenvolvimento saudável de todos.

4.5.2 A mitigação do *bullying* escolar

O *bullying* escolar é uma problemática amplamente reconhecida pela sua alta prevalência e pelos impactos adversos que exerce sobre o desenvolvimento físico, emocional e social de crianças e adolescentes (GABRIELLI et al., 2021). Estudos indicam que os efeitos dessas agressões vão além do ambiente escolar, afetando a autoestima, a qualidade de vida e, em casos mais graves, conduzindo a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade (MÉNDEZ et al., 2019).

O ambiente escolar deve ser um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos, e isso só pode ser alcançado através da implementação de estratégias eficazes e da formação adequada da equipe escolar. A identificação dos fatores que influenciam a prática violenta são passos em direção de uma escola livre de *bullying* e mais propício ao aprendizado (GIZZARELI et al., 2023).

A repressão do *bullying* requer a adoção de estratégias abrangentes e eficazes que envolvam a participação ativa de diversos atores no ambiente escolar, como professores, profissionais de saúde escolar e gestores (KVARME et al., 2020). As intervenções voltadas para o

fortalecimento da inteligência emocional e o desenvolvimento de habilidades sociais são especialmente promissoras para mitigar tal prática (MÉNDEZ et al., 2019; GABRIELLI et al., 2021).

Um estudo relevante, conduzido por Reisen et al. (2019), explorou a prevalência de maus-tratos, vitimização e agressão por bullying, além de descrever os tipos de envolvimento (verbal, físico, social, sexual e *cyberbullying*) entre adolescentes de 15 a 19 anos em escolas da Região Metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo. Esses achados reforçam a necessidade de estratégias específicas para reduzir essas práticas prejudiciais.

Ortiz-Marcos et al. (2022) também contribuíram para esse campo de estudo ao revelar a alta prevalência de maus-tratos e *bullying*, especialmente nas formas verbal, social e física. Os autores sublinharam a urgência de estratégias eficazes para criar ambientes escolares que promovam segurança e respeito, evidenciando que a construção de uma cultura de empatia e comunicação aberta entre os alunos pode prevenir os reflexos negativos dessas práticas.

Além disso, Burger (2022) discutiu a centralidade das intervenções docentes na dinâmica do *bullying*. As conclusões desse estudo fornecem diretrizes para educadores e gestores, destacando o papel dos professores na promoção de uma cultura escolar inclusiva, respeitosa e baseada na empatia.

Além disso, abordagens inovadoras, como a modificação do ambiente escolar por meio de programas de intervenção, têm se mostrado eficazes na redução da violência e da agressão em escolas de ensino

secundário. O estudo INCLUSIVE, por exemplo, explorou como mudanças no ambiente escolar, incluindo a promoção de uma cultura de respeito e inclusão, podem impactar positivamente a dinâmica de interação entre os estudantes, reduzindo a incidência de bullying (BONELL et al., 2019).

Como destacado por Espelage et al. (2014), quando há maior comprometimento de professores em prevenir o *bullying* somado a relacionamentos positivos entre professores e alunos, consequentemente, observa-se menos perpetração de agressões, brigas e vitimização por colegas, e maior disposição para intervir. Em um modelo no qual todas as escalas do ambiente escolar foram inseridas juntas, o compromisso da escola em prevenir tais práticas foi associado a menor incidência *bullying*, brigas e vitimização por colegas.

Dake et al. (2003) também destacam que os métodos mais eficazes para reduzir o *bullying* envolvem uma abordagem de toda a escola. Para os autores, isso significa que a prevenção a ações agressivas não pode ser tratada apenas como um problema individual, mas sim como uma questão sistêmica que requer a participação e o comprometimento de toda a comunidade escolar. Além disso, o estudo aponta para uma conexão clara entre o *bullying* e questões escolares, como desempenho acadêmico, vínculo escolar e absenteísmo. O que ressalta a necessidade de que a prevenção do *bullying* se torne uma prioridade para as escolas. Não é apenas uma questão de bem-estar emocional dos alunos, mas também afeta diretamente seu desempenho acadêmico e envolvimento com a escola.

Para isso, Cunningham et al. (2020) consideraram que é necessário

incluir uma série de medidas, como avaliação do problema, melhor supervisão no recreio, formação de grupos de coordenação para prevenção de intimidações agressivas, reuniões de pais e professores, estabelecimento de regras claras contra a violência escolar na sala de aula, realização de discussões em sala de aula sobre o tema, intervenções diretas com agressores e vítimas, e agendamento de conversas com os pais dos alunos envolvidos.

No contexto escolar, onde muitas dessas agressões ocorrem, há uma crescente preocupação em identificar mecanismos eficazes para combater esse comportamento prejudicial. O estudo de Freitas et al. (2021) investigou o papel da Educação Física no enfrentamento do bullying a partir das percepções de acadêmicos dessa área. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, contou com entrevistas de 20 estudantes de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, cujas falas foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelam que tanto a prática quanto a teoria abordadas na disciplina de Educação Física estão alinhadas aos esforços para combater o *bullying*.

Além disso, o estudo aponta que os próprios agressores, em alguns casos, podem ser vítimas de abusos em outros contextos, o que sugere uma dinâmica complexa de violência. A pesquisa destacou que o combate ao *bullying* está diretamente relacionado à postura do professor de Educação Física, que, ao promover práticas pedagógicas inclusivas e de respeito mútuo, pode contribuir significativamente para a melhoria do ambiente escolar. Através da interação social promovida nas atividades físicas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver empatia e habilidades de

convivência, o que pode minimizar as chances de comportamentos agressivos. Dessa forma, conclui-se que a Educação Física pode desempenhar um papel central na promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, sendo uma ferramenta valiosa no combate ao *bullying*.

Nesse sentido, o estudo de Melim e Pereira (2013), conduzido com 1818 alunos de escolas; buscou averiguar se a prática desportiva reduz o envolvimento dos alunos em situações de *bullying*. Os resultados indicaram que a influência da prática desportiva sobre a redução do *bullying* foi afetada por aspectos como o gênero dos praticantes e o tipo de desporto praticado. Alunos do gênero masculino e aqueles que praticavam desportos coletivos, como o futebol, revelaram uma maior propensão a estarem envolvidos em situações de *bullying*, seja como agressores ou vítimas.

Este dado sugere que, embora o desporto possa ter um papel socializador, ele também pode reproduzir dinâmicas de poder e hierarquia presentes em contextos escolares, especialmente quando se trata de desportos que enfatizam a competição e a força física. Assim, o estudo de Melim e Pereira destacaram que o desporto, por si só, não é uma solução automática para a mitigação do *bullying*, sendo necessário um olhar mais atento sobre as variáveis que mediam essa relação.

Além disso, a revisão sistemática realizada por Francis et al. (2022) destacou a influência do ambiente escolar na ocorrência de comportamentos de *bullying* entre os estudantes, reconhecendo que poucas intervenções *antibullying* consideram o ambiente físico das escolas. E

ressaltaram a importância de identificar os locais específicos nas escolas onde as agressões ocorrem com maior frequência, além de destacar a necessidade de considerar o ambiente físico escolar ao desenvolver intervenções mais eficazes. Essas descobertas têm o potencial de informar políticas e práticas direcionadas, contribuindo para o avanço no campo da prevenção do *bullying* escolar.

Os achados de Dragone et al. (2019) ratificam a importância da prevenção do *bullying*, e como sugestão para enfrentamento desse tipo de violência, destacaram a abordagem multifacetada para que seja levada em conta tanto os fatores contextuais quanto os individuais. Focar apenas nos comportamentos dentro da escola pode não ser suficiente se forem ignoradas as influências externas, como a violência comunitária, que desempenham um papel crucial na formação das DCs e no comportamento agressivo. Intervenções eficazes devem, portanto, abordar os contextos comunitários e os processos cognitivos que influenciam os adolescentes.

A pesquisa de Buelga et al. (2022) destacou a necessidade urgente de implementar programas eficazes de prevenção ao *cyberbullying* e ao comportamento suicida nas escolas ao redor do mundo. Como as escolas desempenham um papel central na vida de adolescentes, elas devem ser espaços que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e a segurança psicológica dos alunos. Programas de prevenção devem focar no desenvolvimento de habilidades sociais, no fortalecimento da autoestima, no combate ao isolamento social e, principalmente, na promoção de uma cultura de respeito e empatia.

Além disso, é necessário que esses programas sejam integrados a

estratégias mais amplas de educação digital, ensinando os jovens a lidarem de forma saudável e responsável com o uso das tecnologias e das redes sociais. Para que sejam eficazes, essas iniciativas devem envolver professores, pais e os próprios alunos, de modo que se crie uma rede de apoio capaz de identificar precocemente sinais de sofrimento emocional e agir de maneira assertiva na prevenção tanto do *cyberbullying* quanto das suas consequências mais graves, como o suicídio.

4.6 A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA PARA A COMPREENSÃO DOCENTE DO *BULLYING* ESCOLAR

A crescente incidência de comportamentos agressivos no contexto escolar, sobretudo na forma de *bullying*, tem impulsionado a busca por abordagens teóricas e práticas pedagógicas adequadas para o sucesso no enfrentamento desse fenômeno.

Ainda que amplamente documentado em termos de suas causas, manifestações e consequências para os estudantes, verifica-se uma lacuna significativa na literatura quanto à análise aprofundada da percepção dos professores sobre esse fenômeno e, mais especificamente, discussões que articulem a percepção docente com estratégias pedagógicas no enfrentamento do *bullying* pautadas na Abordagem Centrada na Pessoa. Geralmente, a maior parte dos estudos concentra-se na perspectiva das vítimas ou na caracterização estatística da violência, relegando a um plano secundário o papel docente como agente ativo na mediação e prevenção dos conflitos.

Nesse sentido, torna-se relevante discutir como os docentes do

ensino fundamental e médio interpretam os episódios de *bullying*, como identificam as suas múltiplas manifestações e, sobretudo, quais estratégias educacionais mobilizam em resposta a tais situações. A atuação docente não apenas influencia diretamente a cultura relacional entre os alunos, como também pode prevenir a escalada de comportamentos agressivos quando fundamentada em princípios humanistas. É nesse contexto que a ACP, apresenta-se como uma alternativa teórica e prática promissora (FERNANDES; DELL’AGLIO, 2023).

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva considera que o ambiente escolar deve favorecer a liberdade de expressão, a empatia e a autenticidade, condições necessárias para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para tanto, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais, promovendo interações pautadas na congruência, na aceitação positiva incondicional e na compreensão empática (CASTRO, 2022).

Essas atitudes facilitadoras são particularmente efetivas na gestão de conflitos, como os decorrentes do *bullying*. A congruência, entendida como autenticidade nas relações, permite ao profissional de educação se posicionar de forma legítima diante de comportamentos violentos, demonstrando com clareza os limites éticos que regem a convivência escolar (FRANÇA et al., 2023).

Já a aceitação positiva incondicional possibilita que o aluno agressor seja acolhido em sua totalidade, sem julgamento, favorecendo o reconhecimento de suas fragilidades e a reorientação de seus comportamentos. A empatia, por sua vez, constitui a base para que tanto a

vítima quanto o agressor possam expressar e elaborar suas vivências emocionais, promovendo uma escuta ativa que rompe o ciclo da violência (COSTA; FERNANDES, 2020).

As intervenções para o gerenciamento de conflitos sob os preceitos da Abordagem Centrada na Pessoa contribuem para o reajustamento pessoal de estudantes envolvidos em situações de *bullying*, favorecendo a autorreflexão, a responsabilização e a reconstrução dos vínculos interpessoais (YAO; KABIR, 2025). Assim, o educador que adota essa abordagem desenvolve habilidades relacionais que ultrapassam o conteúdo curricular, tornando-se agente de transformação do clima escolar, que, sem se limitar a mecanismos punitivos, a prática docente torna-se um espaço de aprendizagem ética, afetiva e social.

No entanto, para que essa perspectiva seja efetiva, é indispensável que os educadores possuam autonomia. Conquanto, a atuação do docente como facilitador requer um contínuo processo de autoconhecimento e receptividade. A construção de um ambiente escolar democrático, com capacidade de prevenir a prática de *bullying*, passa, portanto, pelo investimento na formação docente continuada, com ênfase em competências socioemocionais e práticas de mediação humanizada (ROGERS, 2012).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com Ristum e Ferreira (2023), a percepção de que os docentes fornecem apoio e um bom ambiente escolar, pode reprimir a ação dos agressores e favorecer uma atuação mais efetiva dos espectadores em defesa dos colegas que são alvos de *bullying*.

Ao analisarem a relação entre comportamentos sociais positivos, tendências empáticas e *bullying* entre adolescentes, Topuz e Aslan (2024) evidenciaram que maiores níveis de empatia estão associados à redução de comportamentos agressivos. Isso reforça a hipótese de que o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para mitigar a violência entre pares. Essa constatação conduz a inferir que a percepção dos docentes sobre o *bullying* deve ser o resultando da combinação da identificação do ato, da consideração dos fatores relacionais e afetivos que o sustentam, e de como ambiente escolar favorece ou inibe tais práticas.

De modo semelhante, Aslan e Topuz (2025), destacaram a correlação entre as tendências empáticas e o comportamento dos alunos, abrindo espaço para se discutir como os docentes compreendem e operacionalizam a empatia em suas práticas cotidianas. Burger et al. (2023) demonstraram, ainda, que as tendências empáticas exercem papel mediador entre comportamentos sociais positivos e *bullying*, indicando que a promoção da empatia deve ser uma prioridade nas ações pedagógicas e institucionais. Por conseguinte, os educadores que se apropriam de uma visão centrada na pessoa tendem a favorecer um clima escolar mais acolhedor, que valoriza o diálogo e a cooperação, reduzindo, assim, o espaço para comportamentos violentos.

A análise das percepções docentes, realizada por Oliveira-Menegotto e Machado (2018), apontou para uma dimensão ética do ato de educar, em que o professor é convocado não apenas a transmitir conteúdos, mas a cultivar escuta, sensibilidade e presença genuína diante dos conflitos

escolares. Assim, investir em práticas pedagógicas fundamentadas na Abordagem Centrada na Pessoa não é apenas uma opção metodológica, mas uma necessidade frente ao desafio de construir uma cultura escolar que respeite a dignidade da pessoa humana.

Fortalecendo essa percepção, os achados do estudo de Rocha e Dell’Aglío (2022) revelaram que os docentes, ao se engajarem nos debates e compartilharem suas experiências, passam a reconhecer a importância de cultivar um ambiente de respeito mútuo e cooperação. Essa transformação na percepção docente é coerente com a lógica rogeriana, segundo a qual o desenvolvimento de relações autênticas e empáticas é condição necessária para o crescimento pessoal e coletivo. A criação de um clima harmonioso em sala de aula, como apontam os autores, não é apenas um ideal pedagógico, mas uma estratégia eficaz de prevenção ao *bullying*.

Nesse contexto, a Abordagem Centrada na Pessoa, mostra-se particularmente adequada como referencial para a análise e formação docente. Fundamentada em pilares como empatia, congruência e aceitação positiva incondicional, essa abordagem propõe que as relações humanas, devem ser construídas com base no respeito à subjetividade e na escuta ativa. Como discutido no presente estudo, a empatia contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e atua como um fator de proteção contra comportamentos agressivos, fomentando a relevância de seu cultivo intencional nas práticas pedagógicas.

No entanto, a literatura ainda carece de investigações que examinem de forma sistemática como os docentes percebem e desenvolvem tais habilidades em sala de aula, e como estas influenciam

sua atuação diante do *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do *bullying* no ambiente escolar configura-se como uma questão de saúde pública de grande complexidade, cujas repercussões se estendem sobre a qualidade de vida dos diferentes atores envolvidos direta e indiretamente nessa prática agressiva, com implicações particularmente mais intensas sobre estudantes jovens e adolescentes.

A literatura científica aponta para a amplitude das consequências negativas desse tipo de repressão, uma vez que ela potencialmente compromete significativamente o desenvolvimento saudável dos jovens, influenciando sua autoestima, saúde mental e até mesmo seu desempenho acadêmico. Esse comportamento hostil manifesta-se de forma multifacetada, com expressões que variam desde a violência física e verbal até, e, mais recentemente, acontece também por meio de canais digitais, o *cyberbullying*, que agrava os desafios para sua prevenção e combate eficaz.

Destarte, a presente investigação sublinhou a importância capital de intervenções escolares estruturadas e sistemáticas, destacando o papel central de educadores e gestores no enfrentamento dessa forma de violência escolar. A adoção de posturas proativas por parte das escolas, integrando programas de prevenção e promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, revela-se fundamental para fomentar o respeito e a empatia entre os alunos. Além disso, a formação continuada dos educadores, capacitando-os para identificar precocemente os sinais de *bullying*, constitui uma estratégia primordial para a mitigação desse problema.

Ademais, o presente estudo discutiu a influência do ambiente escolar, tanto físico quanto social, na dinâmica do *bullying*. Evidências empíricas sugerem que instituições que promovem interações saudáveis entre seus alunos, aliadas à participação ativa de toda a comunidade escolar, demonstram maior sucesso na redução da incidência de *bullying*. A participação das famílias e o suporte emocional oferecido aos jovens também se destacam como fatores essenciais, não apenas para a prevenção, mas também para a superação dos impactos gerados por essa prática violenta.

Diante dessas constatações, conclui-se que o enfrentamento do *bullying* requer esforços coordenados e integrados entre as instituições de ensino, educadores, alunos e famílias. Políticas públicas que visem à criação de ambientes escolares seguros e saudáveis são indispensáveis para a prevenção e o combate eficaz desse fenômeno. Apenas por meio de uma abordagem integral e multifacetada será possível reduzir os danos associados ao *bullying* e promover um desenvolvimento mais equilibrado e saudável para todos os estudantes.

Assim, as intervenções docentes apresentam impacto significativo na dinâmica do *bullying* escolar, sobretudo quando inseridas em uma abordagem que prioriza a percepção dos professores sobre o tema. A análise revelou que os comportamentos de *bullying* – sejam eles verbais, físicos ou sociais – estão intrinsecamente relacionados a fatores de ordem individual, familiar e ambiental, ressaltando a necessidade de intervenções diversificadas para a prevenção e mitigação dessa violência.

Os dados obtidos reforçam que o bem-estar subjetivo dos estudantes é profundamente afetado pelos incidentes de *bullying*, corroborando estudos prévios que associam essa prática a consequências psicológicas graves, como depressão e ansiedade. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas demonstraram-se essenciais não apenas na redução dos episódios de *bullying*, mas também na criação de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Outro aspecto fundamental é a eficácia das estratégias preventivas e de mitigação observadas, como a promoção de uma cultura de respeito e empatia entre os estudantes. Esse dado enfatiza a importância de treinamentos contínuos para os educadores, capacitando-os a atuar de forma proativa frente às situações de *bullying* e a incentivar um ambiente escolar pautado pelo diálogo e pela inclusão.

Além disso, é possível afirmar que o enfrentamento ao *bullying* escolar entre adolescentes do ensino fundamental e médio, demanda mais do que normatizações disciplinares e campanhas de conscientização. Exige, sobretudo, o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito mútuo, o diálogo e a empatia, pilares da Abordagem Centrada na Pessoa. Ao tornar visível a percepção docente sobre o *bullying* e valorizar o papel do educador como mediador de relações, possibilita-se intervenções mais eficazes, que contemplem a complexidade das experiências escolares e contribuam para a construção de comunidades educativas mais justas e inclusivas.

Assim, as intervenções sugeridas ao longo deste estudo podem ser norteadoras para o desenvolvimento de políticas escolares mais assertivas

e eficazes, que visem não apenas à redução da prevalência do *bullying*, mas também à promoção de uma melhor qualidade de vida e saúde mental para os estudantes, consolidando um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUJAOUDE, Elias; SAVAGE, Matthew W.; STARCEVIC, Vladan; SALAME, Walid O. Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. **Journal of Adolescent Health**, v. 57, n. 1, p. 10-18, jul. 2015. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2015.04.011.

AGUSTININGSIH, Nurma; YUSUF, Andi; AHSAN, Abdullah. Relationships Among Self-Esteem, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents: A Systematic Review. **Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services**, v. 62, n. 5, p. 11-17, maio 2024. DOI: 10.3928/02793695-20231013-01.

AHMED, Gihan Khaled; METWALY, Nehal Ali; ELBEH, Khaled, et al. Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. **Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery**, v. 58, n. 16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00449-x>.

AREVALO, Ana Belén Belmonte; SALAS, Silvia Alonso; ALIAGA, Olga Horgas; CUBEROS, Ramón Chacón; ALABARCE, José Manuel Nogueras; POVEDANO, Ana Ocaña. Relación del género en la asociación entre victimización, cyberbullying e Inteligencia Emocional en adolescentes. **European Journal of Research in Education and Psychology**, v. 22, n. 62, 2024. Disponível em: <https://typeset.io/papers/relacion-del-genero-en-la-asociacion-entre-victimizacion-21ejwxok84>. Acesso em: 30 set. 2024.

ASLAN, Olcan; TOPUZ, İrem. Çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, v. 16, n. 1, p. 697–723, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51460/baebd.1605736>.

BARBIRATO, Fábio. *Bullying* diminui no mundo, mas chega a 20% dos alunos no Brasil. 2024. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/bullying-diminui-no-mundo-mas-chega-a-20-dos-alunos-no-brasil>. Acesso em: 06. abr. 2025.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, S.; MENESINI, E.; COLPIN, H. Teachers' responses to bullying: next steps for researchers. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 965–974. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954904>.

BEGOTTI, Tiziana; TIRASSA, Maurizio; ACQUADRO MARAN, Daniela. Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: A Research in Italian and Greek Samples. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 9, p. 1908, 2 set. 2018. DOI: 10.3390/ijerph15091908.

BELSEY, B. **Creating connections to change the situation**. 2020. Disponível em: <http://www.billbelsey.com/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BENÍTEZ-SILLERO, Juan de Dios; CÓRDOBA-ALCAIDE, Francisco; MOYANO, Manuel; RODRÍGUEZ-HIDALGO, Antonio Jesús; CALMAESTRA, Juan. Prevention and Educational Intervention On Bullying: Physical Education As An Opportunity. **Movimento** (Porto Alegre), v. 26, p. e26091, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>.

BEVILACQUA, Laura; SHACKLETON, Nicola; HALE, Daniel; ALLEN, Ella; BOND, Lyndal; CHRISTIE, Deborah; ELBOURNE, Diana; FITZGERALD-YAU, Natasha; FLETCHER, Adam; JONES, Russell; MINERS, Alec; SCOTT, Sarah; WIGGINS, Meg; BONELL, Chris; VINER, Russell M. The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. **BMC Pediatrics**, v. 17, n. 160, 11 jul. 2017. DOI: 10.1186/s12887-017-0907-8.

BHATTA, Madhav P.; SHAKYA, Sabina; JEFFERIS, Edward. Association of being bullied in school with suicide ideation and planning

among rural middle school adolescents. **Journal of School Health**, v. 84, n. 11, p. 731-738, 2014. DOI: 10.1111/josh.12205.

BJERELD, Ylva; THORNBERG, Robert; HONG, Jun Sung. Why don't all victims tell teachers about being bullied? A mixed methods study on how direct and indirect bullying and student-teacher relationship quality are linked with bullying disclosure. **Teaching and Teacher Education**, v. 148, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104664>.

BOBROVNIKOVA, N. S. Cyberbullying: types and special manifestations. **International Research Journal**. v. 125, n. 11, 2022. Disponível em: <https://researchjournal.org/archive/11-125-022november/10.23670/IRJ.2022.125.86>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BOGDAN, Robert Steven; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BOTTINO, Sheila Mendes; BOTTINO, Claudio Marinho; REGINA, Cláudia Gomes; CORREIA, Adriana Veiga; RIBEIRO, Wagner de Souza. *Cyberbullying* and adolescent mental health: systematic review. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 3, p. 463-475, mar. 2015. DOI: 10.1590/0102-311x00036114.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 - Lei Antibullying**. Brasília: Presidência da República, 2015. 2 p.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 2024. 5 p.

BRETT, Hannah. **The Role of the Family on Adolescent's Bullying**

Involvement. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia). Goldsmiths, University of London, 2024. DOI: 10.25602/GOLD.00036308.

BROSSO, Livia; ZONTA, Juliane Bernardes; LEVADA, Amanda Francisca; BARBOSA, Nilce Garcia; LIMA, Renata Andrade Gomes; OKIDO, Adriana Cristina Costa. Knowledge and experience of Primary Education teachers regarding childhood asthma: mixed study. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 57, 2023. DOI: 10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0329en.

BUELGA, Santiago; CAVA, Maria-Jesus; MORENO RUIZ, David; ORTEGA BARÓN, Jessica. Cyberbullying and suicidal behavior in adolescent students: A systematic review. **Revista de Educación**, n. 397, p. 43-66, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539>.

BURGER, Christa. Humor styles, bullying victimization and psychological school adjustment: mediation, moderation and person-oriented analyses. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 18, p. 11415, 2022. DOI: 10.3390/ijerph191811415.

BURGER, Christa; STROHMEIER, Dagmar; KOLLEROVÁ, Lenka. Teachers can make a difference in bullying: effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 51, n. 12, p. 2312-2327, 2023. DOI: 10.1007/s10964-022-01674-6.

CARR-GREGG, Michael; MANOCHA, Ramesh. Bullying-effects, prevalence and strategies for detection. **Australian Family Physician**, v. 40, n. 3, p. 98-102, 2011.

CASAS, José Antonio; ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario. Bullying: the impact of teacher management and trait emotional intelligence. **British Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 3, p. 407-423, 2015. DOI: 10.1111/bjep.12082.

CASTRO, Rodrigo Caprio Leite de. Os fundamentos da Abordagem

Centrada na Pessoa na obra de Carl Ransom Rogers e a relevância deles para a prática clínica da Medicina de Família e Comunidade. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 17, n. 44, p.3170, 2022. DOI: [https://doi.org/10.5712/rbmfc17\(44\)3170](https://doi.org/10.5712/rbmfc17(44)3170).

CHEN, Qiaoqin; CHAN, Ko Ling; GUO, Shucheng; CHEN, Mengjia; LO, Chung Kwong; IP, Patrick. Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: a meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, v. 24, n. 3, p. 1986-2002, 2023. DOI: 10.1177/15248380221082090.

CHEN, Qiaoqin; ZHU, Yiqi. Cyberbullying victimisation among adolescents in China: coping strategies and the role of self-compassion. **Health & Social Care in the Community**, v. 30, n. 3, p. e677-e686, 2022. DOI: 10.1111/hsc.13438.

CHRISTENSEN, Lisa L.; FRAYNT, Robin; NEECE, Cameron L.; BAKER, Bruce L. Bullying de adolescentes com deficiência intelectual. **Jornal de Pesquisa em Saúde Mental em Deficiência Intelectual**, v. 5, n. 1, p. 49-65, 2012. DOI: 10.1080/19315864.2011.637660.

CIENCIA LATINA. **Ciberbullyng en tiempos de pandemia**. *Ciencia Latina*, v. 6, n. 4, 2022. Disponível em: <https://typeset.io/papers/ciberbullyng-en-tiempos-de-pandemia-19>.

COSTA, C. M.; FERNANDES, R. S. **Aprendizagem centrada na pessoa**: a atualidade na proposta educacional de Carl Rogers. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/4274> . Acesso em: 08 abr. 2025.

CRAIG, Wendy M.; HAREL-FISCH, Yossi; FOGEL-GRINVALD, Haya; DOSTALER, Sarah; HETLAND, Jørn; SIMONS-MORTON, Bruce; MOLCHO, Michal; DE MATO, Margarida Gaspar; OVERPECK, Mary; DUE, Pernille; PICKETT, William; HBSC Violence and Injuries Prevention Focus Group. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. **International Journal of Public Health**, v. 54, n. S2, p. 216–224, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>. Acesso em: 30 set. 2024.

CUNNINGHAM, Charles E.; RIMAS, Heather; VAILLANCOURT, Tracy; STEWART, Bryan; DEAL, Ken; CUNNINGHAM, Lara; VANNIYASINGAM, Thanusha; DUKU, Eric; BUCHANAN, Deborah H.; THABANE, Lehana. What Antibullying Program Designs Motivate Student Intervention in Grades 5 to 8? **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, v. 49, n. 5, p. 603-617, set.-out. 2020. DOI: 10.1080/15374416.2019.1567344.

DAKE, Joseph A.; PRICE, James H.; TELLJOHANN, Susan K. The nature and extent of bullying at school. **Journal of School Health**, v. 73, n. 5, p. 173-180, 2003. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x.

DANGOL, Goma; POUDEL, Krishna C.; KIM-MOZELESKI, Jennifer E. The Role of Parental Involvement in Cigarette Smoking among Adolescents in Nepal. **Journal of Psychoactive Drugs**, v. 54, n. 2, p. 110-118, abr.-jun. 2022. DOI: 10.1080/02791072.2021.1923875.

DAVILA QUIÑONES, Janice O.; JAÉN, María Dolores Molina; GARCÍA, Álvaro Pérez. Influencia del bullying y el cyberbullying en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. **Eticanet**, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <https://typeset.io/papers/influencia-del-bullying-y-el-cyberbullying-en-la-motivacion-bgdqzy8bki>. Acesso em: 30 set. 2024.

DE LUCA, Luca; NOCENTINI, Annalaura; MENESINI, Ersilia. The Teacher's Role in Preventing *Bullying*. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1830, 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01830.

DEL REY, Rosario; CASAS, José Antonio; ORTEGA, Rosario. Impact of the ConRed program on different cyberbulling roles. **Aggressive Behavior**, v. 42, n. 2, p. 123-135, mar.-abr. 2016. DOI: 10.1002/ab.21608.

DEMOL, Katrien; VERSCHUEREN, Karine; SALMIVALLI, Christina; COLPIN, Hilde. Perceived Teacher Responses to Bullying Influence Students' Social Cognitions. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.592582.

DÍAZ, Laura López; GONZÁLEZ, Alex Javier López; CANCHÉ, Nelson

Javier Cetz; YEDRA, Rubén Jerónimo. Cyberbullying en estudiantes universitarios. **Graph Drawing**, 2020. Disponível em: <https://typeset.io/papers/cyberbullying-en-estudiantes-universitarios-3orl28ebdk>. Acesso em: 30 set. 2024.

DIETRICH, Lars; JURKOWSKI, Susanne; SCHWARZER, Nicola-Hans; ZIMMERMANN, David. The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties. **Teaching and Teacher Education**, v. 135, p. 104311, 2023.

DRAGONE, Mirella; ESPOSITO, Concetta; DE ANGELIS, Grazia; AFFUSO, Gaetana; BACCHIN, Dario. Pathways Linking Exposure to Community Violence, Self-serving Cognitive Distortions and School Bullying Perpetration: A Three-Wave Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 18, 2020.

DUNN, Heather K.; GJELSVIK, Annie; PEARLMAN, Deborah N.; CLARK, Melissa A. Association between sexual behaviors, bullying victimization and suicidal ideation in a national sample of high school students: implications of a sexual double standard. **Women's Health Issues**, v. 24, n. 5, p. 567-574, set.-out. 2014. DOI: 10.1016/j.whi.2014.06.008.

ENGLANDER, E. K. **Bullying and Cyberbullying: What Every Educator Needs To Know**. 2021. [Electronic resource]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305929959_Bullying_and_Cyberbullying_What_Every_Educator_Needs_To_Know. Acesso em: 09 abr. 2025.

ESPELAGE, Dorothy L.; HONG, Jun Sung. Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 62, n. 6, p. 374-380, jun. 2017. DOI: 10.1177/0706743716684793.

ESPELAGE, Dorothy L.; POLANIN, Joshua R.; LOW, Sabina K. Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. **School Psychology Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 287-305, set.

2014. DOI: 10.1037/spq0000072.

ESPINO, Esperanza; ORTEGA-RIVERA, Javier; OJEDA, Mónica; SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, Virginia; DEL REY, Rosario. Violence among adolescents: A study of overlapping of bullying, cyberbullying, sexual harassment, dating violence and cyberdating violence. **Child Abuse & Neglect**, v 134, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105921>.

ESTÉVEZ, Estefanía; CAÑAS, Enrique; ESTÉVEZ, José Francisco; POVEDANO, Alicia. Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 20, p. 7452, 2020. DOI: 10.3390/ijerph17207452.

EURICH, Jéssica Cristina; SOUZA, Silvia Regina de. Intervenções Antiassédio Moral na América Latina: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 23, n. 1, p. 2404-2414, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/rpot/2023.1.23620>.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 4. ed. Campinas: Verus, 2005.

FARRINGTON, David P. A importância dos fatores de risco para perpetração e vitimização de bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 96, p. 667–669, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.04.003>.

FARRINGTON, David P.; ZYCH, Izabela; TTOFi, Maria M.; GAFFNEY, Hannah. Cyberbullying research in Canada: A systematic review of the first 100 empirical studies. **Aggression and Violent Behavior**, v. 69, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101811>.

FAVINI, Ainzara; GERBINO, Maria; PASTORELLI, Concetta; et al. Bullying and cyberbullying: Do personality profiles matter in adolescence? **Telematics and Informatics Reports**, v. 12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100108>.

FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **No Bullying: intervenção para prevenção do bullying escolar - Manual de Aplicação**. Porto Alegre: escolasantibullying.com.br, 2023.

FERNÁNDEZ-ALFARAZ, María Luz; NIETO-SOBRINO, María; ANTÓN-SANCHO, Ángela; VERGARA, Daniel. Perception of Bullying in Early Childhood Education in Spain: Pre-School Teachers vs. Psychologists. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 13, n. 3, p. 655-670, 2023. DOI: 10.3390/ejihpe13030050.

FLANNERY, Daniel J.; SCHOLER, Sarah J.; NORIEGA, Iván. Bullying and School Violence. **Pediatric Clinics of North America**, v. 70, n. 6, p. 1153-1170, dez. 2023. DOI: 10.1016/j.pcl.2023.06.014.

FRANÇA, Rose; KANAANE, Roberto; REZENDE, Adriane; PAMBOKIAM, Sérgio. **Contribuições da abordagem Rogeriana no processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação profissional técnica**. Educação: Política, estado e formação humana. Cap. 6, p. 72-87, 2023.

FRANCIS, Jacqueline; STROBEL, Nadine; TRAPP, Georgina; PEARCE, N.; VAZ, Sherl; CHRISTIAN, Hayley; RUNIONS, Kevin; MARTIN, Kay; CROSS, Donna. How does the school built environment impact students' bullying behaviour? A scoping review. **Social Science & Medicine**, v. 314, p. 115451, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115451>.

FREITAS, Naiana C. S.; MORAES, Rodrigo R.; MAGALHÃES NETO, Antônio; SOCORRO, Paula C. de A. Bullying: percepções no âmbito escolar na visão dos futuros profissionais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 101-107, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27502>.

FU, Jing; ABIODUN, Olusola; LOWERY WILSON, Melissa; SHAIKH, Mohammed A. Adolescent suicide attempts in three diverse island nations: patterns, contextual differences and demographic associations. **BMC Research Notes**, v. 14, n. 1, p. 464, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05804-4>.

GABRIELLI, Silvia; RIZZI, Stefano; CARBONE, Sabrina; PIRAS, Elena

M. School interventions for bullying-cyberbullying prevention in adolescents: insights from the UPRIGHT and CREEP projects. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 21, p. 11697, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697>.

GALÁN-ARROYO, Carmen; GÓMEZ-PANIAGUA, Silvia; CONTRERAS-BARRAZA, Nayra; ADSUAR, Jose C.; OLIVARES, Pablo R.; ROJO-RAMOS, Jorge. Bullying and self-concept, factors affecting the mental health of school adolescents. **Healthcare (Basel)**, v. 11, n. 15, p. 2214, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare11152214>.

GARCÍA-VÁZQUEZ, Fernando Ignacio; VALDÉS-CUERVO, Antonio A.; PARRA-PÉREZ, Luis G. The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 16, p. 5760, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>.

GARMENDIA LARRAÑAGA, Maialen Sorkunde; IGLESIAS, Estefanía Jiménez; AIZPURU, Nekane Larrañaga. Bullying y cyberbullying: vitimização, acoso y daño. **Revista Española de Pedagogía**, 2019. Disponível em: <https://typeset.io/papers/bullying-y-cyberbullying-victimizacion-acoso-y-dano-4lmtb1bgo6>. Acesso em: 05 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GIZZARELLI, Emily; BURNS, Sharyn; FRANCIS, Jacqueline. School staff responses to student reports of bullying: a scoping review. **Health Promotion Journal of Australia**, v. 34, n. 2, p. 508-517, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/hpja.680>.

GOERZIG, Anke; WACHS, Sebastian; WRIGHT, Michelle F. Cultural aspects of bullying in cross-national research. In: SMITH, Peter K.; KWAK, K.; TODA, Y. (Eds.). **Bullying in different cultural contexts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

GÓMEZ TABARES, Anyerson Stiths; RESTREPO, Jorge Emiro; ZAPATA-LESMES, Gastón. The effect of bullying and cyberbullying on predicting suicide risk in adolescent females: The mediating role of depression. **Psychiatry Research**, v. 337, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.115968>.

GÓMEZ-TABARES, Anyerson Stiths. Depression as a mediator between bullying and suicidal behavior in children and adolescents. **Behavioral Psychology**, v. 29, n. 2, p. 259-281, 2021. DOI: 10.51668/bp.8321203n.

GRESKI DOS REIS, Kathleen; SPIECKER GASPARIN, André Marcos. A abordagem centrada na pessoa na contemporaneidade: o impacto ainda presente das atitudes facilitadoras. **Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste**, v. 9, e35092, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/35092>. Acesso em: 05. abr. 2025.

GUTIÉRREZ, Cristina Laorden; GARCÍA, Cristina Serrano; ROYO-GARCÍA, Pilar; GIMÉNEZ-HERNÁNDEZ, Montserrat; BARRENO, Cristina Escribano. La relación entre bullying y cyberbullying en el contexto universitario. **Pulso**, 2023. Disponível em: <https://typeset.io/papers/la-relacion-entre-bullying-y-cyberbullying-en-el-contexto-41bvfx6l7h>. Acesso em: 02 set. 2024.

HELLSTRÖM, Linda. **Measuring peer victimization and school leadership: a study of definitions, measurement methods and associations with psychosomatic health**. 2015. Tese (Doutorado) — Open Access DiVA. Disponível em: urn:nbn:se:kau. Acesso em: 25 jul. 2024.

HEMPHILL, Sheryl A.; HEERDE, Jessica A.; GOMO, Rachel. A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community. Canberra: **Australian Research Alliance for Children and Youth**, 2014.

HEPBURN, Lisa; AZRAEL, Deborah; MOLNAR, Beth; MILLER, Matthew. Bullying and suicidal behaviors among urban high school youth. **Journal of Adolescent Health**, v. 51, n. 1, p. 93-95, 2012. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.014>.

HOLMBERG, Kajsa; HJERN, Anders. Bullying e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças de 10 anos em uma comunidade sueca. **Desenvolvimento e Neurologia Infantil**, v. 50, n. 2, p. 134-138, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x>.

HYSING, M., ASKELAND, K. G., LA GRECA, A. M., SOLBERG, M. E., BREIVIK, K., SIVERTSEN, B. *Bullying involvement in adolescence: Implications for sleep, mental health, and academic outcomes*. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 36, p. 17–18, 2021. NP8992–NP9014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260519853409>.

ILHAVENIL, N.; ARAVINDAN, K. L. Teacher commitment a mediator to teachers' caring behaviour. **Cogent Education**, v. 11, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2366073>.

JADAMBAA, Amarjargal; THOMAS, Hollie J.; SCOTT, James G.; GRAVES, Nicholas; BRAIN, David; PACELLA, Rosana. Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: a systematic review and meta-analysis. **Australian & New Zealand Journal of Psychiatry**, v. 53, n. 9, p. 878-888, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0004867419846393>.

JUVONEN, Jaana; NISHINA, Adrienne; GRAHAM, Sandra. Self-view versus peer perceptions for victim status among early adolescents. In: JUVONEN, Jaana; GRAHAM, Sandra (Eds.). **Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized**. New York: Guilford Press, 2001. p. 105–124.

KENNEDY, Reeve S. Bullying Trends in the United States: a Meta-Regression. **Trauma Violence Abuse**, v. 22, n. 4, p. 914-927, 2021. DOI: [10.1177/1524838019888555](https://doi.org/10.1177/1524838019888555).

KENNEDY, Reeve S.; DENDY, Kaylee; LAWRENCE, Alyson. Trends in traditional bullying and cyberbullying victimization by race and ethnicity in the United States: A meta-regression. **Aggression and Violent Behavior**, v. 74, p. 101958, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101958>.

KVARME, Lisbeth Gravdal; HELSETH, Sølvi; SAETEREN, Berit; NATVIG, Gerd Karin. School children's experience of being bullied—and how they envisage their dream day. **Scandinavian Journal of Caring Sciences**, v. 24, n. 4, p. 791-798, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00777.x>.

KVARME, Lisbeth Gravdal; MISVÆR, Nina; VALLA, Lisbeth; MYHRE, Mette C.; HOLEN, Solveig; SAGATUN, Åse. Bullying in school: importance of and challenges involved in talking to the school nurse. **Journal of School Nursing**, v. 36, n. 6, p. 451-457, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1059840519846649>.

LANINGA-WIJNEN, L., VAN DEN BERG, Y. H. M., GARANDEAU, C. F., MULDER, S., DE CASTRO, B. O. Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? **Journal of Educational Psychology**, v. 115, n. 2, p. 363–377. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000712>.

LARRAÑAGA, Maialen Sorkunde Garmendia; IGLESIAS, Estefanía Jiménez; AIZPURU, Nekane Larrañaga. Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar. **Revista Española de Pedagogía**, v. 77, n. 2, 2019. Disponível em: <https://typeset.io/papers/bullying-y-cyberbullying-victimizacion-acoso-y-dano-41mtb1bgo6>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LEE, Seung-Hee. Kindergarten teachers' perspectives on young children's bullying roles in relation to dominance and peer relationships: a short-term longitudinal approach in South Korea. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 5, p. 1734, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051734>.

LEEGSTRA, Leona M.; DAMIAN, Diana; MAXWELL, Lauren. Effects of mental health policies and programs on adolescent suicidal ideation, suicidal behavior, suicide, and in-person and cyberbullying victimization: A systematic review. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 10, p. 101057, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101057>.

LIAN, Qinling; SU, Qi; LI, Rongqin; ELGAR, Frank J.; LIU, Zongkui; ZHENG, Dandan; GAO, Dongdong. The association between chronic bullying victimization with weight status and body self-image: A cross-national study in 39 countries. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 11, p. 2417, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15112417>.

LIEW, Su Hui; RAZAK, Mohamad Azman Abdul; KASSIM, Mohd Saiful Akmar; AHMAD, Noor Azimah; TAN, Lai. Suicide attempt among Malaysian school-going adolescents: relationship with bullying. **BMC Public Health**, v. 23, n. 1, p. 2165, 2023. DOI: 10.1186/s12889-023-17019-2.

LIMBANA, Tahera; KHAN, Fahad; ESKANDER, Nabil; EMAMY, Mehreen; JAHAN, Nusrat. The Association of Bullying and Suicidality: Does it Affect the Pediatric Population? **Cureus**, v. 12, n. 8, p. e9691, 2020. DOI: 10.7759/cureus.9691.

LIU, Jin; GUO, Shuyuan; WEISSMAN, Robert; LIU, Hongyan. Investigating factors associated with bullying utilizing latent class analysis among adolescents. **School Psychology International**, v. 42, n. 1, p. 11-32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034320967061>.

LIU, Tsung-Ling; CHEN, Yi-Lung; HSIAO, Ruey-Chyi; NI, Hsin-Chia; LIANG, Shu-Hui; LIN, Chun-Fang; CHAN, Ho-Ling; HSIEH, Yu-Hsuan; WANG, Li-Jen; LEE, Mei-Jin; CHOU, Wei-Jen; YEN, Cheng-Fang. Adolescent-Caregiver Agreement Regarding the School Bullying and Cyberbullying Involvement Experiences of Adolescents with Autism Spectrum Disorder. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, p. 3733, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20043733.

LONGOBARDI, Claudio; IOTTI, Noemi Olivia; JUNGERT, Tomas; SETTANNI, Michele. Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. **Journal of Adolescence**, v. 63, p. 1-10, 2018. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.12.001.

LOZANO-BLASCO, Raquel; BARREIRO-COLLAZO, Adriana; ROMERO-GONZALEZ, Belén; SOTO-SANCHEZ, Ana. The Family Context in Cybervictimization: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Trauma, Violence & Abuse**, v. 25, n. 3, p. 2143-2157, 2024. DOI: 10.1177/15248380231207894.

MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.

MADSEN, Katherina Risager; DAMSGAARD, Mette Thorsen; PETERSEN, Klara; QUALTER, Pamela; HOLSTEIN, Bjørn Evald. Bullying at School, Cyberbullying, and Loneliness: National Representative Study of Adolescents in Denmark. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 21, n. 4, p. 414, 2024. DOI: 10.3390/ijerph21040414.

MAGDALENO, Alba Rusillo; SUÁREZ-MANZANO, Sara; GARCÍA, José Enrique Moral; RUIZ ARIZA, Alberto. Associação de la práctica de actividad física semanal con bullying y cyberbullying en chicos y chicas de 10 a 16 años. **Retos**, v. 59, 2024. Disponível em: <https://typeset.io/papers/asociacion-de-la-practica-de-actividad-fisica-semanal-con-48f1ydzg4q0z>. Acesso em: 20 set. 2024.

MALTA, Deborah Carvalho; OLIVEIRA, Wânia Aparecida; PRATES, Edméia Josenilda Souza; MELLO, Francisco Carlos Magalhães; MOUTINHO, Caroline dos Santos; SILVA, Marília Andrade de Lima. Bullying among Brazilian adolescents: evidence from the National Survey of School Health, Brazil, 2015 and 2019. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, p. e3679, 2022. DOI: 10.1590/1518-8345.6278.3679.

MARANHÃO, David Vinicius do Nascimento. A Criminalização do Bullying no Brasil: Lei 14.811/2024 - Lei Anti-Bullying no Brasil. 2024. **JusBrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-criminalizacao-do-bullying-no-brasil-lei-14811-2024/255126555#:~:text=A%20Lei%2014.811%2F2024%20introduziu,f%C3%ADsicos%20e%20psicol%C3%B3gicos%20%C3%A0s%20v%C>

3%ADtimas. Acesso em: 03 out. 2024.

MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, Ángela; MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, María Carmen; DELGADO, Beatriz. School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 71, p. 101842, 2023. DOI: 10.1016/j.avb.2023.101842.

MASON, Melanie E.; CURTIS, Michael G.; FLORESCA, Ysabel Beatrice; KELSEY, Scar Winter; DAVOUDPOUR, Shahin; JAYNE, Noah; PHILLIPS, Gregory. Perceived gender expression nonconformity as an important determinant for vulnerability to bullying and cyberbullying among high school youth in the United States, 2013–2021. **Social Science & Medicine**, v. 367, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.117748>.

MAUNDER, Rachel; CRAFTER, Sarah. School bullying from a sociocultural perspective. **Aggression and Violent Behavior**, v. 38, n. 2, p. 13-20, 2018.

MÉNDEZ, Inmaculada; JORQUERA, Antonio Benítez; RUIZ-ESTEBAN, Cecilia; MARTÍNEZ-RAMÓN, Juan Pablo; FERNÁNDEZ-SOGORB, Ana. Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 23, p. 4837, 2019. DOI: 10.3390/ijerph16234837.

MISHNA, Faye. Dificuldade de aprendizagem e bullying: duplo risco. **Jornal de Dificuldades de Aprendizagem**, v. 36, n. 4, p. 336-347, 2003. DOI: 10.1177/00222194030360040501.

MONKS, Claire P.; COYNE, Iain. **Bullying in different contexts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MONTERO-CARRETERO, Cristina; CERVELLÓ, Eduardo. Teaching Styles in Physical Education: A New Approach to Predicting Resilience and Bullying. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 1, p. 76, 2019. DOI: 10.3390/ijerph17010076.

MUKANOVA, N. E.; ASYLBEKOVA, M. P.; KHAZHGALIYEVA, G. Kh.; et al. **Training of students' digital skills to prevent cyberbullying.** *Bulletin of Toraighyrov University Pedagogics Series*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.48081/AUYC1911>

NANSEL, Tonja R.; CRAIG, Wendy; OVERPECK, Mary D.; SALUJA, Gitanjali; RUAN, W. June. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 158, n. 8, p. 730-736, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>.

NEUMAYER, Franziska; JANTZER, Vanessa; LERCH, Stefan; RESCH, Franz; KAESS, Michael. Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization Independently Predict Changes in Problematic Internet Gaming in a Longitudinal Sample. *Journal of Adolescent Health*, v. 73, n. 2, p. 288-295, 2023.

NEYRA CASTILLA, Orietta Mireya. **Cyberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas.** Hamut'ay, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://typeset.io/papers/cyberbullying-el-acoso-escolar-en-el-ciberespacio-e-5egx8vspzp>. Acesso em: 30 set. 2024.

O'BRIEN, Samantha Olivia; CAMPBELL, Margaret; WHITEFORD, Clara. **A review of factors affecting teacher intervention in peer bullying incidents: a call for more nuanced professional development.** *Journal of School Violence*, v. 23, n. 3, p. 308–318, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2289117>. Acesso em: 04 nov. 2024.

OLIVEIRA, W. A.; ESTECA, A. M. N.; WECHSLER, S. M.; MENESINI, E. **Bullying and cyberbullying in school: rapid review on the roles of gratitude, forgiveness, and self-regulation.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 21, n. 7, p. 839, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph21070839>.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, M. A.; SILVA, J. L.; MELLO, F. C.; PRADO, R. R.; MALTA, D. C. **Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective.**

Jornal de Pediatria, v. 92, p. 32–39, 2016.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MACHADO, Isadora. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 321-340, 2018. DOI:10.12957/epp.2018.38123.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **O que você precisa saber sobre violência escolar e bullying**. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>. Acesso em: 10. abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey**. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2023. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/376323>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ORIO, Xavier; VARELA, Jorge; MIRANDA, Raúl. Gratitude as a protective factor for cyberbullying victims: conditional effects on school and life satisfaction. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, p. 2666, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph18052666>.

ORTIZ-MARCOS, José Manuel; LENDÍNEZ-TURÓN, Antonio; SOLANO-SÁNCHEZ, María Ángeles; TOMÉ-FERNÁNDEZ, Marta. Bullying in adolescents practising sport: a structural model approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 20, p. 13438, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph192013438>.

OSSA, Francisco Contreras; JANTZER, Verena; NEUMAYER, Franziska; EPPELMANN, Luise; RESCH, Franz; KAESS, Michael. Cyberbullying and school bullying are related to additive adverse effects

among adolescents. **Psychopathology**, v. 56, n. 1-2, p. 127-137, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1159/000523992>.

PENG, Chao; HU, Wenjuan; YUAN, Shengxiang; XIANG, Jingyi; KANG, Chao; WANG, Mianmian; RONG, Feifei; HUANG, Yanlin; YU, Yiling. Self-harm, suicidal ideation, and suicide attempts in Chinese adolescents involved in different sub-types of bullying: a cross-sectional study. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, p. 565364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.565364>.

PÉREZ-PUEYO, Ángel; HORTIGÜELA-ALCALÁ, David; HERNANDO-GARIJO, Agustín; GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto; SÁNCHEZ-MIGUEL, Pedro Antonio. The attitudinal style as pedagogical model in physical education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 2, p. 374, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020374>.

PETERS, Micah D. J. et al. Guidance for conducting systematic scoping reviews. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, v. 13, n. 3, p. 141–146, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>

PIGOZI, Patricia Luciana; MACHADO, André Luiz. Bullying during adolescence in Brazil: an overview. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>.

PISA. **The State of Learning and Equity in Education**. Results (Volume I), 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html. Acesso em: 10. abr. 2025.

POSTIGO, Silvia; GONZALEZ, Rocío; MONTOYA, Isabel; ORDOÑEZ, Almudena. Theoretical proposals in bullying research: a review. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 2, p. 413-425, 2013.

QUINLAN-DAVIDSON, Molly; KISS, Ligia; DEVAKUMAR, Delan; CORTINA-BORJA, Mario; EISNER, Manuel; PERES, Maria Fernanda Tourinho. The role of social support in reducing the impact of violence on

adolescents' mental health in São Paulo, Brazil. **PLOS ONE**, v. 16, n. 10, p. e0258036, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258036>.

QUINTANA-ORTS, Carlos; REY, Lourdes; WORTHINGTON, Everett L. The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 22, n. 3, p. 588-604, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1524838019869098>.

QUIROZ, Glenis Bibiana Álvarez; MARTELO, Manuel Francisco Guerrero; ALCALÁ, Sandra Patricia Algarín; GONZÁLEZ, Rosa Daisy Zamudio; MÁRQUEZ, Nery Isabel Sánchez. Relación entre bullying, cyberbullying y autoestima: prevalencia y factores asociados en adolescentes de Colombia. **Zona Próxima**, v. 38, 2023. Disponível em: <https://typeset.io/papers/relacion-entre-bullying-cyberbullying-y-autoestima-3pkqxzgluy>. Acesso em: 30 set. 2024.

RAN, Huixian; CAI, Limin; HE, Xianghong; JIANG, Lei; WANG, Tingting; YANG, Rui; XU, Xinyan; LU, Jianan; XIAO, Yu. Resilience mediates the association between school bullying victimization and self-harm in Chinese adolescents. **Journal of Affective Disorders**, v. 277, p. 115-120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.136>.

REISEN, Alexandra; VIANA, Maria Carmen; SANTOS-NETO, Ernani Tavares dos. Bullying among adolescents: are the victims also perpetrators? **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 41, n. 6, p. 518-529, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0246>.

RISTUM, Marilena; FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa. *Bullying escolar e cyberbullying*. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q.; NJAINE, K., eds. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023. p. 99-132. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0006>.

ROCHA, Cláudia Santos da; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Desenvolvimento de uma intervenção online anti-bullying com

professores no Sul do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 4, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n4.2022.68.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender: uma abordagem centrada na pessoa**. Tradução de Maria da Graça M. Setton. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U., 2012.

ROSTAM-ABADI, Yasna; STEFANOVICS, Elina A.; ZHAI, Zu Wei; POTENZA, Marc N. An exploratory study of the prevalence and adverse associations of in-school traditional bullying and cyberbullying among adolescents in Connecticut. **Journal of Psychiatric Research**, v. 173, p. 372-380, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.03.033>

ŞAHIN, Semra Seyhan; AYAZ-ALKAYA, Sultan. Prevalence and predisposing factors of peer bullying and cyberbullying among adolescents: A cross-sectional study. **Children and Youth Services Review**, v. 155, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107216>.

SAINJU, Keshab D.; KUFFOUR, Akosua; YOUNG, Laura; MISHRA, Nisha. Bullying-related tweets: a qualitative examination of perpetrators, targets, and helpers. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 4, n. 1, p. 6-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00098-3>.

SÁNCHEZ-DOMÍNGUEZ, Juan Pablo; RAYMUNDO, Luis Magaña; TELUMBRE TERRERO, Juan Yovani. Características de cyberbullying en adolescentes escolarizados. **Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://typeset.io/papers/caracteristicas-de-cyberbullying-en-adolescentes-3rqh5n2r>. Acesso em: 05 set. 2024.

SHAMSI, Nighat Iqbal; ANDRADES, Muhammad; ASHRAF, Hira. Bullying in school children: how much do teachers know? **Journal of Family Medicine and Primary Care**, v. 8, n. 7, p. 2395-2400, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4103/jfmprc.jfmprc_370_19.

SHARMA, Bhuwan; LEE, Tae Ho; NAM, Eun Woo. Loneliness, insomnia and suicidal behavior among school-going adolescents in Western Pacific Island countries: role of violence and injury. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 7, p. 791, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph14070791>.

SIBOLD, Justin; EDWARDS, Elizabeth M.; O'NEIL, Lauren; MURRAY-CLOSE, Dianna; HUDZIAK, James J. Bullying Environment Moderates the Relationship Between Exercise and Mental Health in Bullied US Children. **Journal of School Health**, v. 90, n. 3, p. 194-199, 2020. DOI: 10.1111/josh.12864.

SIBOLD, Justin; EDWARDS, Elizabeth; MURRAY-CLOSE, Dianna; HUDZIAK, James J. Physical activity, sadness, and suicidality in bullied US adolescents. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 54, n. 10, p. 808-815, 2015. DOI: 10.1016/j.jaac.2015.06.019.

SILVA, Georgia Rodrigues Reis e; LIMA, Maria Luiza Carvalho de; ACIOLI, Raquel Moura Lins; BARREIRA, Alice Kelly. Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 96, n. 6, p. 693-701, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>.

SILVA, Gláucio R.; LIMA, Maria L.; BARREIRA, Alexandre K.; ACIOLI, Ricardo M. Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), v. 96, p. 693-701, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>.

SITTICHAJ, Ruthaychonnee; SMITH, Peter K. Bullying and cyberbullying in Thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion, and victim status. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 4, n. 1, p. 3-10, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.102>.

SMITH, Peter K. Bullying: definition, types, causes, consequences and

intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 10, n. 9, p. 519-532, 2016.

SMITH, Peter K. The growth of the school bullying program and the impact of Dan Olweus. In: SMITH, Peter K. (org.). *School bullying and the legacy of Dan Olweus*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2025. Cap. 5, p. 71–95. DOI: 10.1002/9781394173556.ch5.

SMITH, Peter K.; KWAK, Kyo; TODA, Yasushi. (Eds.). **School bullying in different cultures: Eastern and Western perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

SMITH, Peter K.; LÓPEZ-CASTRO, Lorena; ROBINSON, Sally; GÖRZIG, Anke. Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. **Aggression and Violent Behavior**, v. 45, p. 33-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>.

SMITH, Peter K.; MONKS, Claire. Concepts of *bullying*: Developmental and cultural aspects. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, v. 20, n. 2, p. 101-112, 2008.

SMITH, Peter K.; TALAMELLI, Lynne; COWIE, Helen; NAYLOR, Paul; CHAUHAN, Preeti. Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. **British Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 4, p. 565-581, 2004. DOI: 10.1348/0007099042376427.

SOLTANI, Rahmatollah; HAYAT, Ali Asghar; KESHAVARZI, Mohammad Hasan; FAGHIHI, Seyed Ali Akbar; Zare, Soolmaz. Academic Bullying: A Concept Analysis via Walker and Avant's Method. **Strides Dev Med Educ.**, v. 22, n. 1, :e1426, 2025. DOI:10.22062/sdme.2025.200204.1426.

SOUZA, K.; SOSU, Edward M.; THOMSON, S.; RASMUSSEN, S. A systematic review of the studies testing the integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. **Health Psychology Review**, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2024.2336013>.

SOUZA, Maria Tereza; SILVA, Maria Demetrescu C.; CARVALHO, Rejane. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

SURESH, S.; VIJAYA, R. School bullying in India: a scoping review of research and future directions. **Journal of Educational Research**, v. 78, n. 1, p. 101978, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101978>.

TOPUZ, İrem; ASLAN, Olcan. Investigation of the mediating role of empathy in the relationship between adolescents' prosocial behaviors and bullying tendencies. **Çukurova University Faculty of Education Journal, Adana**, v. 53, n. 3, p. 1084–1109, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14812/cuefd.1463625>.

TORDJMAN, Sylvie. Harcèlement scolaire et violence groupale: comment occuper une place dans le groupe par l'exclusion. **Encephale**, v. 48, Suplemento 1, p. S19-S29, 2022. DOI: [10.1016/j.encep.2022.08.002](https://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.002).

UNICEF BRASIL. Pesquisa do UNICEF: **Mais de um terço dos jovens em 30 países relatam ser vítimas de bullying online**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em: 12. Abr. 2025.

UNICEF global databases. **Bullying is a reality for a significant proportion of students around the world**. Global School-based Student Health Surveys (GSHS) and other national surveys. 2024. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/bullying/>. Acesso em: 12. abr. 2025.

WACHS, Sebastian; JISKROVA, Gabriela K.; VAZSONYI, Alexander T.; WOLF, Klaus D.; JUNGER, Marianne. A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybervictimization. **Children and Youth Services Review**, v. 71, p. 24-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.010>.

WOOLLEY, Natalia Oliveira; MACINKO, James; RÍOS-SALAS, Vanessa; HEYMANN, Jody. An Analysis of Antibullying Laws in Latin America and the Caribbean. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 15, 2021. DOI: <http://10.5380/jpe.v15i0.79276>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Adolescent health**. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>. Acesso em: 11 abr. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **La salud de los jóvenes: un reto y una esperanza**. Genebra: WHO, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO. **One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study**. Copenhagen: WHO Europe, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>. Acesso em: 06. abr. 2025.

YAO, Lucy; KABIR, Rian. **Person-Centered Therapy (Rogerian Therapy)**. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2025. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK589708/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

YONEYAMA, Shoko. Theorizing school bullying: Insights from Japan. **Conferal**, v. 3, n. 2, p. 120-160, 2015.

YOSEP, Idra; PURNAMA, Harli; LINDAYANI, Linda; CHEN, Yu-Cheng; SUDRAJAT, Didit A.; FIRDAUS, Muhamad R. The Relationship Between Bullying and Risk of Suicide Among Adolescents During the COVID-19 Pandemic in Indonesia. **Soa Chongsonyon Chongsin Uihak**, v. 35, n. 1, p. 75-81, 2024. DOI: 10.5765/jkacap.230012.

ZEEDYK, Suzanne M.; RODRIGUEZ, Graciela; TIPTON, Laura A.; BAKER, Bruce L.; BLACHER, Jan. Bullying de jovens com transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual ou desenvolvimento típico: perspectivas da vítima e dos pais. **Pesquisa em Transtornos do Espectro do Autismo**, v. 8, n. 9, p. 1173-1183, 2014. DOI:

10.1016/j.rasd.2014.06.001.

ZYCH, Izabela; RODRÍGUEZ-RUIZ, Joaquín; MURRAY, Aja Louise; LLORENT, Vicente J.; MARÍN-LÓPEZ, Inmaculada; NASAESCU, Elena. A longitudinal study on within-person developmental relations between bullying and cyberbullying with substance use in adolescents. **Children and Youth Services Review**, v. 168, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.108012>.

ANEXOS



Presidência da República

Secretaria-Geral

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015

Institui o Programa de Combate
à Intimidação Sistemática
(**Bullying**).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - Ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;

V - grafites depreciativos;

VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social

consciente e premeditado;VIII

- pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (**bullying**) pode ser classificada,

conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e

apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar,

caluniar, disseminar

rumores; III - sexual:

assediar, induzir e/ou

abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular,

chantagear e infernizar;VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão,

prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa)

dias da data de sua publicação oficial. Brasília, 6 de novembro

de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF

Luiz Cláudio Costa Nilma Lino Gomes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015



Presidência da República
Casa Civil
Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 14.811, DE 12 DE JANEIRO DE 2024

Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 2º As medidas de prevenção e combate à violência contra a criança e o adolescente em estabelecimentos educacionais ou similares, públicos ou privados, devem ser implementadas pelo Poder Executivo municipal e do Distrito Federal, em cooperação federativa com os Estados e a União.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, consideram-se violência contra a criança e o adolescente as formas de violência previstas nas Leis nºs 13.185, de 6 de novembro de 2015, 13.431, de 4 de abril de 2017, e 14.344, de 24 de maio de 2022.

Art. 3º É de responsabilidade do poder público local desenvolver, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a participação da comunidade escolar, protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar prevista no parágrafo único do art. 2º desta Lei, com ações específicas para cada uma delas.

Parágrafo único. Os protocolos de medidas de proteção à violência contra a criança e o adolescente nos estabelecimentos educacionais ou similares, públicos ou privados, deverão prever

a capacitação continuada do corpo docente, integrada à informação da comunidade escolar e da vizinhança em torno do estabelecimento escolar.

Art. 4º A Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente será elaborada no âmbito de conferência nacional a ser organizada e executada pelo órgão federal competente e deverá observar os seguintes objetivos:

I - aprimorar a gestão das ações de prevenção e de combate ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente;

II - contribuir para fortalecer as redes de proteção e de combate ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente;

III - promover a produção de conhecimento, a pesquisa e a avaliação dos resultados das políticas de prevenção e de combate ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente;

IV - garantir o atendimento especializado, e em rede, da criança e do adolescente em situação de exploração sexual, bem como de suas famílias;

V - estabelecer espaços democráticos para participação e controle social, priorizando os conselhos de direitos da criança e do adolescente.

§ 1º As políticas públicas de prevenção e de combate ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente não se restringem às vítimas e devem considerar o contexto social amplo das famílias e das comunidades.

§ 2º A Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, considerada a sua transversalidade, deverá prever capacitação continuada de todos os agentes públicos que atuam com crianças e adolescentes em situação de violência sexual.

§ 3º A Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente será detalhada em um plano nacional, reavaliada a cada 10 (dez) anos, a contar de sua elaboração, com indicação das ações estratégicas, das metas, das prioridades e dos indicadores e com definição das formas de financiamento e gestão das políticas de prevenção e de combate ao abuso e à exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 4º Os conselhos de direitos da criança e do adolescente, organizações da sociedade civil e representantes do Ministério Público realizarão, em conjunto com o poder público, em intervalos de 3 (três) anos, avaliações periódicas da implementação dos Planos de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, a serem definidas em regulamento, com o objetivo de verificar o cumprimento das metas estabelecidas e de elaborar recomendações aos gestores e aos operadores das políticas públicas.

§ 5º Haverá ampla divulgação do conteúdo do Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente.

Art. 5º Os arts. 121 e 122 do [Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940](#) (Código Penal), passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 121.

.....

§ 2º-B.

III - 2/3 (dois terços) se o crime for praticado em instituição de educação básica pública ou privada.

..... " (NR)

"Art. 122.

§ 5º Aplica-se a pena em dobro se o autor é líder, coordenador ou administrador de grupo, de comunidade ou de rede virtual, ou por estes é responsável.

..... " (NR)

Art. 6º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A:

"Intimidação sistemática (bullying)

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos **on-line** ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave."

Art. 7º O art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

.....

X - induzimento, instigação ou auxílio a suicídio ou a automutilação realizados por meio da rede de computadores, de rede social ou transmitidos em tempo real (art. 122, **caput** e § 4º);

XI - sequestro e cárcere privado cometido contra menor de 18 (dezoito) anos (art. 148, § 1º, inciso IV);

XII - tráfico de pessoas cometido contra criança ou adolescente (art. 149-A, **caput**, incisos I a V, e § 1º, inciso II).

Parágrafo único.

VII - os crimes previstos no § 1º do art. 240 e no art. 241-B da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)." (NR)

Art. 8º Os arts. 240 e 247 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 240

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem:

I - agencia, facilita, recruta, coage ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no **caput** deste artigo, ou ainda quem com esses contracenar;

II - exhibe, transmite, auxilia ou facilita a exibição ou transmissão, em tempo real, pela internet, por aplicativos, por meio de dispositivo informático ou qualquer meio ou ambiente digital, de cena de sexo explícito ou pornográfica com a participação de criança ou adolescente.

....." (NR)

"Art. 247

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe ou transmite imagem, vídeo ou corrente de vídeo de criança ou adolescente envolvido em ato infracional ou em outro ato ilícito que lhe seja atribuído, de forma a permitir sua identificação.

....." (NR)

Art. 9º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 59-A e 244-C:

"Art. 59-A. As instituições sociais públicas ou privadas que desenvolvam atividades com crianças e adolescentes e que recebam recursos públicos deverão exigir e manter certidões de antecedentes criminais de todos os seus colaboradores, as quais deverão ser atualizadas a cada 6 (seis) meses.

Parágrafo único. Os estabelecimentos educacionais e similares, públicos ou privados, que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, independentemente de recebimento de recursos públicos, deverão manter fichas cadastrais e certidões de antecedentes criminais atualizadas de todos os seus colaboradores."

"Art. 244-C. Deixar o pai, a mãe ou o responsável legal, de forma dolosa, de comunicar à autoridade pública o desaparecimento de criança ou adolescente:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa." Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de janeiro de 2024; 203^o da Independência e 136^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Camilo Sobreira de Santana
Flávio Dino de Castro e Costa
Nisia Verônica Trindade Lima*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.1.2024*

ANEXO C - LEI Nº 13.146/2015

Lei nº 13.146/2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:¹

LIVRO I – Parte Geral

TÍTULO I – Disposições Preliminares

CAPÍTULO I – Disposições Gerais

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. *Parágrafo único.* Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início

de sua vigência no plano interno.

- **Art. 2º** Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

- **Art. 3º** Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

- I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação

- ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
- III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
 - b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

- V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;
- VI – adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;
- VII – elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;
- VIII – mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso

coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

- IX – pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;
- X – residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de auto sustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;
- XI – moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;
- XII – atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer

necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II – Da Igualdade e da Não Discriminação

– **Art. 4º** Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º – Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

– **Art. 5º** A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

- **Art. 6º** A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I – casar-se e constituir união estável;
- II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V – exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

- **Art. 7º** É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

- **Art. 8º** É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência

familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

SEÇÃO ÚNICA – Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

- I – proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- II – atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;
- III – disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;
- I – disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;
- II – acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;
- III – recebimento de restituição de imposto de renda;
- IV – tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º - Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao

disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II – Dos Direitos Fundamentais

CAPÍTULO I – Do Direito à Vida

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de

tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II – Do Direito à Habilitação e à Reabilitação

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

- I – diagnóstico e intervenção precoces;
- II – adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

- III – atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV – oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;
- V – prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para pessoa com deficiência, são garantidos:

- I – organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II – acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III – tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV – capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o *caput* deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III – Do Direito à Saúde

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I – diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

- II – serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;
 - III – atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;
 - IV – campanhas de vacinação;
 - V – atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;
 - VI – respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;
 - VII – atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;
 - VIII – informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;
 - IX – serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;
 - X – promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;
 - XI – oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.
- § 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

- I – acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;
- II – promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;
- III – aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;
- IV – identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

V § 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde

responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

VI § 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Parágrafo único.* Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local

público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

- IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- I – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- II – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de

guias intérpretes e de profissionais de apoio;

- III – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- IV – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- V – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- VI – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- VII – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- VIII – oferta de profissionais de apoio escolar;
- IX – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

- I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica

devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

- II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (Vetado)

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades

- acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- I – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V – Do Direito à Moradia

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou de-sacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiara criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoacom deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

- I – reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;
 - II – (Vetado);
 - III – em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;
 - IV – disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;
 - V – elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.
- § 1º O direito à prioridade, previsto no caput deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.
- § 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.
- § 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do caput deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

- I – adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e
- II – divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI – Do Direito ao Trabalho

SEÇÃO I – Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

SEÇÃO II – Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua caracte

rística específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

SEÇÃO III – Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode

ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

- I – prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;
- II – provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;
- I – respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;
- II – oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;
- III – realização de avaliações periódicas;
- IV – articulação intersetorial das políticas públicas;
- V – possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII – Do Direito à Assistência Social

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da

autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do *caput* deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de segurança fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário mínimo, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

CAPÍTULO VIII – Do Direito à Previdência Social

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.

CAPÍTULO IX – Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais

pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

- I – a bens culturais em formato acessível;
- II – a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e
- III – a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

- I – incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
- II – assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e
- III – assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive

nosistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximo a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no *caput* deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no *caput* deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de

acessibilidade para a pessoa com deficiência.

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor.

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X – Do Direito ao Transporte e à Mobilidade

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de ser-

viços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o *caput* deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro).

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo

o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o *caput* deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei.

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo

serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º - O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o *caput* deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III – Da Acessibilidade

CAPÍTULO I – Disposições Gerais

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com atividade nela regulada:

- I – a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;
- II – a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou

habilitação de qualquer natureza;

III – a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congênere; e

IV – a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º - Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º - As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º - Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º - O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o *caput* deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

- I – os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;
- II – os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do

solo e as leis do sistema viário;

III – os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV – as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V – a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qual-quer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I – eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II – planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II – Do Acesso à Informação e à Comunicação

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe

acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e *lan houses* devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as *lan houses* de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I – substituição por meio de legenda oculta;

II – janela com intérprete da Libras;

III – audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde

e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III – Da Tecnologia Assistiva

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

- I – facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;
- II – agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;
- III – criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;
- IV – eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;
- V – facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e

por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV – Do Direito à Participação na Vida Pública e Política

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

- I – garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;
- II – incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;
- III – garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;
- IV – garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

- § 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:
- I – participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;
 - II – formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;
 - III – participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV – Da Ciência e Tecnologia

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa

com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

- I – o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;
- II – a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II – Parte Especial

TÍTULO I – Do Acesso à Justiça

CAPÍTULO I – Disposições Gerais

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o

processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (Vetado)

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal

plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no *caput* deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II – Do Reconhecimento Igual perante a Lei

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II – Dos Crimes e das Infrações Administrativas

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena – reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no *caput* deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena – reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

- I – recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;
- II – interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

- I – por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou
- II – por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigamento ou congêneres:

Pena – reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida

para si ou para outrem:

Pena – detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III – Disposições Finais e Transitórias

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com

instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I – formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II – realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I – receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II – tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

- I – quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;
- II – quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código

Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 99. O art. 20 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

.....

Art. 100. A Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 101. A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 102. O art. 2º da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

.....

Art. 103. O art. 11 da Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

.....

Art. 104. A Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 105. O art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 106. (Vetado)

Art. 107. A Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 108. O art. 35 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

.....

Art. 109. A Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art. 111. O art. 1º da Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art. 112. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 113. A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10

de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

.....

Art. 117. O art. 1º da Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea “k”:

.....

Art. 119. A Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

.....

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências

cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o *caput* deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria. *Parágrafo único.* Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1º da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos:

- I – o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995; II – os incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- III – os incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- IV – o inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);

- V – o inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- VI – os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- VII – os arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

- I – incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses; II – § 6º do art. 44, 48 (quarenta e oito) meses;
- III – art. 45, 24 (vinte e quatro) meses; IV – art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. DILMA ROUSSEFF

Promulgada em 6/7/2015 e publicada no DOU

ANEXO D - Declaração de inexistência de plágio ou autoplágio

Eu, Alexandrino José dos Santos Souza, declaro para os devidos fins que esse trabalho de Dissertação que tem como título **COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO BULLYING ESCOLAR: PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E SAUDÁVEL** não constitui plágio ou autoplágio, total ou parcial, tal como definidos pela legislação de direitos autorais em vigor no Brasil, Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Declaro, ainda, estar ciente da possibilidade de reprovação do estudo citado, da aplicação de sanções administrativas e judiciais, caso seja constatado qualquer forma de plágio ou autoplágio.

Recife, Pernambuco, 25 de junho de 2025

Alexandrino José dos Santos Souza

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aceitação, 104

Adequação, 13

Agressivos, 77

Agressores, 72

Ambiente, 29

Assédio, 57

Assertivas, 112

Atividades, 94

Autoestima, 64

B

Bullying, 22

C

Catalisadores, 92

Científicos, 35

Complexidade, 110

Comportamento, 50

Comunitária, 73

Congruência, 107

Conscientização, 62

Contemporâneas, 24

Cultura, 95

D

Denunciar, 23

Diálogo, 112

Dinâmicas, 48

Diretrizes, 43

Docente, 13

E

Efeitos, 68

Eficácia, 58

Emocional, 66

Empatia, 112

Ensino, 27

Escolar, 13

Estabilidade, 42

Estratégias, 27

Estudantes, 13

Experiências, 52

F

Fenômeno, 73

H

Histórica, 40

Humanas, 107

Humilhação, 51

I

Incidentes, 85

Inclusivos, 31

Informação, 56

Inteligência, 79

L

Limitações, 72

M

Mecanismos, 100

Minimização, 25

O

Oportunidade, 83

P

Pedagógicas, 38

Pesquisas, 24

Pilares, 89

Plataformas, 35

Prevalência, 22

Preventivas, 72

Professores, 27

Programas, 31

Promissoras, 98

Punitivas, 79

Q

Qualidade, 24

R

Respostas, 13

S

Segurança, 24

Sensível, 70

Seriedade, 41

Sistêmica, 99

Socializador, 101

Subjetividade, 25

Suporte, 66

T

Tecnologias, 56

Tolerância, 88

Transtorno, 63

V

Violência, 111

Violência, 13

Vítimas, 52

Vitimização, 13

Vulnerabilidade, 66

COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO BULLYING ESCOLAR: PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E SAUDÁVEL

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP.

Telefone: +55(11) 5107- 0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

**COMPREENSÃO E INTERVENÇÃO NO BULLYING ESCOLAR:
PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E
SAUDÁVEL**

ISBN: 978-65-6054-270-9

CDL



9 786560 542709