

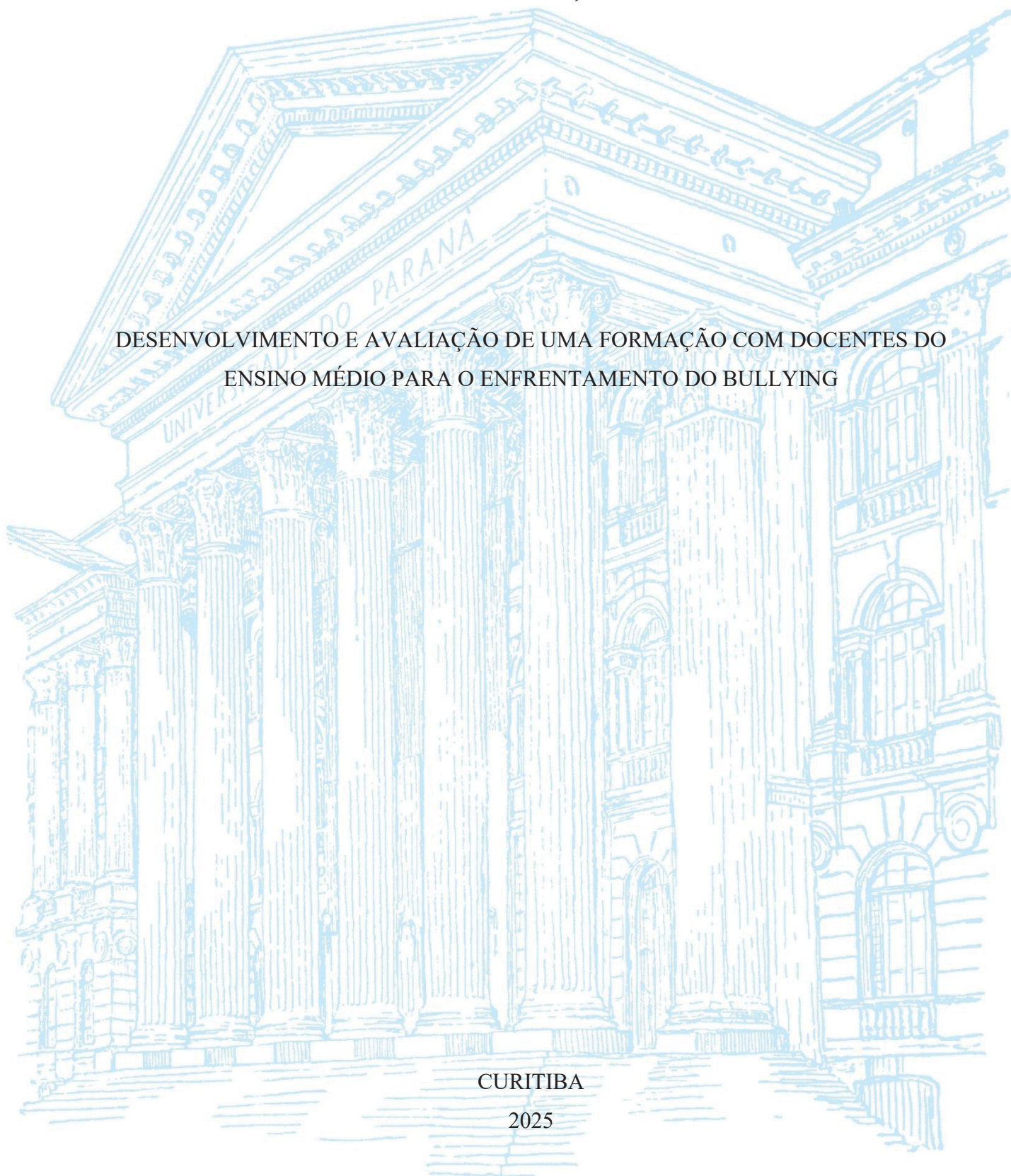
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYSE LORRANE GONÇALVES ALVES

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM DOCENTES DO
ENSINO MÉDIO PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING

CURITIBA

2025



DAYSE LORRANE GONÇALVES ALVES

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM DOCENTES DO
ENSINO MÉDIO PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Carina Stelko Pereira

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Alves, Dayse Lorrane Gonçalves.

Desenvolvimento e avaliação de uma formação docente do ensino médio para o enfrentamento do bullying / Dayse Lorrane Gonçalves Alves – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Carina Stelko Pereira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Assédio moral – Escola. 4. Violência nas escolas. 5. Internet – Aspectos morais e éticos. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de DAYSE LÔRRANE GONÇALVES ALVES, intitulada: **DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CARINA STELKO PEREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

12/06/2025 13:10:35.0

ANA CARINA STELKO PEREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/06/2025 11:43:52.0

ALEX SANDRO GOMES PESSOA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

12/06/2025 13:58:38.0

LORIANE TROMBINI FRICK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/06/2025 16:46:49.0

VALTER CORDEIRO BARBOSA FILHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ)

Assinatura Eletrônica

16/06/2025 21:09:22.0

SIDNEI RINALDO PRIOLO FILHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus pais, Alcimeire Coriolano Gonçalves e Mauro Cavalcante
Alves, e ao meu irmão, Mauro Júnior.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alcimeire Coriolano Gonçalves e Mauro Cavalcante Alves, e ao meu irmão, Mauro Cavalcante Alves Junior, minha mais profunda gratidão por todo o amor, incentivo e suporte socioemocional ao longo desta caminhada. Enfrentei momentos difíceis, desafios que afetaram negativamente a minha saúde mental, mas, em nenhum instante, vocês deixaram de acreditar no meu potencial. Estiveram sempre ao meu lado, encorajando-me a enfrentar as adversidades e a ressignificar as perdas. Esta conquista só tem sentido porque venho de uma família que sempre apoiou minhas escolhas e caminhou ao meu lado. Eu não ando só. Ademais, preciso destacar o papel fundamental que minha mãe desempenhou nesta trajetória. Nos momentos mais sombrios, foi ela quem segurou minha mão e atravessou a tempestade comigo, até que o sol voltasse a brilhar, como na música *Here Comes the Sun*¹, dos Beatles.

À minha orientadora, Dra. Ana Carina Stelko Pereira, minha sincera gratidão por sua orientação precisa, paciência e dedicação no compartilhamento do conhecimento. Conheci a professora Ana Carina antes mesmo de ingressar no mestrado, quando ainda trabalhava como psicóloga em Tamboril, Ceará. Desde o primeiro contato, admirei seu acolhimento e generosidade, pois, sem ao menos me conhecer, convidou-me a integrar seu grupo de pesquisa. A partir deste momento, construímos uma relação pautada no respeito, na parceria acadêmica e, sobretudo, na amizade. Nesta etapa final do doutorado, sua humanidade se fez ainda mais presente diante das dificuldades que enfrentei. Você acreditou no meu potencial, acolheu minhas dores, me guiou nos primeiros passos da docência e, acima de tudo, não permitiu que eu desistisse do meu propósito. Tenho muita sorte por tê-la como orientadora, amiga e colega de profissão.

À minha psicóloga Ingrid Brito, que me acompanha desde 2021, expresso minha profunda gratidão. Sua escuta sensível e acolhedora foi essencial em minha jornada de autoconhecimento, ajudando-me a reconhecer, nomear e aceitar minhas particularidades com mais leveza e compreensão. Nos momentos mais desafiadores, especialmente no final do ano passado e início deste ano, sua presença e orientação foram fundamentais para que eu pudesse lidar com as mudanças, ressignificar experiências e compreender, com mais clareza e confiança, meu novo papel enquanto docente e pesquisadora.

¹ THE BEATLES. Here comes the sun. In: THE BEATLES. **Abbey Road**. Londres: Apple Records, 1969. Música eletrônica. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6dGnYIeXmHdcikdzNNDMMm2?autoplay=true>. Acesso em: 17 mar. 2025.

Aos docentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação acadêmica e para a produção desta tese, pois a ciência é uma construção coletiva. Agradeço, em especial, às professoras e aos professores: Dr. Pedro Afonso Cortez, da Universidade Federal de Uberlândia; Dr. Francisco José Maia Pinto e Dr. Valter Cordeiro Barbosa Filho, da Universidade Estadual do Ceará; e às professoras do Observatório do Clima Institucional e Prevenção de Violência em Contextos Educacionais (Observatório Xará): Dra. Loriane Trombini Frick, da Universidade Federal do Paraná, e Dra. Juliana Aparecida Matias Zechi, do Instituto Federal de São Paulo.

Aos colegas do Observatório Xará, pela troca de ideias, pelo apoio mútuo e pelas discussões enriquecedoras que tornaram essa experiência ainda mais significativa. Agradeço, com carinho imenso, às amigas e aos amigos: Ma. Rafaela Bagolin Bez, Me. Andrey Santos Souza, Ma. Geysa Machado Cascardo e mestrando Amarildo da Silva Cunha.

À 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 13) do Estado do Ceará, na pessoa do diretor, professor Antonio Valdenir Rabelo de Araújo, pelo apoio à minha pesquisa e por viabilizar sua aplicação junto aos professores e professoras das escolas de ensino médio vinculadas a essa coordenadoria. Agradeço também à professora Francisca Claudia Santana Furtado, orientadora da Cédula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) da Crede 13, pelo suporte prestado ao estudo. Meu reconhecimento se estende às professoras Claudete Saboia Rodrigues e Maria de Lourdes Barbosa Farias Ferreira, funcionárias da CEDEA e responsáveis pelo Projeto Professor Diretor de Turma e pela coordenação da área de competências socioemocionais, que acompanharam diretamente a pesquisa. Por fim, expresso minha gratidão a todos os coordenadores e coordenadoras escolares do Projeto Professor Diretor de Turma das escolas de ensino médio participantes, cuja colaboração foi essencial para a realização da pesquisa em cada instituição.

A todos e todas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial, aos que fazem parte da linha de pesquisa de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, por cada aprendizado, parceria e incentivo ao longo do percurso.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa durante a maior parte do meu doutorado.

Aos meus amigos e familiares, que me apoiaram ao longo de todo esse percurso: Bruna Rodrigues Nunes, Vanessa Rodrigues Falcão, Maria Clara Alves Mesquita, Lívia Gonçalves Rabelo Araújo e Josualdo Araújo Lima Ribeiro.

A cada pessoa que, de alguma forma, fez parte dessa trajetória, o meu mais sincero agradecimento.

Eu tenho a mão que aperreia
Tenho o sol e areia
Sou da América, sul da América
South America
Eu sou a nata do lixo
Sou do luxo da aldeia
Eu sou do Ceará²
(Música “Terral” - Ednardo)

“Eu sou da terra que o povo padece
Mas nunca esmorece, procura vencê
Da terra adorada, que a bela cabôca
De riso na boca zomba do sofrê.
Não nego meu sangue, não nego meu nome
Olho pra fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasileiro, fio do Nordeste
Sou cabra da peste, sou do Ceará.³
(Cordel “Cante lá que eu canto cá” - Patativa do Assaré)

² SOUSA, Ednardo Soares Costa. Terral. Intérpretes: Ednardo; Amelinha; Belchior. In: SOUSA, Ednardo Soares Costa; COLLARES, Amélia Cláudia Garcia; BELCHIOR, Antonio Carlos. **Pessoal do Ceará**. Rio de Janeiro: Warner Music, 2002. Música eletrônica. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6ams2xVIacklnXcj6sPpbA>. Acesso em: 09 mai. 2022.

³ DO ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo desenvolver e avaliar uma formação teórico-prática para docentes do Ensino Médio voltada ao enfrentamento do bullying entre estudantes, com foco nas percepções sobre autoeficácia, violência entre pares e uso de estratégias antibullying. O estudo foi estruturado em sete etapas. A primeira consistiu em um estudo preparatório, com duas revisões de escopo: a primeira mapeou evidências sobre possibilidades e desafios da formação docente frente ao bullying e ao cyberbullying; a segunda abordou fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento dos docentes diante dessas violências, além de sintetizar instrumentos, estratégias antibullying e características de intervenções já existentes. Esses achados subsidiaram a construção do modelo lógico da formação, com ênfase no fortalecimento da autoeficácia docente. Na segunda etapa, foi construída a intervenção “Violências em ambiente educacional e bullying”, com carga horária de 60 horas, divididas entre um curso on-line autoinstrucional e a realização presencial de oficinas com estudantes, conduzidas pelos cursistas. A terceira etapa correspondeu ao estudo piloto, cujo objetivo foi testar a sequência, clareza, atratividade e viabilidade do componente on-line. Foram coletados *feedbacks* em fóruns e chats, além da aplicação de um questionário de satisfação respondido por 57 docentes. Os dados indicaram elevado grau de satisfação e possibilitaram ajustes nos conteúdos e materiais. Na quarta etapa, avaliou-se a validade estrutural e a consistência interna dos instrumentos EPAB, EVE-Docente e EEDB, aplicados a 190 docentes. As escalas demonstraram adequação, com agrupamentos coerentes e cargas fatoriais satisfatórias. A quinta etapa envolveu um estudo transversal com 212 docentes de diferentes estados brasileiros, o qual revelou elevada prevalência de vitimizações presenciais e virtuais entre estudantes, avanços nas práticas educativas e restaurativas adotadas pelos docentes, mas também lacunas na articulação com famílias e serviços de apoio, além da necessidade de aprimoramento de habilidades práticas para a intervenção docente. As etapas seis e sete ocorreram durante a aplicação da formação, entre fevereiro e setembro de 2024, com docentes de escolas públicas de onze municípios do Ceará. A sexta etapa avaliou a satisfação de 85 participantes quanto à adesão, atratividade e relevância da formação, revelando ampla aceitação e reconhecimento de sua utilidade prática. A sétima etapa analisou os efeitos da formação em três momentos: pré-teste, pós-teste e *follow-up* de três meses. Participaram 162 docentes, sendo 100 no grupo intervenção e 62 no grupo comparação. O grupo intervenção apresentou resultados significativamente superiores, especialmente em autoeficácia (pós-teste: $\Delta M = 2,12$, $p < 0,001$; follow-up: $\Delta M = 2,99$, $p < 0,001$) e no uso de estratégias indicadas (pós-teste: $\Delta M = 5,453$, $p < 0,001$; follow-up: $\Delta M = 6,022$, $p < 0,001$), com manutenção dos efeitos no *follow-up*, indicando a efetividade e a sustentabilidade da intervenção. Conclui-se que a tese oferece evidências sólidas sobre a relevância de formações baseadas em evidências, com foco na autoeficácia docente, para o enfrentamento do bullying, sugerindo seu potencial para incorporação em políticas públicas voltadas à promoção de ambientes escolares mais seguros e saudáveis.

Palavras-chaves: bullying; cyberbullying; adolescência; formação de professores.

ABSTRACT

This thesis aimed to develop and evaluate a theoretical-practical training program for high school teachers, focused on addressing bullying among students, with an emphasis on teachers' perceptions of self-efficacy, peer violence, and the use of antibullying strategies. The study was structured into seven stages. The first stage involved a preparatory study with two scoping reviews: the first mapped evidence regarding possibilities and challenges in teacher training to address bullying and cyberbullying; the second examined individual and contextual factors influencing teachers' behavior toward these forms of violence, as well as synthesizing instruments, anti-bullying strategies, and characteristics of existing interventions. These findings supported the development of the training's logic model, emphasizing the strengthening of teacher self-efficacy. In the second stage, the intervention "Violence in Educational Settings and Bullying" was developed, consisting of 60 hours divided between a self-instructional online course and face-to-face workshops with students, conducted by the trainees. The third stage consisted of a pilot study aimed at testing the sequence, clarity, attractiveness, and feasibility of the online component. Feedback was collected through forums and chats, along with a satisfaction questionnaire answered by 57 teachers. The data indicated a high degree of satisfaction and allowed adjustments to the content and materials. In the fourth stage, the structural validity and internal consistency of the EPAB, EVE-Docente, and EEDB instruments were assessed, involving 190 teachers. The scales proved to be appropriate, with coherent theoretical groupings and satisfactory factor loadings. The fifth stage involved a cross-sectional study with 212 teachers from different Brazilian states. The results revealed a high prevalence of both face-to-face and virtual victimization among students, advances in educational and restorative practices adopted by teachers, but also gaps in articulation with families and support services, in addition to the need to improve practical intervention skills. Stages six and seven took place during the implementation of the training, between February and September 2024, with high school teachers from public schools in eleven municipalities of Ceará, Brazil. The sixth stage assessed the satisfaction of 85 participants regarding engagement, appeal, and relevance of the training, revealing broad acceptance and recognition of its practical utility. The seventh stage analyzed the training outcomes at three time points: pre-test, post-test, and a three-month follow-up. A total of 162 teachers participated, with 100 in the intervention group and 62 in the comparison group. The intervention group showed significantly superior outcomes, particularly in self-efficacy (post-test: $\Delta M = 2.12$, $p < 0.001$; follow-up: $\Delta M = 2.99$, $p < 0.001$) and use of recommended strategies (post-test: $\Delta M = 5.453$, $p < 0.001$; follow-up: $\Delta M = 6.022$, $p < 0.001$), with sustained effects at follow-up, indicating the effectiveness and sustainability of the intervention. In conclusion, this thesis provides robust evidence on the relevance of evidence-based training programs focused on teacher self-efficacy for addressing bullying, suggesting their potential incorporation into public policies aimed at promoting safer and healthier school environments.

Keywords: bullying; cyberbullying; adolescence; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	ESTRUTURAÇÃO DA SEÇÃO DE INTRODUÇÃO EM QUATRO SUBTÓPICOS.....	35
FIGURA 2 -	SÍNTESE DOS PRINCIPAIS TÓPICOS DE RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA.....	56
FIGURA 3 -	ESTRUTURAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	66
FIGURA 4 -	FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE BUSCA E SELEÇÃO DOS ESTUDOS (REVISÃO 1).....	69
FIGURA 5 -	DENDROGRAMA REFERENTE AOS VINTE E SEIS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INTERVENÇÃO NO BULLYING E NO CYBERBULLYING.....	72
FIGURA 6 -	SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES DESTACADAS NOS SEGMENTOS DE TEXTO DE CADA CLASSE TEMÁTICA.....	76
FIGURA 7 -	FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE BUSCA E SELEÇÃO DOS ESTUDOS, CONFORME PRISMA-SCR (TRICCO ET AL., 2018) (REVISÃO 2).....	88
FIGURA 8 -	FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SÍNTESE DOS FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DE DOCENTES DE INTERVIR NO BULLYING E NO CYBERBULLYING.....	95
FIGURA 9 -	SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS (TIPO DE ESTUDO, NÍVEL DE ENSINO E PRINCIPAL CONCLUSÃO) DOS FATORES DO INDIVÍDUO DOCENTE.....	97
FIGURA 10 -	SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS (TIPO DE ESTUDO, NÍVEL DE ENSINO E PRINCIPAL CONCLUSÃO) DOS FATORES DO INDIVÍDUO DISCENTE.....	102

FIGURA 11 - SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS (TIPO DE ESTUDO, NÍVEL DE ENSINO E PRINCIPAL CONCLUSÃO) DOS FATORES DO CONTEXTO RELACIONADOS À SITUAÇÃO DE BULLYING.....	104
FIGURA 12 - SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS (TIPO DE ESTUDO, NÍVEL DE ENSINO E PRINCIPAL CONCLUSÃO) DOS FATORES DO CONTEXTO RELACIONADOS AO CONTEXTO ESCOLAR.....	105
FIGURA 13 - SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS (TIPO DE ESTUDO, NÍVEL DE ENSINO E PRINCIPAL CONCLUSÃO) DOS FATORES DO CONTEXTO RELACIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	107
FIGURA 14 - MODELO LÓGICO DA FORMAÇÃO DOCENTE “VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING”.....	171
FIGURA 15 - COMPONENTES DA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DE DOCENTES "VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING".....	176
FIGURA 16 - TELA INICIAL DA FORMAÇÃO "VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING" NA UFPR ABERTA.....	178
FIGURA 17 - TELA INICIAL COM A VISÃO GERAL DOS MÓDULOS DA FORMAÇÃO “VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING”, DISPONÍVEL NA PLATAFORMA UFPR ABERTA.....	178
FIGURA 18 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N=57) DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES QUANTO ÀS AFIRMAÇÕES SOBRE O CURSO E AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS. 2022.....	188
FIGURA 19 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N=57) DE RESPOSTAS SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO CURSO ON-LINE "VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING". 2022.....	189

FIGURA 20 -	NUVEM DE PALAVRAS COM COMENTÁRIOS DOS DOCENTES (N=54) SOBRE O CURSO E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM. 2022.....	190
FIGURA 21 -	PORCENTAGEM DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO (N=212) QUE SOUBERAM DE OU PRESENCIARAM OCORRÊNCIAS DE VITIMIZAÇÃO PRESENCIAL ENTRE ESTUDANTES NOS 30 DIAS ANTERIORES À PESQUISA. 2022.....	204
FIGURA 22 -	PORCENTAGEM DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO (N=212) QUE SOUBERAM OU PRESENCIARAM OCORRÊNCIAS DE CYBERBULLYING NOS 30 DIAS ANTERIORES À PESQUISA. 2022.....	205
FIGURA 23 -	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES QUANTO À AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DO BULLYING (N=212). 2022.....	211
FIGURA 24 -	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS PUNITIVAS COM AUTORES (N=194). 2022.....	212
FIGURA 25 -	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS UNIVERSAIS DIANTE DO BULLYING (N=194). 2022.....	213
FIGURA 26 -	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS INDICADAS DIANTE DO BULLYING (N=194). 2022.....	214
FIGURA 27 -	REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	217
FIGURA 28 -	REUNIÃO COM A EQUIPE GESTORA DA CREDE 13 PARA APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	221
FIGURA 29 -	LANÇAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA SEMANA PEDAGÓGICA 2024 DA CREDE 13.....	222

FIGURA 30 -	FORMAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES PPDT DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	222
FIGURA 31 -	PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO À PROGRAMAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO (N=85). CEARÁ, 2024.....	227
FIGURA 32 -	PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AO <i>LAYOUT</i> DO CURSO ON-LINE E AO MATERIAL DIDÁTICO (N=85). CEARÁ, 2024.....	229
FIGURA 33 -	PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO À APLICABILIDADE E UTILIDADE DA FORMAÇÃO (N=85). CEARÁ, 2024.....	229
FIGURA 34 -	PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AOS RESULTADOS DA FORMAÇÃO (N=85). CEARÁ, 2024.....	229
FIGURA 35 -	PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AO SUPORTE ORGANIZACIONAL (N=85). CEARÁ, 2024.....	230
FIGURA 36 -	PERCENTUAL DAS RESPOSTAS DOS DOCENTES QUANTO ÀS AFIRMAÇÕES SOBRE O CURSO E AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS (N=85). CEARÁ, 2024.....	231
FIGURA 37 -	PERCENTUAL DE RESPOSTAS SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS E ATIVIDADES DA FORMAÇÃO (N=85). CEARÁ, 2024.....	231
FIGURA 38 -	PERCENTUAL DE RESPOSTAS SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE SUA DEDICAÇÃO À FORMAÇÃO (N=85). CEARÁ, 2024.....	232
FIGURA 39 -	NUVEM DE PALAVRAS SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO AO CURSO E AO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM (N=85). CEARÁ, 2024.....	232
FIGURA 40 -	PERCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA ENTRE DISCENTES POR PARTE DE DOCENTES DOS GRUPOS INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO AO LONGO DO TEMPO. CEARÁ, 2024.....	244

FIGURA 41 -	PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS UNIVERSAIS POR PARTE DE DOCENTES DOS GRUPOS INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO AO LONGO DO TEMPO. CEARÁ, 2024.....	245
FIGURA 42 -	PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS INDICADAS POR PARTE DE DOCENTES DOS GRUPOS INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO AO LONGO DO TEMPO. CEARÁ, 2024.....	246
FIGURA 43 -	PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS PUNITIVAS POR PARTE DE DOCENTES DOS GRUPOS INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO AO LONGO DO TEMPO. CEARÁ, 2024.....	246

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
QUADRO 2 -	SISTEMATIZAÇÃO DE DESCRITORES E PALAVRAS-CHAVE (REVISÃO 1).....	68
QUADRO 3 -	SISTEMATIZAÇÃO DOS DESCRITORES E PALAVRAS-CHAVES (REVISÃO 2).....	85
QUADRO 4 -	DICIONÁRIO DE EXTRAÇÃO DE DADOS.....	86
QUADRO 5 -	SÍNTESE DOS ESTUDOS DE REVISÃO SOBRE FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOS DOCENTES DE INTERVIR NO BULLYING E NO CYBERBULLYING (N=7 ESTUDOS).....	91
QUADRO 6 -	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS SOBRE PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E BULLYING.....	118
QUADRO 7 -	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS SOBRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING.....	122
QUADRO 8 -	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS SOBRE CRENÇAS E PERCEPÇÃO DE SERIEDADE DIANTE DO BULLYING.....	127
QUADRO 9 -	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS SOBRE ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE.....	130

QUADRO 10 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO UTILIZADAS POR DOCENTES DIANTE DO BULLYING E DO CYBERBULLYING CONFORME REVISÃO DE ESCOPO 2.....	144
QUADRO 11 - SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS COM TREINAMENTO DE DOCENTES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA ESTRUTURADO COM DISCENTES.....	156
QUADRO 12 - SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS FORMAÇÕES AMPLAS DE DOCENTES PARA INTERVENÇÃO NO BULLYING.....	161
QUADRO 13 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO TEORICAMENTE FUNDAMENTADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE “VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING”.....	172
QUADRO 14 - MÓDULOS, OBJETIVOS E MATERIAIS DA FORMAÇÃO “VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING”.....	180
QUADRO 15 - CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA CREDE 13: POPULAÇÃO, EXTENSÃO TERRITORIAL, INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS, E ESTRUTURA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	218
QUADRO 16 - CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA CREDE 13: POPULAÇÃO, EXTENSÃO TERRITORIAL, INDICADORES SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS, E ESTRUTURA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	220

APÊNDICE 1

QUADRO A - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=28).....	279
QUADRO B - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE ENVOLVIMENTO AFETIVO E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=15).....	288
QUADRO C - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=16).....	292
QUADRO D - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE INSTRUÇÃO SOBRE BULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=14).....	296
QUADRO E - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E PERCEPÇÕES SOBRE O BULLYING E O PAPEL DOCENTE E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=24).....	298
QUADRO F - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE OUTROS FATORES E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=5).....	304
QUADRO G - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS DISCENTES E SEU CONHECIMENTO SOBRE BULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=9).....	306
QUADRO H - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DE DISCENTES ENVOLVIDOS EM BULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=7).....	311
QUADRO I - ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE FATORES RELACIONADOS À SITUAÇÃO DE BULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=17).....	313

QUADRO J -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ENSINO E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=8).....	317
QUADRO K -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE FATORES DO CLIMA ESCOLAR E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=12).....	319
QUADRO L -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE ESTRUTURA ESCOLAR E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=4).....	324
QUADRO M -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE OCUPACIONAL E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=3)..	326
QUADRO N -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA ANTIBULLYING ESCOLAR E INTERVENÇÃO DE PROFESSORES (N=5).....	327
QUADRO O -	ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A RELAÇÃO ENTRE OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE BULLYING E INTERVENÇÃO DOCENTE (N=18).....	329

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	ESTRUTURA FATORIAL PARA A ESCALA DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AUTOEFICÁCIA DIANTE DO BULLYING (EPAB).....	195
TABELA 2 -	ESTRUTURA FATORIAL PARA A ESCALA DE VITIMIZAÇÃO ENTRE ESTUDANTES - VERSÃO DOCENTE (EVE - DOCENTE).....	196
TABELA 3 -	ESTRUTURA FATORIAL PARA A ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE DOCENTES DIANTE DO BULLYING (EEDB).....	197
TABELA 4 -	CONSISTÊNCIA INTERNA E VARIÂNCIA EXPLICADA DAS ESCALAS EPAB, EVE - DOCENTE E EEDB.....	198
TABELA 5 -	CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS EPAB, EVE - DOCENTE E EEDB.....	199
TABELA 6 -	CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA DOS DOCENTES. 2022.....	210
TABELA 7 -	CARACTERIZAÇÃO OCUPACIONAL DOS DOCENTES. 2022.....	210

LISTA DE SIGLAS

UFC	Universidade Federal do Ceará
ADDIE	Análise, <i>Design</i> , Desenvolvimento, Implementação e Avaliação
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
APS	Atenção Primária à Saúde
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BAQ	<i>Bullying Attitude Questionnaire</i>
BBS	<i>Bullying Behavior Scale</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIMB	<i>Bystander Intervention Model in Bullying</i>
CFC	<i>Committee for Children</i>
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CMPQ	<i>Classroom Management Policies Questionnaire</i>
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CSTPV	<i>Comprehensive Scales of Traditional Peer Victimization</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Saúde
DI	<i>Design</i> Instrucional
DMP	Diferença Média Padronizada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEDB	Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying
EPAB	Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying
EPS	Escolas Promotoras de Saúde
ESP-CE	Escola de Saúde Pública do Ceará
EVE - docente	Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente
HBQ	<i>Handling Bullying Questionnaire</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IRI	<i>Interpersonal Reactivity Index</i>
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MeSH	<i>Medical Subject Headings</i>
NASF-AB	Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica
NPPI	Núcleo de Projetos, Pesquisas e Interesses
OBPP	<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSF	<i>Open Science Framework</i>
PCC	População, Conceito e Contexto
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PESQSAUDE	Grupo de Pesquisa Avaliação e Análise Estatística em Saúde Coletiva
PET - Saúde da Família	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde da Família
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PRISMA-ScR	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews</i>
PSE	Programa Saúde na Escola
SBS	<i>Student Bullying Scale</i>
SBSS	<i>School Bullying Severity Scale</i>
SELC-BR	<i>Social–Emotional Learning Checklist – Bullying Report</i>
SES	<i>School Environment Survey</i>
SPS	<i>Staff Preparedness Survey</i>
SSBQ	<i>Student Social Behavior Questionnaire</i>
ST	Segmentos de Texto
STATSB	<i>Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying</i>
TBISS	<i>Teacher Bullying intervention Self-Efficacy Scale</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEAM	<i>Teacher Efficacy and Attribution Measure</i>
TEAS	<i>Teacher Efficacy for Antibullying Scale</i>

TEEM	<i>Teacher Expectation and Efficacy Measure</i>
TES	<i>Teacher Efficacy Scale</i>
TISK	<i>Teacher Inventory of Skills and Knowledge</i>
TISS	<i>Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale</i>
TQ	<i>Teacher Questionnaire</i>
TSES	<i>Teacher Sense of Efficacy Scale</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	28
1 INTRODUÇÃO	35
1.1 DEFINIÇÕES DE BULLYING E CYBERBULLYING E PAPÉIS DENTRE OS ENVOLVIDOS	35
1.2 BULLYING E CYBERBULLYING: PREVALÊNCIA, CONSEQUÊNCIAS, FATORES ASSOCIADOS E LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	44
1.3 O PAPEL DO DOCENTE FRENTE AO BULLYING E AO CYBERBULLYING	51
1.4 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA TESE.....	56
2 OBJETIVOS	59
2.1 GERAL.....	59
2.2 ESPECÍFICOS	59
3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	61
4 ETAPA 1: ESTUDO PREPARATÓRIO	65
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING E DO CYBERBULLYING: UMA REVISÃO DE ESCOPO	67
4.1.1 Objetivo	67
4.1.2 Método.....	67
4.1.3 Resultados.....	69
4.1.4 Discussão	76
4.1.5 Considerações finais e contribuições para a tese.....	82
4.2 FATORES DOS INDIVÍDUOS E DO CONTEXTO QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DE DOCENTES DE INTERVIR EM BULLYING E CYBERBULLYING: UMA REVISÃO DE ESCOPO	82
4.2.1 Objetivo	82
4.2.3 Método.....	82
4.2.4 Resultados.....	87
4.2.4.1 Fatores dos indivíduos	95
4.2.4.2 Fatores do contexto	103
4.2.5 Discussão.....	107
3.2.7 Considerações finais e contribuições para a tese.....	114
4.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO BULLYING PARA DOCENTES	116
4.3.1 Objetivo	116

4.3.2 Resultados.....	116
4.3.3 Discussão e contribuições para a tese.....	138
4.4 ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING UTILIZADAS POR DOCENTES.....	142
4.4.1 Objetivo	142
4.4.2 Resultados.....	142
4.4.3 Discussão e contribuições para a tese.....	143
4.5 PROGRAMAS ANTIBULLYING COM DOCENTES: CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS	153
4.5.1. Objetivo	153
4.5.2 Resultados.....	153
4.5.2.1 Intervenção educacional de curta duração	154
4.5.2.2 Treinamento de docentes para implementação do programa estruturado com discentes	155
4.5.2.3 Formação ampla de docentes para intervenção no bullying	160
4.5.3 Discussão e contribuições para a tese.....	164
4.6 APRESENTAÇÃO DO MODELO LÓGICO DA INTERVENÇÃO	170
6 ETAPA 2 - CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO	176
6.1 ESTRUTURA DOS COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	176
6.2 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	185
7 ETAPA 3 - ESTUDO PILOTO	187
8 ETAPA 4 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUMENTOS PARA DOCENTES SOBRE PERCEPÇÃO DE VITIMIZAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ESTRATÉGIAS DIANTE DO BULLYING.....	192
8.1 OBJETIVO	192
8.2 MÉTODO	192
8.2.1 Participantes	192
8.2.2 Instrumentos	192
8.2.3 Procedimentos de coleta e análise dados	193
8.3 RESULTADOS	194
8.4 DISCUSSÃO.....	198
9 ETAPA 5 - AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES.....	202
9.1 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES	202
9.1.1 Objetivo	202

9.1.2 Método.....	202
9.1.3 Resultados e discussão.....	203
9.2 PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À AUTOEFICÁCIA E AO USO DE ESTRATÉGIAS DIANTE DO BULLYING	207
9.2.1 Objetivo	207
9.2.2 Método.....	207
9.2.3 Resultados e discussão.....	209
10. ETAPAS 6 E 7 - AVALIAÇÃO DE ADESÃO, ATRATIBILIDADE E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO E DE RESULTADOS	217
10.1 ETAPA 6: PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE AVALIAÇÃO DE ADESÃO, ATRATIBILIDADE E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO	225
10.1.2 Objetivo	225
10.1.3 Método.....	225
10.1.4 Resultados.....	227
10.1.5 Discussão	233
10.2 ETAPA 7: AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	236
10.2.1 Objetivo	236
10.2.2 Método.....	236
10.2.2.1 Delineamento.....	236
10.2.2.2 Participantes	236
10.2.2.3 Variáveis.....	236
10.2.2.5 Instrumentos	236
10.2.2.6 Procedimentos	240
10.2.2.7 Técnicas de análise dos dados	240
10.2.3 RESULTADOS	241
10.2.3.1 Esfericidade.....	241
10.2.3.2 Efeitos Principais	241
10.2.3.3 Interação Tempo x Grupo	242
10.2.3.4 Comparações entre os Grupos	244
10.2.4 Discussão	246
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 - SÍNTESE DOS FATORES QUE INFLUENCIAM O	

COMPORTAMENTO DE DOCENTES DE INTERVIR NO BULLYING E NO CYBERBULLYING.....	279
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	334
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO ESTUDO PILOTO.....	339
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, SOCIOECONÔMICO E OCUPACIONAL.....	342
APÊNDICE 5 - ESCALA DE VITIMIZAÇÃO ENTRE ESTUDANTES - VERSÃO ESTUDANTES.....	344
APÊNDICE 6 - ESCALA DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AUTOEFICÁCIA DIANTE DO BULLYING.....	345
APÊNDICE 7 - ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE DOCENTES DIANTE DO BULLYING (EEDB).....	346
APÊNDICE 8 - PANFLETO EXPLICATIVO SOBRE A APLICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	347
APÊNDICE 9 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	349
ANEXOS	
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SAÚDE (CEP/CS) Nº 5.281.559/2022.....	350
ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ PESQUISA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS) Nº 6.415.311/2023.....	358

APRESENTAÇÃO

“(...) e o meu coração selvagem tem essa pressa de viver”

(Belchior em Coração Selvagem⁴)

Sou oriunda da cidade de Tamboril, localizada no Sertão do Ceará. É um município de pequeno porte, com aproximadamente 26.000 habitantes, que oferece poucas oportunidades educacionais, de emprego e lazer para os jovens. Por isso, aos 13 anos, eu passei a residir na cidade de Crateús, no Ceará, a fim de ter acesso a uma educação básica de qualidade. Aos 16, fui morar na capital Fortaleza, para cursar a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Contudo, “SER-tão” de Tamboril influenciou positivamente na construção da pessoa e profissional que hoje eu sou, pois me proporcionou uma infância feliz e tranquila, em uma família formada por docentes. Mais do que um lugar de origem, essa cidade moldou quem sou, dando forma ao meu olhar sobre o mundo e ao compromisso que tenho com o conhecimento, a comunidade e o cuidado com o outro.

Minha vida é tecida por idas e vindas, marcada por distâncias e saudades. “Há tempo, muito tempo, que eu estou longe de casa. E nessas ilhas cheias de distâncias, o meu blusão de couro se estragou...” (Belchior, em Tudo Outra Vez⁵, que, na minha mais sincera opinião, é o hino dos cearenses que, apartados de sua terra, ainda carregam o peso da saudade). Apesar das despedidas constantes e das moradas que mudam, é bom saber que tenho raízes, que venho de algum lugar e que sempre há um lar para o qual posso retornar. Eu imaginava que, à medida que conhecesse outros horizontes e me encontrasse com diferentes pessoas, meus laços com Tamboril perderiam a força, esvaindo-se na vastidão do mundo. Mas isso não aconteceu.

O mundo pode me ofertar novos aprendizados, mas reconheci que existem vivências e sensações que só minha pequena cidade pode me proporcionar. O sentimento de pertencimento, a poesia da pracinha e da calçada, a igreja que brilha no alto do morro, o Serrote Feiticeiro, que guarda os segredos da meia-noite, os cumprimentos calorosos de quem me conhece desde a infância, a liberdade tranquila de caminhar para o trabalho sem pressa, e os

⁴ BELCHIOR, Antonio Carlos. Coração Selvagem. Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antonio Carlos. **Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: WEA Discos Ltda., 1977. Música eletrônica. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4cZGdje7UXxBsJViy2Cs8Z>. Acesso em: 09 mai. 2022.

⁵ BELCHIOR, Antonio Carlos. Tudo Outra Vez. Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antonio Carlos. **O melhor de Belchior - 2 é demais**. Rio de Janeiro: Wea Music, 1996. Música eletrônica. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1ygvOXnfySZbda3LCu1QK6>. Acesso em: 09 mai. 2022.

sabores simples, mas únicos, das comidas que só lá existem. Tudo isso é tecido em mim, parte de quem sou. Acredito que conhecer de onde venho torna mais claro o caminho de onde quero chegar. *Eu sou (pretendo ser) uma pesquisadora com raízes, que produz para o todo, sem esquecer de onde está.*

Além disso, cresci imersa em uma cultura que valoriza a profissão docente, a escola, a formação política e a importância de pensar no coletivo. Quando criança, envolvia-me ativamente nas atividades escolares, acompanhava minha mãe em seu trabalho como professora do Ensino Fundamental, ajudava minha avó a alfabetizar idosos à noite, utilizando o método de Paulo Freire. Eu perguntava, com a curiosidade de quem busca entender o mundo, quem era Piaget, adorava assistir aos programas da TV Escola e, junto aos meus avós maternos, participava de reuniões dos movimentos sociais ligados à Igreja Católica. Essas vivências geraram em mim uma profunda identificação com o campo da Educação e das políticas públicas, além da crença de que o mundo pode, e deve, ser transformado em um lugar melhor para todas e todos. *Eu acredito na ciência como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.*

Meu percurso acadêmico e profissional é marcado por experiências que transitam entre as áreas da Educação e da Saúde. Durante o curso de Psicologia (2008-2012), construí uma trajetória profundamente comprometida com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Dediquei-me a disciplinas, grupos de estudo, projetos de extensão e pesquisa, além de monitorias e estágios nas políticas públicas. Acredito na indissociabilidade dessas três áreas, pois entendo que as universidades devem promover uma formação ampla, integral e crítica, que possibilite a construção de um conhecimento contextualizado, capaz de compreender e intervir nas questões que afligem a sociedade contemporânea.

Destaco minha atuação nos projetos de extensão "Mente Aberta" (2009), que se voltava para a formação integral de adolescentes, e "Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde da Família - PET - Saúde da Família" (2009-2012), no qual realizei atividades interdisciplinares de educação em saúde com crianças e adolescentes. No estágio em Atenção Primária à Saúde (APS), participei da criação e execução de um projeto antibullying em uma escola de Ensino Fundamental em Fortaleza. *Eu defendo a universidade como espaço democrático e acessível a todas e todos, que deve contribuir para o desenvolvimento social das comunidades às quais pertence.*

Logo após a graduação, minha intenção era seguir a carreira acadêmica, pois sempre me identifiquei com o campo da pesquisa. No entanto, logo percebi a urgência de viver

experiências profissionais no âmbito das políticas públicas, com o objetivo de desenvolver competências capazes de intervir nos problemas sociais e comunitários.

Minha primeira experiência profissional foi no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Tamboril, onde atuei como psicóloga entre 2013 e 2014. Nesse período, idealizei e implementei o projeto "CREAS nas Escolas", voltado para a prevenção e o enfrentamento da violência intrafamiliar e escolar. Além disso, exerci o cargo de Secretária Executiva do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, o que me proporcionou uma perspectiva mais ampla e interdisciplinar sobre as políticas de proteção e promoção dos direitos da infância e juventude.

Durante minha atuação no CREAS, percebi como as questões de violência na infância e na adolescência estavam intimamente ligadas a graves consequências educacionais e de saúde. Essa constatação me motivou a buscar uma especialização em Saúde Pública (2013-2015) na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a ingressar na Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (2014-2016) na Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE). O objetivo era aprofundar meus conhecimentos teórico-práticos como profissional da saúde e construir um conhecimento científico que estivesse em sintonia com a realidade social.

Durante a residência multiprofissional, contribuí para a criação e implementação do projeto "Saúde do Adolescente nas Escolas: Juventude com Arte, Saúde e Cidadania". Nesse projeto, fui responsável pelas temáticas de prevenção ao bullying e promoção da saúde mental, áreas essenciais para o desenvolvimento integral dos adolescentes e a construção de um ambiente escolar mais saudável. *Eu reconheço a importância da reorientação das pesquisas e da formação acadêmica e profissional, de forma a responder às necessidades sociais locais ou nacionais.*

Em 2016, atuei no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), hoje denominado eMulti, e como Articuladora do Programa Saúde na Escola (PSE) em Tamboril. Durante esse período, desenvolvi diversas ações tanto de núcleo quanto de campo, com foco na atuação do psicólogo na APS. Destaco, para esta tese, as atividades realizadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, que incluíram: grupos de promoção da saúde mental e de aprendizagem de competências socioemocionais; grupos terapêuticos com adolescentes; encontros de meditação e *mindfulness* com docentes e estudantes; formações com educadores sobre saúde mental, bullying e competências socioemocionais; reuniões com pais ou familiares sobre práticas parentais positivas; oficinas de prevenção ao bullying com adolescentes; e minha

colaboração em um projeto de iniciação científica no Ensino Médio, denominado NPPI (Núcleo de Projetos, Pesquisas e Interesses), no qual orientei o tema saúde mental.

Em razão dessas experiências, fui convidada a ministrar uma formação sobre promoção da saúde mental e aprendizagem de competências socioemocionais (2016) na 13ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Ceará, para professores diretores de turma de onze municípios. *Eu acredito que minha trajetória profissional nas políticas públicas me ajudou a ser uma pesquisadora mais sensível às necessidades sociais.*

Em 2017, tomei a decisão de ingressar no mestrado acadêmico. A área escolhida foi a Saúde Coletiva, motivada pelas experiências adquiridas nas políticas públicas de Saúde e pela abrangência interdisciplinar desse campo, que possibilitava a integração entre Saúde, Educação e Psicologia. Desde então, tenho me dedicado a pesquisas focadas na saúde do adolescente, na promoção de saúde mental na escola e na universidade e na construção de programas preventivos nos contextos educacionais.

Durante o mestrado (2018-2019) na UECE, realizei uma pesquisa transversal sobre o uso precoce de álcool e sua relação com o envolvimento em bullying, comportamentos de risco na escola e competências socioemocionais na adolescência. O estudo, conduzido sob a orientação do professor Dr. Francisco José Maia Pinto, envolveu 528 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de escolas de tempo integral em Fortaleza. Os resultados da dissertação foram organizados em três artigos.

O primeiro artigo [“Uso de álcool por adolescentes envolvidos em bullying e cyberbullying, como autores, vítimas e autores-vítimas: uma revisão sistemática da literatura”](#) foi publicado, em 2021, na *Revista Gerencia y Políticas de Salud*. O segundo, intitulado [“Uso precoce do álcool: correlação com violência escolar e competências socioemocionais”](#), foi publicado, em 2024, na *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. O terceiro “Preditores de bullying na adolescência: relação com fatores sociodemográficos, vitimização por funcionários, comportamentos de risco e habilidades socioemocionais” está submetido a uma revista, em processo de revisão de pares.

Os resultados da minha dissertação evidenciaram que o bullying é um fenômeno, infelizmente, comum na adolescência, que se encontra associado ao consumo precoce e nocivo de álcool. Ao identificar os preditores associados a essa violência, compreendi a urgência de seguir neste campo de pesquisa, agora com uma abordagem mais prática e resolutiva, focada na construção de intervenções capazes de promover relações interpessoais mais saudáveis no ambiente escolar. Acredito que o papel do pesquisador e da pesquisadora vai além da

identificação do problema; é necessário propor soluções eficazes e viáveis, que promovam a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse contexto, minha pesquisa de mestrado orientou minha escolha temática e despertou o desejo de desenvolver e avaliar um programa preventivo antibullying durante o doutorado, com o intuito de criar espaços educacionais mais seguros e acolhedores para nossos jovens.

Em 2018, participei do grupo de pesquisa e extensão “Prevenir na escola: Promoção de relações interpessoais na escola”, coordenado pela professora Dra. Ana Carina Stelko-Pereira, na UECE, o que resultou no artigo publicado na revista *Extensão em Foco* intitulado [“Avaliação de jogos de prevenção ao bullying por estudantes do Ensino Fundamental”](#). Entre 2019 e 2021, fiz parte do grupo de pesquisa Avaliação e Análise Estatística em Saúde Coletiva (PESQSAUDE) da UECE, coordenado pelo professor Dr. Francisco José Maia Pinto, no qual fui responsável por áreas de estudo como revisão integrativa e sistemática, saúde na escola e saúde do adolescente. Por meio do PESQSAUDE, produzi resumos de congressos, artigos e capítulos de livro, além de ter sido uma das organizadoras do livro [“Saúde Coletiva e as análises das simetrias e assimetrias produzidas nas realidades”](#), publicado em 2021.

Fui colaboradora na pesquisa de doutorado em Saúde Coletiva da UECE, intitulada “O professor como protagonista na prevenção ao bullying: avaliação de uma capacitação”, orientada pela professora Ana Carina Stelko-Pereira (2018-2019). Nesse percurso, estive imersa em diversas atividades, desde a criação e facilitação dos encontros da capacitação até a aplicação dos questionários e a redação de dois artigos e um capítulo de livro.

O primeiro artigo foi publicado na Revista Educação: Teoria e Prática, com o título [“Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying”](#). O segundo artigo, intitulado [“Formação de docentes brasileiros por meio do programa Violência Nota Zero”](#), foi publicado na revista Educação (Santa Maria. Online). Essa experiência foi um marco em minha formação, pois me permitiu não apenas implementar a intervenção, mas também me aproximar dos professores, entender suas realidades escolares, acolher suas angústias e aprender com suas vivências. O mais transformador foi observar, tanto na prática quanto na análise dos dados da pesquisa, os resultados positivos gerados por essa intervenção. Foi desse aprendizado que nasceu meu desejo de investir na formação de docentes para a prevenção do bullying.

Nesse período (2018-2019), também atuei como colaboradora de outro projeto de doutorado em Saúde Coletiva da UECE, intitulado “Intervenções baseadas na escola com ênfase na promoção do comportamento de defesa em espectadores e seu efeito na redução do bullying e cyberbullying: uma revisão sistemática”, que resultou na produção de dois artigos.

O estudo “[*Anti-bullying interventions with an emphasis on bystanders: a scoping review*](#)” foi publicado, em 2023, no *Journal of School Health*. O segundo artigo “*Effects of bystander interventions on school bullying: a systematic review and meta-analysis*” encontra-se submetido no *Public Health*. *Na universidade, eu valorizo o trabalho em equipe, a colaboração entre docentes e discentes de diferentes áreas e a produção interdisciplinar.*

A partir do ano de 2020, comecei a participar das atividades do Observatório do Clima Institucional e Prevenção das Violências em Contextos Educacionais ([Observatório Xará](#)) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenado pelas docentes Dra. Ana Carina Stelko-Pereira e Dra. Loriane Trombini Frick. Inicialmente, participei do projeto “Convivência ética em tempos de COVID-19”, no qual fui responsável pela linha temática “[Autocuidado e cuidado do outro \(suporte social\)](#)”. Além disso, colaborei com a produção de postagens e vídeos para as redes sociais do Observatório Xará, fui tutora da formação on-line “Mycelium: (re)construindo conexões na educação” e organizei um dos cursos oferecidos por essa formação, intitulado “Violências em ambiente educacional e bullying”, que integra a formação proposta e avaliada por esta tese. Por meio do Observatório, também fui membro do projeto de extensão “Violência Nota Zero: Promoção de relações interpessoais saudáveis”.

Depois de um período enriquecedor de aprendizagem na área da Saúde Coletiva, busquei, então, cursar um doutorado em Educação, com o objetivo de obter uma formação acadêmica mais ampla e interdisciplinar, que me ajudasse a entender as temáticas da violência na escola, bullying e adolescência, a partir de outra perspectiva teórica e metodológica. Os fenômenos sociais são complexos e multideterminados, e acredito que uma abordagem interdisciplinar contribui para uma melhor compreensão desses fenômenos e para a criação de programas de intervenção mais eficazes.

Essa decisão foi pautada também, como visto, em minhas aspirações, interesses afetivos, pessoais e profissionais. Para esse propósito, escolhi o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, por ser uma referência nacional na produção de pesquisas educacionais, com avaliação sete pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acima de tudo, a oportunidade de aprender e produzir em conjunto com a professora Dra. Ana Carina Stelko-Pereira, a quem admiro profundamente, foi determinante na escolha do programa.

Portanto, essa sou eu: uma pesquisadora e docente em constante construção⁶, que busca aprender a fazer ciência com qualidade e compromisso social. Esta tese, por sua vez, é o reflexo desse percurso profissional e acadêmico que, ao longo do tempo, foi moldando meu interesse em estudar questões relacionadas à violência escolar, ao bullying, ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes e à criação de programas preventivos e de promoção da saúde mental nos contextos educacionais. Cada passo dado até aqui é um convite para transformar o conhecimento em ação, para que a ciência possa, de fato, fazer a diferença na vida das pessoas.

⁶ Para quem quiser conhecer mais sobre minha trajetória profissional e acadêmica, eu compartilho os *links* do [Currículo Lattes](#) e do [ORCID](#).

1 INTRODUÇÃO

A presente tese aborda a importância do desenvolvimento e da avaliação de intervenções preventivas voltadas para docentes do Ensino Médio, com o objetivo de enfrentar o bullying tradicional e o cyberbullying no contexto escolar. Considerando que essa etapa da educação básica coincide com a adolescência, período crítico para a formação da identidade e das relações interpessoais, faz-se necessário investigar estratégias que qualifiquem a atuação dos professores na identificação, mediação e prevenção dessas violências.

Para uma organização mais sistemática da definição, contextualização e problematização do tema, bem como para a exposição da relevância e justificativa do estudo, a introdução foi estruturada em quatro subtópicos, conforme apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 - Estruturação da seção de Introdução em quatro subtópicos.



FONTE: A autora.

1.1 DEFINIÇÕES DE BULLYING E CYBERBULLYING E PAPÉIS DENTRE OS ENVOLVIDOS

O bullying configura-se como uma grave manifestação de violência entre estudantes, gerando impactos negativos não apenas para as vítimas, mas para toda a comunidade escolar. Esse fenômeno caracteriza-se pela ocorrência de atitudes agressivas, repetitivas e intencionais, praticadas por estudantes contra seus pares, com o objetivo de provocar dor, angústia e sofrimento (Olweus, 2013). À vista disso, considera-se como bullying as situações de violência

que possuem as seguintes particularidades: 1) ocorre entre pares; 2) no contexto educacional; 3) há intencionalidade dos autores em cometer as agressões; 4) estas ocorrem com alguma repetitividade; e 5) há desequilíbrio de poder entre autores e vítimas (Olweus, 2013; Rettew; Pawlowski, 2022).

Os primeiros estudos sistemáticos sobre esse fenômeno foram conduzidos na Suécia, na década de 1970, pelo psicólogo Dan Olweus. Em 1983, o pesquisador coordenou uma ampla campanha antibullying na Noruega, consolidando a definição científica do termo. No Brasil, as discussões sobre bullying ganharam relevância a partir da década de 1990, mas apenas em 2005 passaram a ser objeto de investigação acadêmica em artigos científicos (Lopes Neto, 2005; Oliveira-Menegotto et al., 2013; Olweus, 2013).

No que se refere à quinta particularidade mencionada, é importante destacar que o desequilíbrio de poder está associado à dificuldade das vítimas em se defenderem ou interromperem a situação de violência. Esse fator decorre de características individuais, relacionais e/ou contextuais que as tornam mais vulneráveis à vitimização no ambiente escolar (Olweus, 2013). Podem estar relacionadas, por exemplo, a déficits em habilidades sociais, características físicas ou comportamentais que divergem das normas socioculturais predominantes e/ou a uma rede de amizades limitada ou instável, o que dificulta o suporte social e a defesa diante das agressões (Kaufman et al., 2020).

Por outro lado, o autor de bullying pode assumir uma posição de superioridade na dinâmica de violência devido a fatores como maior estatura, idade, força física ou *status* social. Além disso, seus comportamentos agressivos podem ser reforçados pelo reconhecimento ou apoio de pares, contribuindo para a manutenção das agressões no ambiente escolar (Olweus, 2013; Rettew; Pawlowski, 2022).

Ademais, o bullying é compreendido como um fenômeno de grupo, uma vez que ocorre dentro de uma rede complexa de relações interpessoais e dinâmicas de poder. Esse processo envolve não apenas autores e vítimas, mas também os demais membros do grupo de pares, cuja participação, seja por ação ou omissão, pode influenciar significativamente a perpetuação ou a interrupção do problema (Salmivalli, 2010).

Dentro dessa dinâmica, os estudantes podem assumir diferentes papéis no fenômeno do bullying: autores, aqueles que praticam as agressões; vítimas, indivíduos que são alvo recorrente de ações negativas perpetradas por um ou mais pares; autores-vítimas, estudantes que, simultaneamente, praticam intimidação e vivenciam a vitimização; e testemunhas, aqueles que presenciam as agressões e cuja atitude pode contribuir para a perpetuação ou interrupção do ciclo de violência (Olweus, 2013; Rettew; Pawlowski, 2022).

Embora essa classificação dos papéis seja útil para a compreensão do fenômeno, é importante destacar que se trata de uma categorização geral, que não abarca toda a complexidade e heterogeneidade dos indivíduos envolvidos. Ademais, essa tipificação não deve ser utilizada para estigmatizar crianças e adolescentes, uma vez que os papéis assumidos no bullying podem variar conforme o contexto social e escolar em que os estudantes estão inseridos. Por exemplo, os autores tendem a apresentar maior envolvimento em comportamentos antissociais e de risco, além de, frequentemente, se identificarem com estereótipos tradicionais de masculinidade, os quais podem reforçar a valorização da dominação e do uso da violência como forma de afirmação social (Mendoza-González et al., 2020).

Contudo, os autores não constituem um grupo homogêneo em termos de características individuais. De acordo com a literatura, é possível identificar diferentes perfis entre aqueles que praticam o bullying. Alguns são socialmente dominantes e possuem elevado *status* entre os pares, sendo conhecidos como autores "alfa", um perfil amplamente retratado pela mídia e pelo cinema. Por outro lado, há também autores que são menos habilidosos socialmente, que frequentemente apresentam dificuldades emocionais e comportamentais associadas, caracterizando os autores "delta" (Rettew; Pawlowski, 2022).

É fundamental ressaltar que os autores não devem ser responsabilizados isoladamente pelo bullying, tampouco vistos como meros vilões. Esses indivíduos também estão em processo de desenvolvimento e, em muitos casos, foram ou ainda são vítimas de diferentes formas de violação de direitos, incluindo experiências adversas no ambiente familiar (Machimbarrena et al., 2019; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2015). Dessa forma, é essencial adotar uma abordagem que contemple tanto a responsabilização quanto a compreensão dos fatores que contribuem para a perpetuação de comportamentos agressivos, promovendo estratégias de intervenção eficazes e socioeducativas.

Por outro lado, as vítimas de bullying são estudantes que, frequentemente, são ignorados, excluídos de atividades, insultados e agredidos por seus pares (Mendoza-González et al., 2020). Em geral, esses indivíduos apresentam altos níveis de neuroticismo e problemas internalizantes, como retraimento social, inibição, depressão e diversas formas de ansiedade, fatores que os tornam mais vulneráveis à (re)vitimização (Athanasίου et al., 2018). Nesse sentido, Kaufman et al. (2020) conduziram um estudo com 1.726 adolescentes para refinar a definição de vitimização por bullying, diferenciando os alvos desse tipo de violência daqueles que sofrem outras formas de agressão entre pares. Com base na conceituação de Olweus, os autores observaram que as vítimas de bullying apresentavam maiores dificuldades emocionais, relacionais e de *status* social em comparação aos demais adolescentes (Kaufman et al., 2020).

Diante disso, ao considerar o bullying como um fenômeno grupal, observa-se que as principais características que distinguem um estudante vítima são o baixo suporte social e a posição desfavorável no grupo de pares. Embora enfrentem dificuldades para sair da situação de violência devido ao desequilíbrio de poder, as vítimas não devem ser vistas como passivas ou incapazes de enfrentar o problema, mas como indivíduos com potencial para desenvolver estratégias de defesa, buscar ajuda e solucionar o conflito. Para isso, é fundamental que recebam acolhimento e suporte socioemocional de toda a comunidade escolar.

Os autores-vítimas são estudantes que, comumente, apresentam baixa regulação emocional e maior vulnerabilidade à rejeição pelos pares (Lereya et al., 2015). Um estudo de coorte, que acompanhou 4.101 indivíduos do nascimento até os 18 anos, revelou que a maioria dos estudantes classificados como autores-vítimas, aos 13 anos, havia sido vítima pura no ensino primário, enquanto poucos haviam assumido exclusivamente o papel de autores. Além disso, tanto autores-vítimas quanto vítimas puras, independentemente da estabilidade dessa condição ao longo do tempo, apresentaram maior risco de desenvolver problemas de saúde mental aos 18 anos (Lereya et al., 2015). Esses achados sugerem que a exposição contínua à vitimização pode levar alguns estudantes a adotarem comportamentos de perpetração como uma estratégia de defesa contra agressões por bullying.

Ademais, Chung e Lee (2020) identificaram, em estudo com 3.581 estudantes, que os autores-vítimas não constituem um grupo homogêneo, pois foi possível agregá-los em três grandes grupos que apresentaram: 1) altos níveis de vitimização e perpetração de bullying verbal; 2) altos níveis de vitimização e perpetração de bullying verbal e social; e 3) altos níveis de bullying e perpetração verbal, social e física. Dessarte, com os autores-vítimas, é importante identificar em quais contextos de vitimização e perpetração esses estudantes estão envolvidos, com o propósito de se planejar intervenções mais efetivas a cada caso, além de ajudá-los a desenvolver maior resiliência emocional e formas mais adequadas de comportamentos de autodefesa.

As testemunhas representam o maior grupo de estudantes envolvidos no bullying e podem ser classificadas em quatro categorias: espectadores (*outsiders*), que observam passivamente a vitimização dos colegas e ignoram a ocorrência do problema; defensores, que intervêm em favor das vítimas ou tentam interromper as agressões; assistentes, que ativamente auxiliam ou apoiam os autores; e reforçadores, que, embora não participem diretamente das agressões, fornecem incentivos positivos aos autores, como risos e incentivos verbais (Pouwels et al., 2016).

Os estudantes que ignoram as situações de bullying, comumente, relatam não conhecer a vítima e que sentem medo de serem os próximos alvos, caso intervenham de algum modo, ou podem culpabilizar a vítima pelas agressões (Canales et al., 2018). Por outro lado, aqueles que assumem o papel de defensores tendem a oferecer forte apoio emocional nas relações de amizade, demonstrar maior empatia e apresentar julgamento moral negativo em relação à agressão (Canales et al., 2018). Já os estudantes que reforçam o comportamento agressivo frequentemente estabelecem amizades marcadas por altos níveis de estresse e insatisfação, demonstram menor empatia em relação aos pares e apresentam maior desengajamento moral (Canales et al., 2018; Troop-Gordon et al., 2019).

Dado que o bullying é um fenômeno de grupo, as testemunhas desempenham um papel central tanto na manutenção quanto na prevenção desse comportamento. Dessa forma, torna-se essencial implementar intervenções voltadas para sensibilizar esses estudantes quanto à sua influência no problema, estimular a adoção de comportamentos pró-sociais e fortalecer seu engajamento moral, promovendo, assim, um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Quanto aos tipos de bullying, Olweus (2013) destaca que as agressões podem ocorrer de forma direta ou indireta. O bullying direto caracteriza-se por provocações explícitas e imediatas entre o(s) autor(es) e a(s) vítima(s), manifestando-se por meio de violência física, psicológica, verbal, sexual ou material. Por outro lado, o bullying indireto ou relacional ocorre de maneira mais sutil, por meio de exclusão, isolamento social ou disseminação de rumores e intrigas (Olweus, 2013; Rettew; Pawlowski, 2022).

Embora o bullying indireto possa ter consequências tão ou mais graves que o direto, sua natureza menos explícita tende a ser negligenciada por adultos de referência, dificultando intervenções precoces. Nesse sentido, Shute et al. (2022), em estudo com 221 professores, observaram que esses profissionais percebiam o bullying indireto como menos grave que o direto e se sentiam menos autoconfiantes e propensos a intervir em casos desse tipo de agressão.

Embora a definição de bullying apresentada seja amplamente aceita na literatura, alguns pesquisadores levantam questionamentos relevantes quanto à sua aplicabilidade em pesquisas e à sua pertinência e clareza para a formulação de intervenções no ambiente escolar. Estudos como os de Finkelhor et al. (2012) e Volk et al. (2017) apontam limitações e incongruências no conceito proposto por Olweus, destacando, por exemplo, a restrição da vitimização entre pares ao ambiente escolar e às situações que se encaixam estritamente nessa definição, o que pode levar à negligência de outras formas de agressão.

Além disso, tanto no contexto escolar quanto na pesquisa científica, a identificação e a mensuração da intencionalidade e do desequilíbrio de poder apresentam desafios

consideráveis. Volk et al. (2017) ressaltam que ainda não há evidências claras de que os participantes de pesquisas levam esses critérios em consideração ao responderem questões sobre bullying. Outro aspecto discutido pelos autores é a dificuldade de tradução do termo “bullying” para diferentes idiomas, o que pode resultar em variações na compreensão do fenômeno em distintas culturas (Finkelhor et al., 2012; Volk et al., 2017).

Ainda que tais questionamentos sejam justificáveis, esta tese adotou a definição de Olweus devido ao seu amplo uso e aceitação nas pesquisas sobre bullying, o que possibilita maior comparabilidade e generalização dos resultados. Além disso, essa escolha se fundamenta no entendimento de que, inevitavelmente, os conceitos científicos apresentam limitações ao tentarem descrever a realidade social em toda a sua complexidade (Walker; Avant, 2011). Assim, em uma pesquisa, torna-se essencial adotar definições que melhor representem o fenômeno estudado e que sejam respaldadas pelas melhores evidências científicas disponíveis.

O cyberbullying é uma tipificação mais recente do bullying e refere-se a agressões intencionais e repetidas que ocorrem por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (Hutson, 2016). Mesmo que haja controvérsias na literatura sobre a natureza desse fenômeno, alguns autores defendem que se trata de uma extensão do bullying tradicional, pois: reproduz e intensifica conflitos iniciados nos ambientes educacionais; também apresenta, em alguma medida, as características de repetição, intenção e desequilíbrio de poder; e há, geralmente, um sobreposição entre as violências, sendo que cyber-autores e cyber-vítimas tendem também a serem autores e vítimas de bullying tradicional (Hutson, 2016; Olweus, 2013; Thomas et al., 2015).

Contudo, essas características precisam ser repensadas e ressignificadas quando aplicadas ao contexto do cyberbullying. A repetição das agressões, por exemplo, assume uma dimensão ainda mais grave nos ambientes virtuais, pois um único material pode ser acessado ou compartilhado inúmeras vezes, por diferentes pessoas e em múltiplas localidades (Estévez et al., 2020; Hutson, 2016; Thomas et al., 2015). Já o desequilíbrio de poder, embora nem sempre seja facilmente identificável, manifesta-se por meio da maior habilidade tecnológica dos autores, da possibilidade de anonimato e da dificuldade das vítimas em se defenderem, especialmente devido ao isolamento social e à falta de controle sobre a disseminação da violência (Estévez et al., 2020; Thomas et al., 2015).

Uma revisão sistemática envolvendo 19 estudos identificou que, em maior ou menor grau, há uma continuidade ou sobreposição nos papéis de envolvimento em bullying e cyberbullying (Estévez et al., 2020). Corroborando esse achado, pesquisas indicam uma provável justaposição nos efeitos de programas preventivos, evidenciando que intervenções

voltadas à prevenção do bullying tradicional também podem reduzir a incidência do cyberbullying (Chaux et al., 2016; Della Cioppa et al., 2015).

Dessa forma, não parece necessário desenvolver programas distintos para cada tipo de violência, mas sim estruturar um modelo único que contemple intervenções gerais e específicas, capazes de produzir impactos significativos em ambas as formas de agressão. Essa conclusão é particularmente relevante para pesquisadores da área, uma vez que a aplicação de mais de um programa por escola demandaria mais tempo e recursos humanos e financeiros, o que seria problemático, principalmente, quando se trata de instituições públicas que contam com recursos limitados.

O bullying e o cyberbullying são expressões de um problema mais amplo e complexo: a violência escolar, que engloba qualquer manifestação de comportamentos agressivos e antissociais nos ambientes educacionais (Stelko-Pereira; Williams, 2010). Stelko-Pereira e Williams (2010) propõem uma definição abrangente desse fenômeno, considerando diferentes dimensões, como locais de ocorrência, pessoas envolvidas, papéis assumidos pelos envolvidos, tipologia dos atos violentos, gravidade e/ou frequência e categorias específicas.

No que se refere aos locais, a violência pode ocorrer no espaço físico da instituição de ensino, em seus arredores, no trajeto casa-escola, em qualquer ambiente onde se realizem atividades de caráter escolar ou, ainda, em meios virtuais que reproduzam relações interpessoais originadas no contexto educacional (Stelko-Pereira; Williams, 2010). Em relação às pessoas envolvidas, qualquer membro da comunidade escolar pode ser afetado, incluindo estudantes, professores, funcionários, gestores, familiares e moradores da localidade onde a escola está situada (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

Quanto à tipologia, a violência pode ser classificada como física, psicológica, sexual, patrimonial ou negligência. No que concerne à frequência e/ou gravidade, os atos violentos podem apresentar caráter delituoso e menos frequente ou não delituoso e mais recorrente. Por fim, o bullying e o cyberbullying são considerados categorias específicas dentro desse espectro de violência (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

Priotto e Boneti (2009), ao ampliarem a classificação da violência escolar proposta por Charlot e Èmin (1997), apresentam uma distinção entre três categorias: violência na escola, violência da escola e violência contra a escola. A violência na escola refere-se a agressões e atos violentos que ocorrem no ambiente escolar ou em seu cotidiano, perpetrados por diversos agentes, como professores, estudantes, diretores, funcionários, familiares, ex-estudantes, membros da comunidade e até mesmo estranhos (Priotto; Boneti, 2009).

Por sua vez, a violência contra a escola diz respeito às agressões direcionadas ao patrimônio da instituição, como depredações e vandalismo. Já a violência da escola está associada às práticas institucionais autoritárias que afetam negativamente professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Essa forma de violência manifesta-se por meio de exclusão, humilhação, preconceito, reforço do fracasso escolar, abuso de poder, desvalorização profissional, entre outras ações que promovem desigualdades e perpetuam relações de dominação no ambiente educacional (Priotto; Boneti, 2009).

Nesta tese, a análise terá como foco a violência no contexto escolar, com ênfase nas interações violentas entre estudantes, conforme a definição de Priotto e Boneti (2009), adotando uma abordagem ampla e multifacetada. Para tanto, serão considerados diferentes aspectos desse fenômeno, incluindo suas manifestações diretas e indiretas, os atores envolvidos e suas consequências para o ambiente escolar. Além disso, o bullying e o cyberbullying serão tratados como categorias específicas da violência escolar, alinhando-se à concepção proposta por Stelko-Pereira e Williams (2010).

Essa perspectiva permite uma compreensão mais abrangente, uma vez que essas formas de agressão não ocorrem de maneira isolada, mas sim inseridas em um contexto mais amplo de relações interpessoais e dinâmicas institucionais que podem favorecer ou mitigar a perpetuação da violência no ambiente educacional. Dessa forma, ao articular as contribuições teóricas de Priotto e Boneti (2009) e Stelko-Pereira e Williams (2010), busca-se aprofundar a análise sobre a complexidade da violência escolar e seus desdobramentos, fornecendo subsídios para a formulação de estratégias mais eficazes de prevenção e intervenção.

A violência e suas configurações são fenômenos complexos, multifatoriais e antigos, presentes desde os primórdios da história da humanidade, que se encontram relacionados a contextos históricos, sociais e culturais específicos de cada sociedade (Minayo, 2012). Nesta perspectiva, cada período histórico e cada formação societária revelam diferentes tipos de práticas violentas, as quais, muitas vezes, são reforçadas e naturalizadas pelos contextos sociopolíticos e culturais dominantes (Minayo, 2012).

No contexto contemporâneo, torna-se essencial identificar e analisar os fatores comportamentais, sociais, ambientais e políticos que influenciam a violência, reconhecendo sua estreita relação com as desigualdades sociais (Silva, M. M. A. da et al., 2018). A compreensão desse fenômeno exige, portanto, uma abordagem interdisciplinar que permita não apenas descrever suas manifestações, mas também propor estratégias eficazes para seu enfrentamento, considerando as dinâmicas estruturais e conjunturais que sustentam a violência nas sociedades atuais.

Diante desse cenário, Trevisol et al. (2019) argumentam que o bullying representa uma das múltiplas manifestações da violência na contemporaneidade, sendo impulsionado por fatores como o individualismo, a intolerância à diversidade, as desigualdades nas relações de poder e o esvaziamento das interações interpessoais. A escola, por sua natureza de espaço de socialização e aprendizado, reúne indivíduos com diferentes origens, experiências e perspectivas, formando uma rede complexa de relações sociais e de poder (Trevisol et al., 2019). Esse ambiente heterogêneo, embora essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo, também a torna um local particularmente vulnerável à ocorrência do bullying, uma vez que as interações entre pares podem refletir e reproduzir as dinâmicas excludentes e desiguais presentes na sociedade em geral.

No contexto brasileiro, a formação da sociedade é historicamente marcada pelo racismo contra populações negras e indígenas, pela centralidade da família patriarcal e pela exploração das minorias sociais (Barroso, 2021). Esses elementos estruturais contribuem para a perpetuação de desigualdades e violências sistêmicas, como o racismo, a violência de gênero e a marginalização de determinados grupos (Barroso, 2021). Assim, a reprodução de preconceitos e injustiças não ocorre apenas no nível individual, mas também de forma coletiva e institucional, refletindo-se nas relações sociais e nas políticas públicas.

Esse contexto mais amplo impacta diretamente as manifestações de bullying e cyberbullying no Brasil, frequentemente associadas a formas de discriminação estrutural. Um estudo de Malta et al. (2022), com base em dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2015 e 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que os principais motivos relatados para a vitimização por bullying em ambas as edições foram a aparência do corpo e do rosto, além da cor ou raça da vítima. Esses achados evidenciam a estreita relação entre essas agressões e violências estruturais, como racismo, sexismo, gordofobia e capacitismo, ressaltando a necessidade de intervenções que abordem essas desigualdades para prevenir e mitigar o problema.

Diante do exposto, o bullying, em suas diversas formas, configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado, cujas consequências afetam não apenas as vítimas, mas toda a comunidade escolar. Seu caráter repetitivo, intencional e baseado em relações de poder desiguais evidencia a necessidade de abordagens preventivas e interventivas que considerem a dinâmica grupal e os diferentes papéis assumidos pelos estudantes. Além disso, a evolução das práticas de violência entre pares, especialmente com o avanço das tecnologias, reforça a importância de ampliar o olhar para o cyberbullying e suas particularidades. Dessa forma, compreender o bullying como um problema coletivo e determinado por problemas societários

estruturais permite o desenvolvimento de estratégias eficazes de enfrentamento, fundamentadas na promoção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e comprometido com a valorização da diversidade e do respeito mútuo.

1.2 BULLYING E CYBERBULLYING: PREVALÊNCIA, CONSEQUÊNCIAS, FATORES ASSOCIADOS E LEGISLAÇÃO NACIONAL

Levantamentos indicam que tanto o bullying tradicional quanto o cyberbullying ocorrem de maneira significativa e preocupante, tanto no Brasil quanto no restante do mundo. Um estudo realizado em 83 países, abrangendo cinco continentes, observou uma alta prevalência de vitimização por bullying entre adolescentes de 12 a 17 anos, estimada em 30,5% (IC 95%: 30,2-31,0%), considerando o critério de ocorrência de pelo menos uma vez nos últimos 30 dias (Biswas et al., 2020). Os resultados também revelaram que a maior prevalência foi observada na região do Mediterrâneo Oriental (45,1%, IC 95%: 44,3–46,0%) e na região africana (43,5%, IC 95%: 43,0–44,3%), enquanto a menor prevalência foi registrada na Europa (8,4%, IC 95%: 8,0–9,0%) (Biswas et al., 2020). Quanto ao cyberbullying, um estudo realizado em 42 nações encontrou uma prevalência de vitimização on-line em torno de 12%, e de autoria de cyberbullying em 7% (Craig et al., 2020).

No Brasil, um estudo comparativo das edições de 2015 e 2019 da PeNSE analisou a percepção dos estudantes sobre o bullying, com base em dados de escolares brasileiros de 13 a 17 anos, matriculados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na 1ª à 3ª ano do Ensino Médio, em instituições públicas e privadas (Malta et al., 2022). Em 2019, 7,2% dos estudantes relataram nunca terem sido bem tratados, sendo essa percepção mais frequente entre meninos (8,9%; IC 95%: 8,3-9,5%), adolescentes de 13 a 15 anos (7,8%; IC 95%: 7,2-8,3%) e estudantes de escolas públicas (8,1%; IC 95%: 7,6-8,5%). Quanto à vitimização por bullying tradicional ocorrido duas ou mais vezes nos últimos 30 dias, a prevalência foi de 23% (IC 95%: 22,4-23,6%), sendo maior entre meninas (26,5%; IC 95%: 25,6-27,2%) e estudantes de 13 a 15 anos (24,1%; IC 95%: 23,4-24,8%) (Malta et al., 2022).

Em relação à cyber-vitimização, 13,2% dos discentes (IC 95%: 12,8-13,7%) relataram ter sido vítimas dessa forma de violência no último mês, com maior frequência entre meninas (16,2%; IC 95%: 15,6-16,8%) e discentes de escolas públicas (13,5%; IC 95%: 13,0-14,0%). Além disso, a prevalência da prática do bullying foi de 12% (IC 95%: 11,6-12,5%), sendo mais comum entre meninos (14,6%; IC 95%: 14,0-15,2%) e estudantes de escolas particulares (13,5%; IC 95%: 12,9-14,0%) (Malta et al., 2022).

Ao comparar os dados de 2015 e 2019, Malta et al. (2022) identificaram uma redução na prática do bullying e na percepção de não ser bem tratado. No entanto, a vitimização por bullying, incluindo o cyberbullying, segue em níveis elevados, evidenciando a necessidade de estratégias eficazes de prevenção. Corroborando esses achados, o IBGE (2022) publicou um documento com a análise dos indicadores da PeNSE entre 2009 e 2019, considerando os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das capitais brasileiras. O percentual de estudantes que relataram ter sofrido bullying aumentou de 30,3% em 2009 para 44,5% em 2015, mas caiu para 40,3% em 2019. No entanto, alterações na redação das perguntas entre as edições podem ter influenciado os resultados. Apesar da queda entre 2015 e 2019, os índices seguem altos, com destaque para as capitais Curitiba (OR=1,15) e Brasília (OR=1,13), que apresentaram as maiores probabilidades de vitimização por bullying, enquanto Aracaju (OR=0,87) e Florianópolis (OR=0,88) tiveram as menores (IBGE, 2022).

O bullying na adolescência — período que coincide, em grande parte, com o Ensino Médio — pode gerar impactos profundos e duradouros, considerando que os grupos de pares exercem influência significativa no desenvolvimento psicológico, emocional e social dos jovens. Nessa fase do ciclo vital, a necessidade de pertencimento e de aceitação social torna os adolescentes particularmente vulneráveis às experiências de intimidação e vitimização, as quais podem comprometer sua autoestima, seu bem-estar e, inclusive, seu desempenho acadêmico.

Nesse sentido, Kljakovic e Hunt (2016) ressaltam a importância de compreender as particularidades dessas experiências no contexto da adolescência, reconhecendo os fatores que contribuem para sua ocorrência e perpetuação. A identificação dessas especificidades é essencial para fundamentar a criação de programas de intervenção que sejam mais contextualizados e eficazes, promovendo não apenas a prevenção do bullying, mas também a construção de ambientes mais seguros e saudáveis para o desenvolvimento dos jovens.

Uma revisão sistemática com metanálise conduzida por Moore et al. (2017) evidenciou uma forte associação entre a vitimização por bullying na infância e adolescência e o desenvolvimento de problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade, além de comprometimentos na saúde geral e aumento da ideação ou tentativa de suicídio. O estudo também aponta prováveis vínculos causais entre a experiência de vitimização e o uso de álcool e outras substâncias psicoativas. De forma complementar, Alves et al. (2021), em outra revisão sistemática, destacam que adolescentes envolvidos em situações de bullying e cyberbullying apresentam maiores chances de consumo de álcool quando comparados àqueles não envolvidos, sendo os autores os que mais relatam esse tipo de uso em relação às vítimas e aos autores-vítimas. Nesse contexto, Kljakovic e Hunt (2016) reforçam que os efeitos do bullying tendem

a ser ainda mais intensos entre adolescentes, por se tratar de um grupo etário particularmente suscetível a desfechos graves, como o suicídio.

Ademais, enfatiza-se que essas consequências negativas tendem a se perpetuar na fase adulta, caso não seja realizada intervenção. Uma coorte finlandesa encontrou que a vitimização por bullying está associada com maior uso de medicação psicotrópica e hospitalizações psiquiátricas durante o início da idade adulta (Sourander et al., 2016). Corroborando esses achados, Evans-Lacko et al. (2017), também em um estudo de coorte, observaram que a vitimização por bullying torna mais provável o uso de serviços de saúde mental ao longo de cinco décadas de vida do indivíduo.

Especificamente no campo educacional, a ocorrência de bullying está relacionada a diversos desfechos negativos para toda a comunidade escolar. Neste sentido, esse tipo de violência prejudica o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes, além de estar associado a baixo engajamento e desempenho acadêmico, bem como à evitação e ao abandono escolar (Azuine; Singh, 2019; Cho; Choi, 2017; Samara et al., 2021).

De acordo com uma metanálise, fatores cognitivo-emocionais - como autoconceito, autoeficácia, motivação, engajamento acadêmico e autoestima - mediam a relação entre a vitimização por bullying e o desempenho acadêmico, sendo que a condição de vítima esteve negativamente relacionada a fatores cognitivo-motivacionais, os quais, por sua vez, foram associados a um pior desempenho escolar ($k = 8$) (OR = 0,74, IC 95%: 0,72–0,77, $p < 0,001$) (Samara et al., 2021).

Além disso, o bullying compromete o propósito das instituições educativas de formar cidadãos capazes de conviver de forma saudável e respeitar os direitos dos demais. Evidencia-se, ainda, que essa prática se configura como uma violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, prejudicando o acesso qualificado desses indivíduos à educação.

O bullying tradicional e o cyberbullying na adolescência estão relacionados a diversos fatores de risco e proteção que influenciam tanto a vitimização quanto a perpetração dessas práticas. Dentre os fatores sociodemográficos, no bullying tradicional, ser do gênero masculino e ter menor idade são fatores associados a um maior risco de vitimização (Biswas et al., 2020). Além disso, pertencer a minorias sociais, étnicas (Fuentes Cabrera et al., 2019), sexuais ou de gênero, bem como apresentar sobrepeso ou obesidade (Zych et al., 2015) e ter um *status* socioeconômico baixo (Biswas et al., 2020; Zych et al., 2015), também aumenta a vulnerabilidade ao bullying. Em contrapartida, um alto *status* socioeconômico pode atuar como fator de proteção para vitimização (Zych; Farrington; et al., 2019).

Já no cyberbullying, o impacto do gênero e idade apresenta resultados inconsistentes na literatura. Alguns estudos indicam maior vulnerabilidade das meninas à cyber-vitimização (Zhu et al., 2021; Zych et al., 2015), enquanto outros apontam risco semelhante entre os gêneros feminino e masculino (Camerini et al., 2020). Em relação à idade, há evidências conflitantes sobre se adolescentes mais jovens ou mais velhos estão mais vulneráveis à cyber-vitimização (Camerini et al., 2020; Zhu et al., 2021).

Quanto à perpetração, tanto no bullying tradicional quanto no cyberbullying, o gênero masculino se destaca como um fator de risco (Álvarez-García et al., 2015; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2015), sendo que, no bullying tradicional, a prevalência tende a aumentar até os 14 anos e diminuir posteriormente (Álvarez-García et al., 2015; Kljakovic; Hunt, 2016), enquanto no cyberbullying, a perpetração aumenta a partir dos 15 anos (Camerini et al., 2020; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2015).

Fatores psicológicos, comportamentais, socioemocionais e cognitivos desempenham um papel crucial em ambas as formas de violência. Indivíduos que apresentam problemas internalizantes, como retraimento social, inibição, depressão e diversas formas de ansiedade, bem como baixa autoestima, são mais propensos à vitimização no bullying tradicional (Kljakovic; Hunt, 2016; Mullan et al., 2023; Zych et al., 2015) e no cyberbullying (Camerini et al., 2020; Fisher et al., 2016; Zhu et al., 2021).

Altos níveis de neuroticismo e baixa conscienciosidade também estão associados à maior vulnerabilidade à vitimização por bullying (Mitsopoulou; Giovazolias, 2015). Por outro lado, a autoestima elevada, um bom autoconceito e a competência social são fatores de proteção em ambas as formas (Zych; Farrington; et al., 2019; Zhu et al., 2021). Além disso, o desengajamento moral está relacionado tanto à vitimização quanto, de forma mais acentuada, à perpetração (Killer et al., 2019; Zych et al., 2015).

No que se refere à perpetração, problemas de saúde mental, incluindo sintomas depressivos (Álvarez-García et al., 2015), conduta antissocial (Álvarez-García et al., 2015; Kljakovic; Hunt, 2016), impulsividade, agressividade e baixa empatia (Álvarez-García et al., 2015) são fatores de risco tanto no bullying tradicional quanto no cyberbullying (Camerini et al., 2020; Zhu et al., 2021; Zych; Baldry; et al., 2019). Traços de personalidade como baixa amabilidade, baixa conscienciosidade e alta extroversão também se associam a maior propensão a comportamentos agressivos (Mitsopoulou; Giovazolias, 2015). Por outro lado, autoestima elevada, competência social e habilidades de regulação emocional atuam como fatores protetivos frente à prática do bullying em suas diversas modalidades (Zych; Farrington; et al., 2019).

No âmbito interpessoal e social, a rejeição pelos pares, a ausência de amizades, os conflitos entre pares e a autopercepção de baixo valor social aumentam a vulnerabilidade à vitimização no bullying tradicional (Kljakovic; Hunt, 2016; Zych et al., 2015) e no cyberbullying (Camerini et al., 2020). Em contrapartida, um alto *status* social, o apoio dos pares e a pró-socialidade atuam como elementos protetores (Zych; Farrington; et al., 2019). Para os autores, a imaturidade social, a interação com amigos que se envolvem em comportamentos antissociais e a influência negativa dos pares são fatores de risco em ambas as formas de bullying (Álvarez-García et al., 2015; Kljakovic; Hunt, 2016; Zych et al., 2015). No entanto, a influência positiva dos pares e o apoio social podem reduzir a tendência à perpetração do bullying e do cyberbullying (Zych; Farrington; et al., 2019).

O contexto familiar também exerce uma grande influência na ocorrência de violência entre pares. Menor envolvimento e apoio dos pais/mães, superproteção, baixa monitoria positiva, comunicação negativa, estilos parentais autoritários, punitivos ou permissivos e baixa qualidade da interação familiar são fatores de risco tanto para a vitimização no bullying tradicional (Machimbarrena et al., 2019; Zych et al., 2015) quanto no cyberbullying (Machimbarrena et al., 2019; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2015). Em contrapartida, um ambiente familiar positivo, com interação parental saudável, supervisão, apoio e cordialidade, representa um fator de proteção em ambas as formas de violência (Zych; Farrington; et al., 2019).

No ambiente escolar, o baixo desempenho acadêmico e um clima escolar negativo são fatores de risco para a vitimização tanto no bullying tradicional (Zych et al., 2015) quanto no cyberbullying (Camerini et al., 2020; Zhu et al., 2021). Já um clima escolar positivo e um alto desempenho acadêmico atuam como fatores de proteção (Zych; Farrington; et al., 2019). Para os perpetradores, a infrequência escolar, o baixo desempenho acadêmico, o baixo envolvimento acadêmico, a má qualidade da relação professor-estudante e a baixa satisfação acadêmica são fatores de risco tanto no bullying tradicional (Álvarez-García et al., 2015; Kljakovic; Hunt, 2016; Zych et al., 2015) quanto no cyberbullying (Camerini et al., 2020; Zhu et al., 2021).

No cyberbullying, o uso problemático da internet e comportamentos de risco virtuais também aumentam a vitimização e a perpetração (Camerini et al., 2020; Craig et al., 2020; Zhu et al., 2021), enquanto um menor tempo de uso da tecnologia pode atuar como fator de proteção (Zych; Farrington; et al., 2019). Dessa forma, compreender os fatores de risco e proteção envolvidos no bullying e no cyberbullying na adolescência é essencial para a formulação de estratégias mais eficazes de prevenção e intervenção, favorecendo a construção de ambientes seguros e saudáveis para o desenvolvimento dos jovens.

No Brasil, Pigozi e Machado (2015) realizaram uma revisão sistemática sobre o bullying na adolescência e identificaram que a baixa autoestima e a insatisfação com a imagem corporal são fatores de risco relevantes tanto para a vitimização quanto para a autoria. Além disso, comportamentos de risco à saúde, como consumo de álcool e drogas, brigas e porte de armas, estão fortemente associados às práticas de bullying. Outros fatores incluem modelos parentais punitivos ou negligentes, exposição à mídia violenta e contextos de marginalização social (Pigozi; Machado, 2015). Esse estudo é fundamental para a compreensão das especificidades do bullying no Brasil, onde a desigualdade social e a fragilidade das políticas públicas impactam negativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida de crianças e adolescentes. Assim, é provável que muitos autores e vítimas de bullying estejam ou tenham estado expostos a graves situações de vulnerabilidade social e violação de direitos.

A partir da PeNSE, diversos estudos analisaram os fatores associados ao bullying e ao cyberbullying no Brasil (Malta et al., 2019; Malta et al., 2024; Malta et al., 2025). Em relação à vitimização, observou-se que algumas características sociodemográficas foram determinantes, como ser do gênero masculino, ter 13 anos, estudar em escola pública e viver em um contexto social e familiar desfavorável, especialmente quando as mães possuíam baixa escolaridade. Além disso, fatores emocionais e comportamentais também estiveram associados à vitimização, como relatos de solidão e insônia, histórico de agressão física por familiares, faltas escolares sem conhecimento dos pais ou cuidadores e o uso de tabaco (Malta et al., 2019). Esses achados sugerem que a vitimização está relacionada a condições de vulnerabilidade social e emocional, afetando significativamente o bem-estar dos adolescentes.

Já os autores foram predominantemente meninos, autodeclarados pretos e pardos e matriculados em escolas privadas (Malta et al., 2025). Assim como as vítimas, muitos também relataram solidão e sentimentos negativos em relação à própria vida. No entanto, comportamentos de risco, como o uso regular de tabaco, álcool e drogas ilícitas, além do envolvimento em relações sexuais precoces, apareceram mais frequentemente entre os autores do bullying. Outro fator de risco compartilhado com as vítimas foi a experiência de agressões dentro do ambiente familiar e o absenteísmo escolar. Por outro lado, a idade entre 16 e 17 anos e a supervisão familiar atuaram como fatores protetores, indicando que o amadurecimento e a presença ativa dos pais ou cuidadores podem reduzir a prática do bullying (Malta et al., 2025).

A vitimização por cyberbullying, embora compartilhe semelhanças com o bullying presencial, apresentou algumas diferenças significativas no contexto brasileiro (Malta et al., 2024). Os adolescentes que se sentiam desamparados, sem amigos, tristes ou sem perspectiva de vida foram os mais vulneráveis ao cyberbullying, assim como aqueles que sofriam agressões

parentais, faltavam às aulas sem autorização e faziam uso de substâncias como tabaco, álcool e drogas ilícitas. Além disso, aqueles que haviam iniciado a vida sexual precocemente também mostraram maior prevalência de vitimização nesse contexto. Por outro lado, a menor prevalência foi observada entre os adolescentes do gênero masculino, os mais velhos (16-17 anos) e aqueles que contavam com supervisão parental em seu tempo livre (Malta et al., 2024). Esse cenário sugere que o cyberbullying pode estar mais relacionado a fatores emocionais e ao isolamento social, afetando especialmente adolescentes que já enfrentam dificuldades psicológicas e relacionais.

Diante da gravidade desse fenômeno, foi sancionada, no Brasil, a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional (Brasil, 2015). A partir dessa lei, incide sobre os estabelecimentos de ensino a responsabilidade de implementar medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com destaque para o bullying em ambiente escolar (Brasil, 2015). Nesse sentido, torna-se essencial que as escolas desenvolvam programas eficazes para a prevenção e enfrentamento do bullying e do cyberbullying. Destaca-se que tais programas devem estar embasados em evidências científicas, a fim de garantir o uso consciente e adequado do tempo e dos recursos institucionais, sobretudo nas escolas públicas.

Além dessa lei, há outras três legislações nacionais que abordam o bullying e o cyberbullying. A Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016, instituiu o dia sete de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Já a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo entre as incumbências das instituições de ensino a promoção de ações de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, além do estímulo à cultura de paz. Essas legislações, em conjunto com a Lei nº 13.185/2015, possuem um caráter tanto informativo quanto preventivo (Pereira et al., 2022).

A legislação mais recente, a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, representou um avanço significativo ao incluir no Código Penal os crimes de bullying e cyberbullying, conferindo-lhes, além de um viés informativo, um caráter punitivo (Pereira et al., 2022). Embora essa medida reconheça a gravidade dessas práticas, algumas considerações são necessárias. No contexto escolar, os autores dessas agressões são, em sua maioria, crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, muitas vezes expostos à violação de direitos. Por essa razão, conflitos dessa natureza devem, preferencialmente, ser resolvidos no ambiente escolar, por meio de estratégias educativas de responsabilização. Mesmo nos casos mais graves e persistentes que sejam levados à justiça, crianças e adolescentes são responsabilizados

conforme as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê a aplicação de medidas socioeducativas para atos infracionais.

Posto isso, observa-se que o bullying e o cyberbullying são fenômenos globais de grande impacto, afetando adolescentes de diferentes contextos culturais e socioeconômicos. Embora haja variações nas prevalências entre regiões e grupos populacionais, os estudos analisados indicam que essas formas de violência são recorrentes e podem gerar consequências significativas para a saúde mental, o desempenho acadêmico e o bem-estar geral de adolescentes. A ocorrência desses fenômenos está, além disso, associada a diversos fatores de risco, como características individuais, interpessoais, familiares e escolares. Adolescentes com baixa autoestima, dificuldades socioemocionais e pouca rede de apoio são mais vulneráveis à vitimização por bullying e cyberbullying, assim como aqueles que pertencem a minorias sociais e enfrentam barreiras de inclusão. Já a perpetração dessas práticas, muitas vezes, está relacionada a problemas de gênero, comportamento e baixa empatia.

No Brasil, os dados da PeNSE indicam que, apesar da redução na prática do bullying e da percepção de não ser bem tratado, a vitimização por essas formas de violência ainda permanece em níveis preocupantes. A relevância desses achados reforça a necessidade da implementação de políticas públicas e estratégias educativas que promovam a conscientização e a prevenção dessas violências no país. Considerando os impactos negativos do bullying ao longo da vida, é essencial que as intervenções sejam interdisciplinares e baseadas em evidências científicas. Estratégias que envolvam a família, a escola e a comunidade são fundamentais para mitigar os efeitos dessas violências. Portanto, combater o bullying e o cyberbullying deve ser uma prioridade nacional, visando promover o desenvolvimento saudável de adolescentes e jovens.

1.3 O PAPEL DO DOCENTE FRENTE AO BULLYING E AO CYBERBULLYING

Diante da gravidade do bullying na adolescência, torna-se relevante a construção e a implementação de programas e estratégias preventivas que sejam eficazes no enfrentamento desse problema nos ambientes educacionais. A literatura aponta que as abordagens mais bem-sucedidas são aquelas caracterizadas como multidimensionais ou multicomponentes, as quais consideram, para a intervenção, os diversos espaços educacionais (sala de aula, pátio, ambiente virtual etc.) e os diferentes atores da comunidade escolar (estudantes, funcionários, familiares etc.) (Gaffney et al., 2021a, 2021b). Além disso, essas intervenções buscam articular diversas estratégias e recursos metodológicos de forma integrada (Gaffney et al., 2021a, 2021b).

Nesse contexto, a atuação junto aos docentes destaca-se como uma estratégia crucial (van Verseveld et al., 2019), uma vez que esses profissionais desempenham um papel determinante na identificação precoce, na prevenção e no manejo do bullying e do cyberbullying nos ambientes educacionais. De forma geral, esses profissionais estão em uma posição oportuna e influente para intervir nesse tipo de violência, pois são os adultos de referência mais próximos do cotidiano escolar dos estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem (Troop-Gordon; Ladd, 2015). Isso lhes permite observar com maior frequência os comportamentos e as interações sociais dos discentes, além de estabelecer relações de respeito e confiança com crianças e adolescentes. Nesse contexto, os docentes geralmente são os primeiros adultos a perceber o bullying escolar ou a serem procurados pelas vítimas e testemunhas (De Luca et al., 2019).

Ademais, como educadores e agentes de socialização, os professores desempenham um papel estratégico na promoção de relações mais saudáveis entre os estudantes, intervindo em interações agressivas ou desrespeitosas e fomentando um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo (De Luca et al., 2019). Além de ensinar conhecimentos acadêmicos, sua atuação é essencial na construção de uma formação integral, que vá além do desenvolvimento cognitivo, contemplando também os aspectos emocionais, sociais, éticos e políticos (Sanzovo; Cruz, 2021). Para isso, é fundamental que incentivem o ensino de valores e a prática do diálogo, estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autorregulação e resolução de conflitos (Sanzovo; Cruz, 2021). Ao adotarem esse enfoque, contribuem não apenas para a formação de indivíduos mais preparados para lidar consigo mesmos e com os outros, mas também para a construção de uma sociedade mais respeitosa com as diferenças.

No contexto de uma formação integral, é fundamental destacar o papel do coletivo docente na implementação de práticas que promovam o bem-estar e a saúde dos estudantes no ambiente educacional, perspectiva que se alinha à concepção das Escolas Promotoras da Saúde (EPS). A abordagem das EPS foi desenvolvida em 1995 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de incentivar a integração entre saúde e educação no ambiente escolar (WHO; UNESCO, 2021).

As EPS adotam uma abordagem holística e interdisciplinar para a promoção da saúde e do desempenho acadêmico, mobilizando o potencial organizacional das instituições de ensino para favorecer condições físicas, socioemocionais e psicológicas propícias ao bem-estar, além

de contribuir para melhores desfechos educacionais (WHO; UNESCO, 2021). Evidências científicas indicam que a abordagem EPS gera consequências positivas para a saúde dos estudantes, incluindo a redução da prevalência de bullying (Bonell et al., 2018; WHO; UNESCO, 2021). Para a implementação eficaz dessas práticas, torna-se essencial a formação continuada dos docentes, permitindo-lhes integrar ações educativas que promovam a autonomia dos estudantes na adoção de estilos de vida saudáveis.

No Brasil, uma das iniciativas que busca colocar em prática os princípios das EPS é o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política intersetorial criada em 2007 pelos Ministérios da Saúde e da Educação com o intuito de promover o desenvolvimento integral de crianças adolescentes, jovens e adultos nos ambientes educacionais (Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2025). Dessa forma, o programa visa proporcionar à comunidade escolar a participação em ações e projetos intersetoriais para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais, educacionais e em saúde (Brasil, 2011). A base do programa é a articulação entre a escola e a Atenção Primária à Saúde (APS) (Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2025).

A prevenção do bullying está inserida na área temática de "Promoção da Cultura de Paz e Direitos Humanos" (Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2025). Nesse contexto, o PSE prevê a formação de líderes e a qualificação permanente dos profissionais da saúde e da educação para a escuta qualificada, tendo como princípios o acolhimento, a tolerância, o respeito à diversidade e a solidariedade (Brasil, 2011). Essa abordagem está alinhada à proposta da presente tese, que busca formar docentes de escolas de Ensino Médio para intervir no bullying e no cyberbullying.

O bullying, embora envolva diretamente os estudantes, tem repercussões negativas em toda a comunidade escolar, impactando especialmente a saúde mental dos professores. Nesse contexto, esses profissionais podem enfrentar estresse, insegurança e culpa por não saberem como lidar com a situação, o que pode resultar em adoecimento físico e emocional, insatisfação profissional e aumento do absenteísmo (De Cordova et al., 2019; Yang et al., 2021). Outro ponto relevante é que o bullying não ocorre de maneira isolada, mas integra um ciclo mais amplo de violências que se inter-relacionam e se retroalimentam no ambiente escolar. Nesse sentido, uma metanálise identificou uma forte associação entre o envolvimento em bullying, tanto como autor quanto como vítima, e conflitos na relação entre professores e estudantes (Krause; Smith, 2022). Dessa forma, intervir no bullying é importante para promover um ambiente escolar mais seguro e saudável para os colaboradores, prevenindo impactos negativos na saúde mental dos docentes e no desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, é importante ressaltar que os professores têm um papel imprescindível na garantia e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. No Brasil, o ECA determina que os docentes são responsáveis por comunicar à autoridade competente qualquer caso de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes (Brasil, 1990). Caso isso seja desrespeitado, configura-se como infração administrativa, cabendo a aplicação de multa (Brasil, 1990). Dessa forma, os professores não apenas desempenham uma função educacional, mas também atuam como agentes de proteção, contribuindo para a identificação e prevenção de situações de violência e vulnerabilidade.

Contudo, nem sempre esses profissionais atuam de forma eficaz para prevenir ou interromper a ocorrência do bullying e do cyberbullying. Em alguns casos, podem ignorar as situações de violência ou até mesmo reforçá-las, ainda que de maneira involuntária (De Luca et al., 2019; Fischer et al., 2022). Estudos que investigaram as respostas dos professores ao bullying escolar indicam que suas reações podem variar significativamente ao presenciarem ou receberem relatos sobre episódios de violência entre pares.

Entre as possíveis posturas, destacam-se a intervenção ativa, que envolve o uso de estratégias variadas, como a aplicação de sanções diretas aos autores, apoio à vítima, incentivo à participação dos estudantes na resolução do problema e o acionamento de outros adultos para lidar com a situação; a intervenção passiva ou negativa, quando o professor sugere que a vítima evite ou enfrente sozinha seus agressores, sem oferecer suporte efetivo; e a omissão ou naturalização do problema, que ocorre quando o docente ignora completamente a situação, minimizando sua gravidade ou justificando a prática do bullying (Colpin et al., 2021; Saarento et al., 2015; Rigby, 2014; Senden; Galand, 2021). Logo, a postura dos professores pode ter um impacto significativo no enfrentamento do bullying, podendo tanto contribuir para sua erradicação quanto perpetuar o problema dentro do ambiente escolar.

Frente a isso, diversos estudos relacionam as práticas docentes, sejam elas gerais ou voltadas especificamente para o bullying, com a ocorrência de vitimização e intimidação entre os estudantes nas escolas. Uma revisão sistemática sobre fatores de risco contextuais do bullying (Azeredo et al., 2015) identificou que um estilo de ensino solidário e participativo, aliado a uma melhor gestão de classe, maior capacidade de resposta do professor contra o bullying e um relacionamento mais positivo com os estudantes, está negativamente associado à vitimização.

Outra revisão de literatura observou que há uma frequência maior de intimidação sistemática em salas de aula nas quais os professores atribuem essa violência a fatores externos ao seu controle e apresentam histórico de também agredir os estudantes (Saarento et al., 2015).

Em consonância com esses achados, Mucherah et al. (2018), em estudo realizado com 2.273 estudantes do Ensino Médio, constataram que, quando os professores agem para interromper o bullying, as taxas de perpetração e vitimização são mais baixas. Por outro lado, quando os professores ignoram as situações de bullying, os estudantes podem ser desencorajados a relatar os incidentes no futuro ou se sentir menos motivados a intervir ou pedir ajuda (De Luca et al., 2019).

Diante do exposto, é fundamental realizar pesquisas que identifiquem os fatores associados a uma maior probabilidade de intervenção dos professores no bullying tradicional e no cyberbullying, assim como aqueles que podem dificultá-la. À medida que esses fatores forem caracterizados, os programas formativos devem ser direcionados para fortalecer aqueles que são determinantes para uma resposta ativa desses profissionais. Espera-se que, com isso, a intervenção docente no bullying se torne mais frequente no ambiente educacional, o que pode contribuir para a redução das situações de vitimização entre os estudantes.

A literatura científica já aponta alguns possíveis determinantes, como a percepção de autoeficácia, as crenças e conhecimentos sobre bullying, o nível de empatia, a qualidade da relação professor-estudante, o clima escolar, as características do bullying e a relação do docente com a gestão e demais funcionários, entre outros (Burger et al., 2015; De Luca et al., 2019; Saarento et al., 2015). Na seção de revisão de literatura, foram apresentados os resultados de uma revisão de escopo, realizada pela autora desta tese, que mapeou as evidências disponíveis sobre os fatores relacionados à intervenção docente.

Além disso, estudos apontam que, embora os docentes reconheçam a importância de realizar práticas de prevenção ao bullying, frequentemente relatam falta de conhecimento específico ou despreparo para lidar com essa violência nas escolas (Asimopoulos et al., 2014; Dwiningrum et al., 2020; Silva et al., 2013, Silva, J. L. et al., 2014; Silva, M. A. I. et al., 2014; Silva et al., 2015; Silva; Bazon, 2017; van Verseveld et al., 2021). Esses estudos destacaram que, muitas vezes, os docentes não sabem como identificar uma situação de bullying, como reconhecer os estudantes envolvidos, avaliar a gravidade do incidente e tomar as medidas adequadas. Como consequência, as intervenções realizadas tendem a ser pontuais e desarticuladas (Silva; Bazon, 2017).

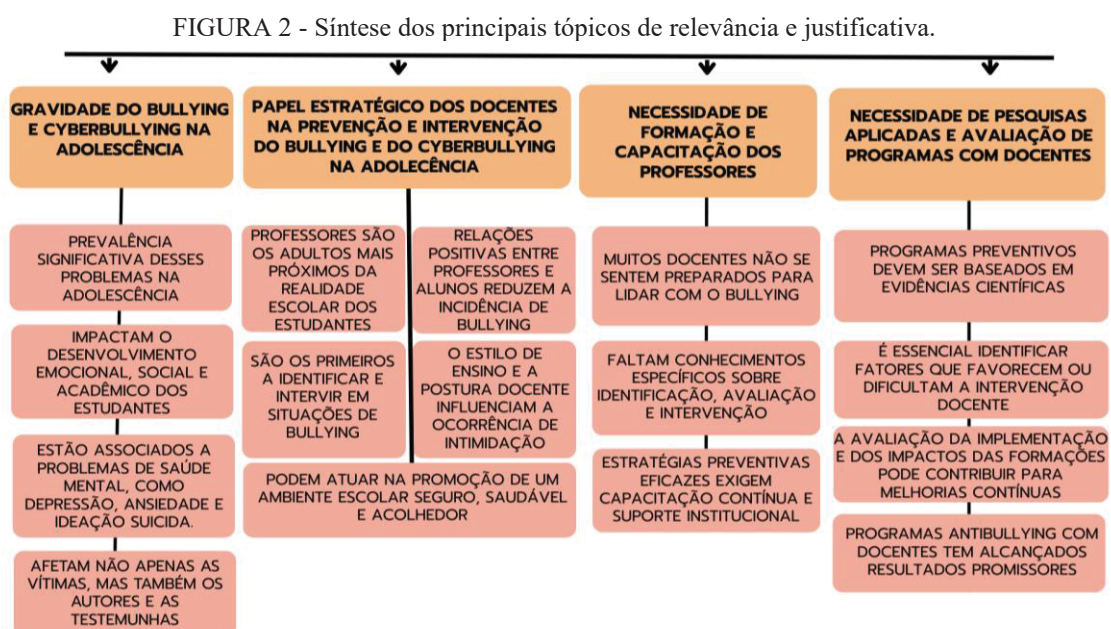
Isso evidencia a necessidade de desenvolver programas formativos sobre bullying e cyberbullying voltados para os docentes, que busquem não apenas compartilhar conhecimentos sobre o tema, mas também prepará-los para avaliar o problema e realizar intervenções eficazes e contextualizadas. Na seção de revisão de literatura, foram expostos os resultados de uma revisão de escopo realizada pela autora desta tese, que fez um levantamento das evidências

existentes sobre as diretrizes para a formação de professores no enfrentamento do bullying e do cyberbullying.

Em conclusão, o papel dos docentes no enfrentamento do bullying e do cyberbullying é fundamental para a criação de um ambiente escolar mais seguro e saudável. A atuação dos professores, quando bem orientada e capacitada, pode não apenas prevenir a ocorrência dessas violências, mas também promover uma cultura de respeito, empatia e colaboração entre os estudantes. No entanto, a falta de preparo e o desconhecimento das estratégias adequadas para lidar com essas situações são desafios significativos, o que reforça a necessidade urgente de programas formativos voltados para o fortalecimento das competências docentes nesse contexto. Esses programas devem considerar a importância de uma formação continuada, que permita aos professores identificar, avaliar e intervir de maneira eficaz nos casos de bullying e cyberbullying.

1.4 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA TESE

A Figura 2 apresenta a síntese dos principais tópicos apresentados nessa introdução que justificam a elaboração da presente tese.



FONTE: A autora.

Apesar de o bullying ser objeto de estudos e pesquisas há mais de quatro décadas e, atualmente, haver uma proliferação de programas preventivos em diferentes partes do mundo (Gaffney et al., 2021a, 2021b), a violência entre pares, conforme ilustrado na Figura 2, continua

representando um desafio complexo, persistente e multifacetado, sobretudo durante a adolescência, período caracterizado por intensas transformações biopsicossociais.

Os impactos do bullying ultrapassam os limites da escola, configurando-se como uma preocupação de ordem social, educacional e de saúde pública, dada sua estreita associação com desfechos negativos no desenvolvimento emocional, no desempenho acadêmico e na qualidade das interações interpessoais. A persistência do fenômeno, mesmo diante dos avanços no reconhecimento e enfrentamento da problemática, evidencia a necessidade de estratégias mais eficazes, sustentáveis e integradas, que articulem os diferentes atores do contexto escolar, incluindo famílias, profissionais da educação, gestores e estudantes, bem como políticas públicas comprometidas com a promoção de saúde e cidadania.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de fomentar pesquisas aplicadas, fundamentadas em bases científicas robustas, que avaliem a efetividade e os impactos de programas preventivos, especialmente aqueles voltados à formação docente (Figura 2). De modo geral, os programas antibullying implementados em contextos internacionais com crianças e adolescentes têm promovido mudanças discretas, embora promissoras. Revisões sistemáticas e metanálises da literatura (Cantone et al., 2015; Gaffney et al., 2021a, 2021b; Jiménez-Barbero et al., 2016; Lee et al., 2015) indicam que as intervenções apresentam efeitos pequenos a moderados na redução tanto da autoria quanto da vitimização no bullying. No entanto, tais mudanças tendem a não se sustentar a longo prazo, o que reforça a urgência de abordagens mais consistentes e com caráter longitudinal.

Uma metanálise recente avaliou intervenções educacionais voltadas ao bullying tradicional e ao cyberbullying entre adolescentes, identificando tamanhos de efeito muito pequenos a pequenos tanto na perpetração (bullying tradicional: diferença média padronizada [DMP] = -0,30; cyberbullying: DMP = -0,16) quanto na vitimização (bullying tradicional: DMP = -0,18; cyberbullying: DMP = -0,13) (Ng et al., 2022). Já no contexto brasileiro, os desafios são ainda maiores. Revisões da literatura apontam para a escassez de estudos sobre intervenções antibullying, sendo que nenhum deles contou com delineamentos experimentais com grupos de controle, o que compromete a confiabilidade dos achados e dificulta sua replicação em larga escala (Silva, J. L. et al., 2018; Silva et al., 2019).

Quanto aos programas específicos com professores, de forma semelhante, uma metanálise conduzida por van Verseveld et al. (2019) apontou um efeito moderado nos determinantes da intervenção docente ($g = 0,531$) e um efeito pequeno a moderado, porém significativo, na implementação da intervenção propriamente dita ($g = 0,390$). Além disso, identificou-se que a eficácia desses programas tende a aumentar quando incorporam

componentes voltados ao fortalecimento de fatores individuais dos docentes, como atitudes, normas subjetivas, autoeficácia, conhecimento sobre o fenômeno e habilidades para lidar com conflitos entre pares. Contudo, ainda não há metanálises que investiguem a efetividade dessas iniciativas na redução do bullying e do cyberbullying, o que seria importante para reforçar a justificativa de que a construção de intervenções voltadas aos docentes é fundamental para a prevenção desses problemas.

Diante do exposto, torna-se relevante investigar: uma formação teórico-prática voltada para docentes do Ensino Médio é eficaz no aprimoramento de suas percepções sobre autoeficácia e uso de estratégias diante do bullying e do cyberbullying, além de contribuir para a redução de violência entre os estudantes?

Nesse contexto, esta tese propõe o desenvolvimento e a avaliação de um programa preventivo fundamentado em uma abordagem teórico-prática com professores desse nível de ensino, visando ao enfrentamento do bullying na adolescência. A partir disso, busca oferecer contribuições relevantes tanto para o campo científico quanto para a formulação de políticas públicas nas áreas da Educação e da Saúde.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa amplia o conhecimento sobre intervenções que fortalecem a autoeficácia docente e qualificam o uso de estratégias para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying, preenchendo lacunas ainda pouco exploradas na literatura nacional. No âmbito das políticas públicas, os achados podem subsidiar a implementação de ações formativas mais eficazes, integradas e sustentáveis, voltadas à promoção de ambientes escolares seguros, inclusivos e emocionalmente saudáveis. Dessa forma, a tese articula produção de conhecimento, prática pedagógica e responsabilidade social, reafirmando o papel estratégico da formação docente na prevenção da violência entre estudantes no Ensino Médio.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Desenvolver e avaliar uma formação teórico-prática voltada para docentes do Ensino Médio no enfrentamento do bullying entre estudantes, com foco na análise das percepções docentes de autoeficácia, violência entre pares e uso de estratégias antibullying.

2.2 ESPECÍFICOS

- Mapear as evidências disponíveis na literatura sobre as possibilidades e desafios da formação docente para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying, por meio de uma revisão de escopo, com o propósito de indicar caminhos para a elaboração de projetos formativos.
- Mapear, por meio de revisão de escopo, a produção científica que trata dos fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam a intervenção docente no bullying e no cyberbullying, sintetizando os instrumentos empregados, as estratégias de enfrentamento e as características e resultados das formações voltadas a professores.
- Determinar o modelo teórico e as estratégias antibullying que deverão fundamentar a formação docente, conforme achados dessas revisões de escopo.
- Testar a sequência, clareza, atratividade e viabilidade do componente on-line, subsidiando a tomada de decisão para sua reformulação e posterior implementação da formação teórico-prática.
- Examinar as características psicométricas dos instrumentos: Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB), Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente) e Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB), quanto à validade baseada na estrutura interna e consistência interna.
- Descrever a percepção docente quanto à ocorrência de violência entre estudantes, à sua autoeficácia para intervir e ao uso de estratégias antibullying, com o objetivo de avaliar a necessidade social de implementar uma formação voltada à prevenção do bullying e do cyberbullying.

- Investigar a satisfação do docente com a formação, por meio dos processos de adesão, atratibilidade e relevância da formação docente.
- Avaliar os resultados da formação docente para o enfrentamento do bullying na adolescência nas percepções docentes de autoeficácia, violência entre discentes e uso de estratégias antibullying, considerando três tempos: antes da intervenção (pré-teste), depois da intervenção (pós-teste) e três meses após a intervenção (*follow-up*).

3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Trata-se de um estudo de desenvolvimento e avaliação de intervenção (Murta; Santos, 2015) voltada à formação de docentes para a prevenção do bullying e do cyberbullying entre estudantes do Ensino Médio. A construção desta seção fundamentou-se na produção científica contemporânea sobre o desenvolvimento e a avaliação de programas preventivos. Tais programas são definidos como iniciativas destinadas à prevenção de problemas comportamentais, físicos ou de saúde mental antes que estes se manifestem ou se agravem (Jaccard; Bo, 2018).

Para a implementação de um programa preventivo, é possível adotar um modelo previamente descrito na literatura, com evidências de eficácia, ou desenvolver uma proposta inédita (Murta; Santos, 2015). No primeiro caso, a aplicação de um programa existente geralmente requer adaptações culturais, bem como adequações ao público-alvo e ao contexto local. Já no segundo caso, a criação de uma nova intervenção se justifica quando não há, na literatura, evidências de programas eficazes para o problema em questão, ou quando as opções disponíveis se mostram inadequadas à cultura ou ao público-alvo, além de, por vezes, apresentarem custos humanos, materiais ou financeiros inviáveis (Murta; Santos, 2015).

Um exemplo desse último caso é o *KiVa*, um programa antibullying de abordagem abrangente e multicomponente, desenvolvido pela Universidade de Turku, na Finlândia. Esse programa tem sido replicado e avaliado em diversos países, sendo considerado um dos que apresentam melhores resultados na redução da vitimização e da perpetração do bullying (Gaffney et al., 2021b). No entanto, trata-se de uma iniciativa originalmente dispendiosa para ser implementada em países de baixa e média renda (Persson et al., 2018), além de demandar uma adaptação cultural significativa, especialmente no contexto brasileiro.

Embora original, a intervenção desenvolvida nesta tese foi fundamentada no programa brasileiro “Violência Nota Zero”, elaborado e avaliado pela professora Dra. Ana Carina Stelko-Pereira, orientadora desta pesquisa, em colaboração com outros pesquisadores, no âmbito de três estudos prévios (Stelko-Pereira; Amâncio, 2016; Stelko-Pereira; Williams, 2016; Luna et al., 2025). A principal referência, entretanto, foi o estudo que avaliou o componente do programa voltado especificamente para docentes (Luna et al., 2025), no qual a autora da presente tese, Dayse Lorrane Gonçalves Alves, teve participação ativa.

Esse componente envolve duas linhas de intervenção: (1) a formação de docentes, com carga horária de 60 horas, e (2) a implementação, pelos próprios docentes, de atividades com os estudantes, totalizando 40 horas (Luna et al., 2025). Após a formação, espera-se que os

professores aprimorem suas crenças de autoeficácia no enfrentamento do bullying e reduzam crenças normativas, de evitação e de aprendizagem relacionadas ao problema. Além disso, prevê-se uma diminuição na percepção do uso de estratégias punitivas, bem como um aumento na adoção de estratégias de empoderamento dos discentes, monitoramento e de envolvimento de outros adultos. Com base nessas mudanças, aliadas às intervenções diretas com os estudantes, pressupõe-se uma redução nos relatos de bullying tanto por parte dos discentes quanto dos docentes (Luna et al., 2025).

Diante disso, para responder ao objetivo geral desta tese, a pesquisa foi estruturada em sete etapas, fundamentando-se nas contribuições teóricas e metodológicas de Murta e Santos (2015), Bartholomew et al. (2011) e Rohrbach (2014). As etapas estão organizadas conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Sistematização das etapas de desenvolvimento e avaliação da formação docente.

Etapas	Descrição	Objetivo
1. Estudo Preparatório	- Pesquisas epidemiológicas disponíveis. - Seleção do grupo-alvo - Determinantes ambientais e comportamentais. - Métodos de mudança embasados em teoria. - Modelo lógico. - Objetivos.	Desenvolver uma formação teórico-prática voltada para docentes do Ensino Médio no enfrentamento do bullying entre estudantes, com foco na análise das percepções docentes de autoeficácia, violência entre estudantes e uso de estratégias antibullying.
2. Construção da Intervenção	- Estratégias de intervenção. - Material para intervenção - Contexto da implementação. - Canal de implementação. - Customização ao público-alvo.	
3. Estudo piloto	- Avaliação da sequência, clareza, atratividade e viabilidade. - Tomada de decisão para reformulação. - Tomada de decisão para implementação.	Testar a sequência, clareza, atratividade e viabilidade do componente on-line, subsidiando a tomada de decisão para sua reformulação e posterior implementação da formação.
4. Avaliação dos Instrumentos	- Mapeamento dos instrumentos utilizados na literatura científica. - Seleção e/ou construção dos instrumentos.	Examinar as características psicométricas dos instrumentos: Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB), Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente) e

	- Adaptação dos instrumentos ao público-alvo. - Avaliação das características psicométricas dos instrumentos selecionados.	Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB), quanto à validade baseada na estrutura interna e consistência interna.
5. Avaliação das Necessidades	- Mapeamento da situação atual dos desfechos de interesse, considerando comportamentos, percepções, dados epidemiológicos e práticas existentes. - Avaliação das necessidades formativas do público-alvo por meio da aplicação de questionários, entrevistas, grupos focais, entre outros métodos. - Identificação das necessidades não atendidas da população-alvo. - Priorização dos problemas que devem ser enfrentados. - Adaptação do desenho do programa com base em dados reais e específicos. - Justificativa da intervenção, evidenciando sua pertinência.	Descrever a percepção docente quanto à ocorrência de violência entre estudantes, à sua autoeficácia para intervir e ao uso de estratégias antibullying, com o objetivo de avaliar a necessidade social de implementar uma formação voltada à prevenção do bullying e do cyberbullying.
6. Avaliação da Satisfação	- Coleta de dados sobre a experiência dos participantes durante a formação, incluindo adesão, engajamento e participação. - Aplicação de instrumentos específicos (questionários de satisfação, escalas de atratividade e relevância, entre outros). - Análise da percepção de utilidade e aplicabilidade dos conteúdos abordados na formação. - Identificação de pontos fortes e aspectos a melhorar, segundo os participantes. - Utilização dos resultados para ajustes futuros no	Avaliar a satisfação do docente com a formação, por meio dos processos de adesão, atratividade e relevância da formação docente.

	conteúdo, formato e estratégias da intervenção.	
7. Avaliação dos Resultados	- Definição clara dos desfechos a serem avaliados (ex.: autoeficácia docente, percepção de violência entre estudantes, uso de estratégias antibullying). - Realização de coletas de dados em diferentes momentos (pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>). - Análise comparativa entre os grupos (intervenção e controle), observando mudanças ao longo do tempo. - Verificação da efetividade da intervenção em promover mudanças positivas e sustentáveis nos desfechos-alvo. - Interpretação dos achados com base em critérios científicos e na literatura existente. - Disseminação dos resultados para os interessados e para subsidiar decisões futuras sobre o programa.	Avaliar os resultados da formação docente para o enfrentamento do bullying na entre estudantes nas percepções docentes de autoeficácia, violência entre discentes e uso de estratégias antibullying, considerando três tempos: antes da intervenção (pré-teste), depois da intervenção (pós-teste) e três meses após a intervenção (<i>follow-up</i>).

FONTE: A autora, com base nos estudos de Murta e Santos (2015), Bartholomew et al. (2011) e Rohrbach (2014).

Para melhor organização das informações, cada uma dessas etapas será apresentada com seus respectivos métodos, resultados e discussões, de forma detalhada e separada.

4 ETAPA 1: ESTUDO PREPARATÓRIO

Para o desenvolvimento de um novo programa ou intervenção, é necessário seguir três etapas iniciais básicas, definidas por Murta e Santos (2015), com base nos estudos de Bartholomew et al. (2011) e Rohrbach (2014): estudo preparatório, construção da intervenção e estudo-piloto. O estudo preparatório envolve os seguintes passos: levantamento das pesquisas epidemiológicas disponíveis, avaliação de necessidades, delimitação do público-alvo, identificação dos determinantes ambientais e comportamentais, escolha de métodos de mudança embasados em teorias, construção do modelo lógico e definição dos objetivos.

Visando à adequada condução da etapa inicial do desenvolvimento da intervenção e considerando a amplitude da literatura existente sobre o tema, esta tese propôs, em um primeiro momento, a delimitação do problema a ser prevenido. Na seção introdutória, foram discutidas as definições de bullying e cyberbullying, suas prevalências em âmbito nacional e internacional, bem como suas consequências e os fatores de risco e proteção associados à adolescência, fase que coincide com o Ensino Médio.

No que se refere a programas e intervenções voltadas a essa fase do desenvolvimento, Jaccard e Bo (2018) destacam três tipos de abordagens preventivas: o desenvolvimento positivo de jovens, o enfoque em problemas específicos de comportamento e as intervenções que priorizam contextos de base ampla, nos quais os indivíduos encontram-se inseridos.

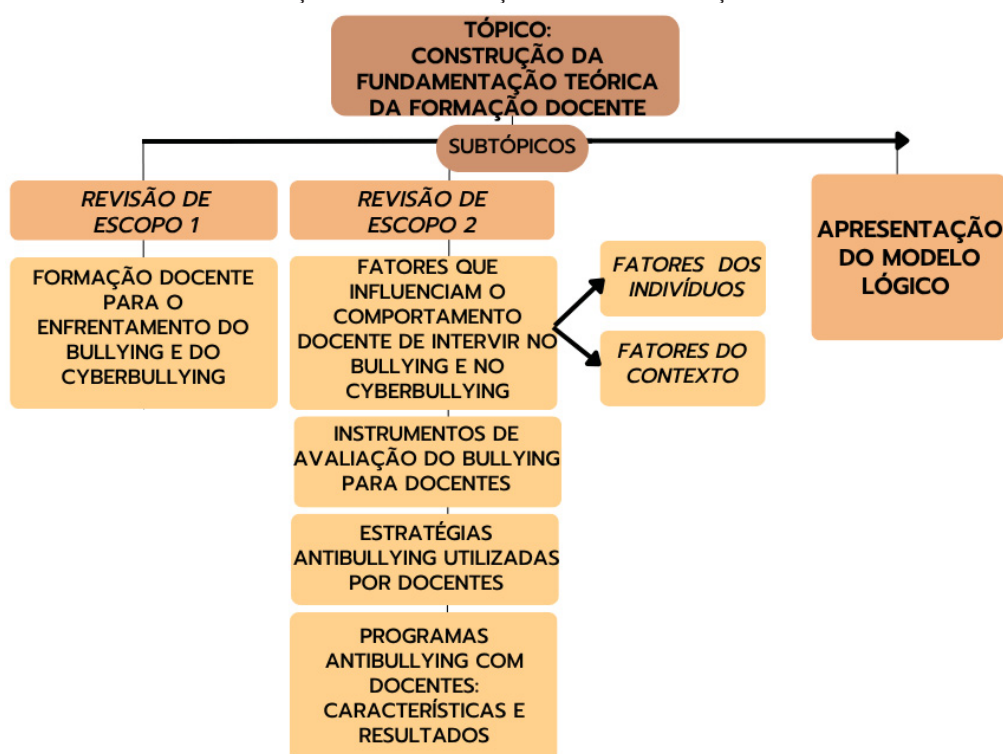
A abordagem de desenvolvimento positivo de jovens busca maximizar o desenvolvimento e a aquisição de habilidades em diversos domínios: físico, cognitivo, emocional, social e moral. Por sua vez, os programas que enfocam problemas específicos de comportamento visam intervir sobre fatores de risco ou de proteção, com o intuito de reduzir a probabilidade de ocorrência de desfechos negativos. Por fim, a terceira abordagem concentra-se na intervenção nos diversos contextos de vida dos adolescentes que podem promover ou comprometer seu desenvolvimento, como os ambientes familiar, escolar, comunitário, ocupacional, midiático e cultural (Jaccard; Bo, 2018).

Na construção de um programa preventivo, não é imperativo adotar apenas uma dessas abordagens; ao contrário, um mesmo modelo pode incorporar elementos de mais de uma delas (Jaccard; Bo, 2018). A formação docente, foco da presente tese, contempla aspectos das três abordagens, tendo como principal ênfase a terceira, especialmente voltada para o contexto escolar - que abrange as relações entre docentes e estudantes, o ambiente escolar de forma geral, as estruturas da escola e das salas de aula, os modelos educacionais e a performance escolar dos estudantes (Jaccard; Bo, 2018).

Após a definição do problema, justificou-se, ainda na introdução, a escolha do público-alvo primário, aquele que recebe diretamente a intervenção, e do público-alvo secundário, formado pelo entorno social diretamente relacionado ao primário (Murta; Santos, 2015). No contexto desta tese, o público-alvo primário é composto por docentes (van Verseveld et al., 2019), enquanto o público-alvo secundário corresponde aos estudantes que serão impactados pelas intervenções realizadas por esses profissionais, com foco na prevenção do bullying. O nível educacional escolhido foi o Ensino Médio, por concentrar indivíduos tanto no início quanto no final da adolescência, além de ser um período marcado por um pico de vulnerabilidade ao bullying, especialmente durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (Vaillancourt et al., 2023).

Para fundamentar as decisões referentes aos passos subsequentes do estudo preparatório, tornou-se necessário realizar duas revisões de escopo, cujos resultados foram organizados em três grandes subtópicos, conforme ilustrado na Figura 3.

FIGURA 3 - Estruturação da fundamentação teórica da formação docente.



FONTE: A autora.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING E DO CYBERBULLYING: UMA REVISÃO DE ESCOPO⁷

4.1.1 Objetivo

Esta revisão tem como objetivo mapear as evidências disponíveis na literatura sobre as possibilidades e desafios da formação docente para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying, com o propósito de indicar caminhos para a elaboração de projetos formativos.

4.1.2 Método

Para responder a esse objetivo, produziu-se uma revisão de escopo, com base no PRISMA-ScR - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews* (Tricco et al., 2018) e no guia do *Joanna Briggs Institute* (Peters et al., 2020). Esse tipo de estudo refere-se a uma metodologia robusta e sistemática para síntese do conhecimento científico, que tem como objetivos mapear evidências sobre um tópico e identificar conceitos principais, teorias, fontes e lacunas na literatura (Tricco et al., 2018).

Foram considerados, nesta revisão, os estudos publicados em revistas revisadas por pares, bem como a literatura cinza, principalmente, por meio de teses e dissertações, que respondiam à pergunta de pesquisa, construída por meio da estratégia PCC - População, Conceito e Contexto (Tricco et al., 2018). Dessa forma, conforme a estratégia PCC, a pergunta de pesquisa ficou assim formulada: quais as possibilidades e desafios para a formação docente, ou para o desenvolvimento profissional da docência, para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying? Sendo que a população foi definida como “professores/ docentes”, o conceito como “formação docente” ou “desenvolvimento profissional da docência” e o contexto foi “bullying e/ou cyberbullying”.

Dessa forma, foram selecionados os estudos que se referiram à população de docentes da educação básica, de qualquer nível de ensino, gênero, faixa etária ou formação. Os estudos também deveriam tratar de reflexões ou orientações teórico-metodológicas sobre a formação docente para o enfrentamento do bullying, seja na sua dicotomia “formação inicial” e “formação continuada” ou em termos de “desenvolvimento profissional da docência” (Ferreira, 2020;

⁷ Essa revisão de escopo foi submetida em formato de artigo na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

Garcia, 2009). Sobre o bullying e/ou cyberbullying, os artigos deveriam abordá-los como problemas que envolvem estudantes e o contexto educacional (Hutson, 2016; Olweus, 2013).

A busca eletrônica dos estudos foi realizada em novembro de 2024, e atualizada em fevereiro de 2025, sem limites de data ou idioma, em seis bases e bancos de dados: *Pubmed*, *PsycInfo*, *Eric*, *Scielo*, *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chaves foram escolhidas com base nos MeSH (*Medical Subject Headings*) da *National Library of Medicine*, no DeCS (Descritores em Saúde) da Bireme, nos *Thesaurus* da Eric e na literatura científica da área, bem como foram organizadas de acordo com a estratégia PCC (Quadro 2).

QUADRO 2 - Sistematização de descritores e palavras-chave (Revisão 1).

Grupo (PCC)	Descritores e palavras-chaves
População (professores)	“school teachers” OR teachers
Conceito (formação docente/ desenvolvimento profissional da docência)	"teacher education" OR "teacher training" OR "professional development" OR “teacher education curriculum” OR “preservice teacher education” OR “in-service teacher education” OR “professional training” OR “teacher education programs” OR “initial teacher training” OR “continuing education”
Contexto (bullying/ cyberbullying)	bullying OR cyberbullying OR “traditional bullying” OR cyber-bullying OR e-bullying OR “electronic bullying” OR “internet bullying” OR “online bullying” OR “school bullying” OR “school victimization” OR “bully victimization” OR “school bullying victimization” OR “bully-victim” OR “peer victimization” OR “peer abuse” OR “peer harassment” OR “relational aggression” OR “peer rejection”

FONTE: A autora.

As referências dos estudos encontrados foram transportadas para uma única biblioteca no programa *Zotero*. Neste *software*, excluiu-se as duplicatas. Em seguida, as referências foram inseridas no programa *Rayyan*, para se realizar o processo de seleção dos estudos, por pares e às cegas, em duas etapas: leitura de títulos e resumos e leitura na íntegra. Enquanto a extração foi executada, por pares, em tabela no *Microsoft Excel*.

Os resultados principais em texto de cada estudo compuseram um corpus textual que foi submetido à análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), por meio do *software* Iramuteq. Nesse tipo de análise, também conhecida como método de Reinert, esse *software* processa o *corpus* textual por meio da lexicografia, com o intuito de serem identificadas classes nas quais os seguimentos de texto (ST) apresentam vocabulário semelhante entre si (Saviati, 2017). Para ilustrar esse processo, o programa gera um gráfico nomeado de dendrograma, que

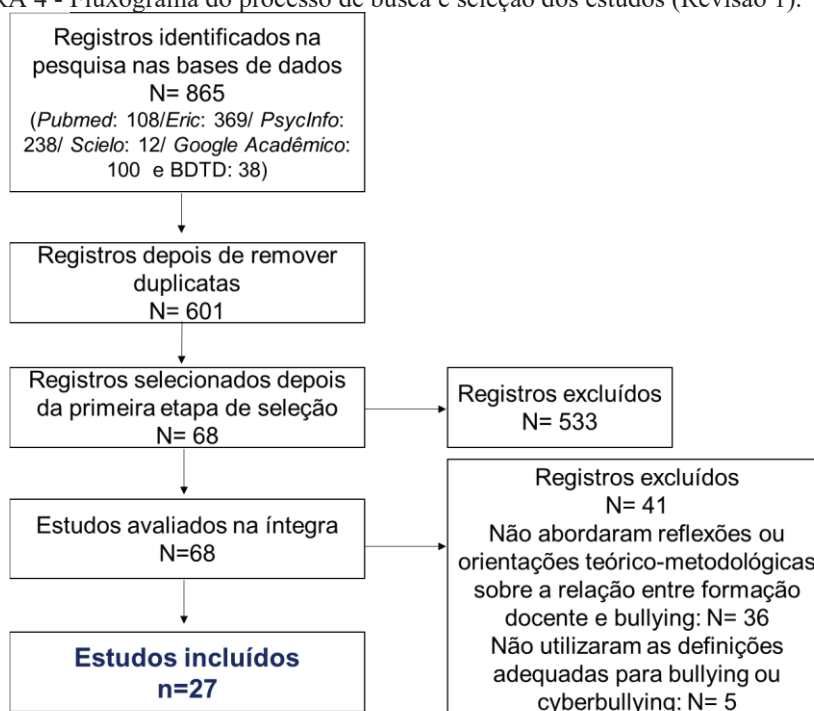
apresenta a partição do *corpus* e a indicação do tamanho de cada classe em relação ao *corpus* (Saviati, 2017). Além disso, esse gráfico demonstra a relação estabelecida entre as classes, pois estão associadas entre si (Saviati, 2017).

A discussão dos dados foi efetivada com alicerce da literatura científica sobre bullying e atuação docente. Além disso, também foram levados em consideração estudos produzidos por teóricos que são referência no debate sobre formação docente e desenvolvimento profissional da docência (Garcia, 2010; Nóvoa, 2017; Santos et al., 2018; Shulman, 1996, 2005a, 2005b).

4.1.3 Resultados

A Figura 4 apresenta a síntese do processo de busca e seleção dos estudos. Ao final desse processo, 27 foram considerados relevantes. Os estudos abrangeram o período de 2000 a 2024. Além disso, 21 são artigos, um é capítulo de livro, quatro estão em formato de dissertação e há uma tese de doutorado. Dos estudos que delimitam o local de pesquisa, oito foram realizados no Brasil, três nos Estados Unidos, dois no Canadá, dois na Austrália, um em Portugal e Espanha, um na Noruega e um na Irlanda.

FIGURA 4 - Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos (Revisão 1).



FONTE: Revisão de Escopo (2025).

Quanto à metodologia, 16 estudos são de abordagem qualitativas, quatro são estudos quantitativos transversais, com a aplicação de questionários (Bauman; Del Rio, 2006; Cross et al., 2011; Greineder, 2022; Maynes; Mottonen, 2017), um estudo de abordagem mista (Gonçalves; Fernandes, 2024) e seis trabalhos caracterizados como revisões de literatura ou levantamentos bibliográficos (Allen, 2010; Badia et al., 2014; Cochete, 2021; Macaulay et al., 2018; Panosso et al., 2023; Tessaro; Trevisol, 2020).

Em relação aos estudos qualitativos, cinco destes aplicaram entrevistas ou grupos focais com licenciandos ou docentes em serviço (Ghaly-Calafati, 2015; Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Redmond et al., 2018; Silva; Rosa, 2013), três realizaram análise documental (Gonçalves; Andrade, 2020; Peres et al., 2020; Ventura et al., 2016), um se trata de estudo de caso (Carapeba, 2020), outro de uma pesquisa-ação (Sarzi, 2014) e há seis ensaios teóricos (Ansary et al., 2015; Galloway; Roland, 2004; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014).

No que se refere à CHD, o *corpus* geral foi constituído pelos 27 textos, separados em 387 ST, com aproveitamento de 293 ST (76%). Emergiram 13.901 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.682 palavras distintas e 1.535 com uma única ocorrência. O Iramutec dividiu o conteúdo analisado, em quatro classes, conforme o dendrograma apresentado na Figura 5. Para entender a relação entre as classes, o gráfico deve ser lido de cima para baixo, e a numeração das classes, gerada pelo *software*, segue uma hierarquia que reflete a organização dos dados de acordo com temas ou tópicos identificados.

A Classe 1 aborda a importância de se fomentar uma convivência diária, no ambiente escolar, a partir de valores sociomoraís e éticos para a prevenção do bullying ou do cyberbullying. Os ST dessa classe têm como enfoque o comportamento do docente em relação aos demais membros da comunidade escolar e envolvem: uma relação positiva entre professores e estudantes (Cochete, 2021; Galloway; Roland, 2004; Ghaly-Calafati, 2015; Lira; Gomes, 2018), com destaque para a problematização do uso de práticas autoritárias e coercitivas em sala de aula (Allen, 2010; Cochete, 2021; Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Silva; Bazon, 2017), e o papel do docente como agente cultural e promotor de uma cultura de paz, da educação em direitos humanos e do respeito às diferenças no ambiente escolar (Galloway; Roland, 2004; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018).

Enquanto a Classe 3 envolve ST que tratam de direcionamentos gerais, sem especificar estratégias com relação ao bullying e ao cyberbullying, voltados a qualquer modelo de formação docente. Nessa perspectiva, o primeiro direcionamento sintetizado é de que as formações

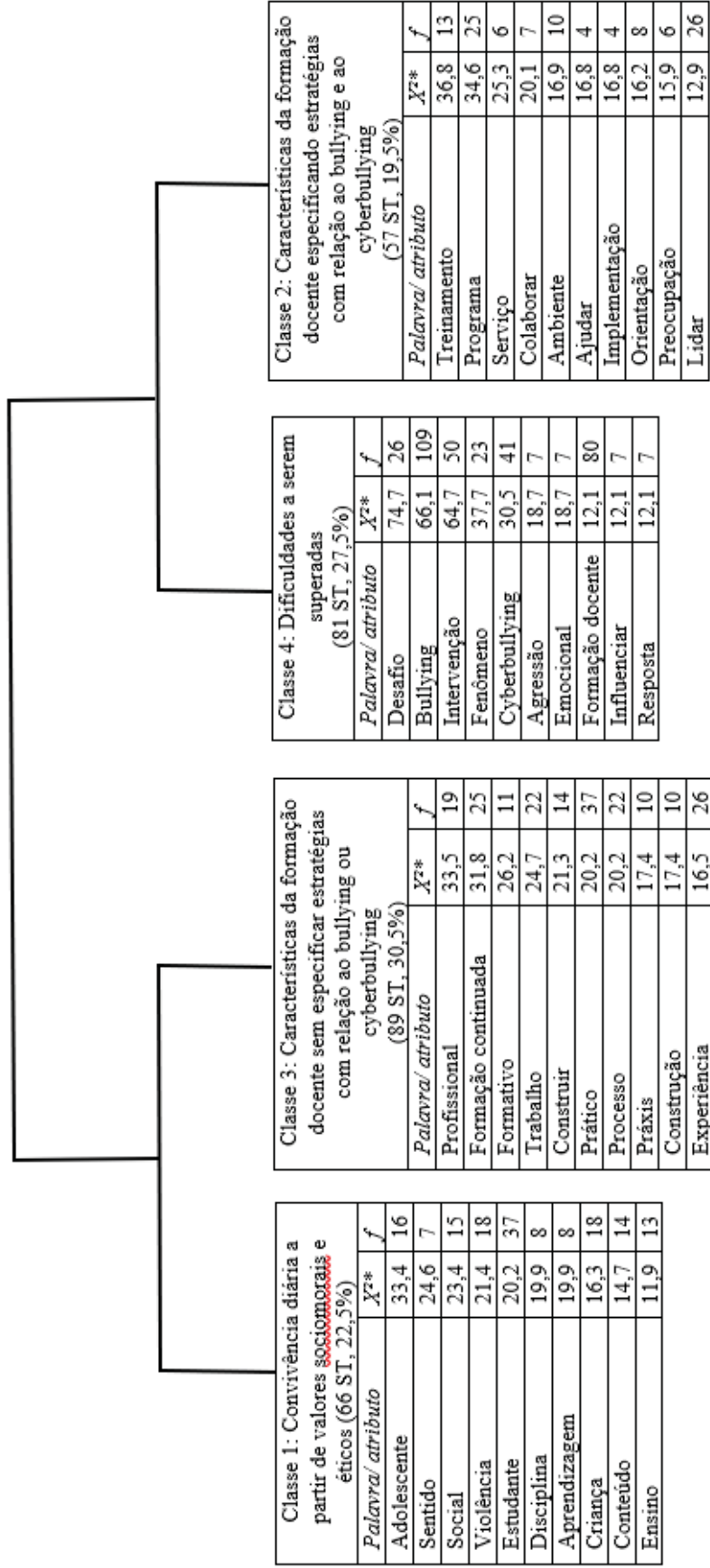
precisam promover a reflexão contínua do docente sobre o significado do seu processo de aprendizagem e sobre a sua prática cotidiana (Badia et al., 2014; Lira; Gomes, 2018; Sarzi, 2014; Tessaro; Trevisol, 2020). Além disso, essa classe destacou que é necessário valorizar a experiência docente ao buscar ressignificar conhecimentos específicos e estratégias de manejo de situações de conflito que os professores já possuem (Galloway; Roland, 2004; Maynes; Mottonen, 2017; Tessaro; Trevisol, 2020). Por meio disso, os textos apontam que é mais provável que as formações estimulem o questionamento de metodologias tradicionais e a construção de um novo saber pedagógico (Badia et al., 2014; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020).

Outra importante orientação é de que as formações devem realizar a articulação entre conteúdos e competências e teoria e prática (Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Peres et al., 2020; Tessaro; Trevisol, 2020). Por conseguinte, os resultados apontaram ser essencial que as estratégias formativas busquem a formação integral do docente (Carapeba, 2020; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Para além do domínio dos conteúdos escolares tradicionais e das metodologias de ensino, é fundamental que essa formação contemple temáticas como a violência escolar e o bullying, os desafios da convivência, a mediação de conflitos entre pares, a educação moral e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Além disso, é crucial que a aprendizagem de conhecimentos e práticas para o enfrentamento do bullying se desenvolva em um processo construtivo ao longo da carreira, sendo que as oportunidades formativas devem ocorrer ainda na formação inicial (Lira; Gomes, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Por fim, os ST da Classe 1 orientam a integração entre pesquisa e a necessidade do enfrentamento do bullying escolar (Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Sarzi, 2014), por meio do envolvimento de professores e licenciandos em grupos de pesquisa das universidades, com vistas a problematizar os cenários de prática e produzir ciência que responda às necessidades sociais das escolas.

A classe 4 abordou as dificuldades gerais a serem superadas pela área de formação docente para o enfrentamento do bullying, destacando tanto as necessidades formativas dos docentes quanto às fragilidades na oferta da formação inicial e continuada. A primeira dificuldade sintetizada foi quanto ao despreparo dos docentes para lidar com situações de bullying. Os textos analisados indicam que, apesar de essa forma de violência ser amplamente discutida nas mídias e campo acadêmico, os professores, de forma geral, ainda possuem poucos conhecimentos sobre esse fenômeno e sobre estratégias adequadas para enfrentá-lo (Ansary et

FIGURA 5 - Dendrograma referente aos vinte e seis estudos sobre formação docente para a intervenção no bullying e no cyberbullying.



*todos com aproximadamente $p < 0,0001$.
FONTE: Revisão de Escopo (2025).

al., 2015; Badia et al., 2014; Carapeba, 2020; Cochete, 2021; Cross et al., 2011; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018). Nesse sentido, há um predomínio de intuição e improviso nas intervenções realizadas por esses profissionais, além do uso de práticas coercitivas e punitivas (Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014).

Outro problema identificado nos ST é a omissão e desresponsabilização dos professores diante do bullying, o que é tratado nos textos a partir da investigação das crenças e de diversas formas de desengajamento moral que dificultam a intervenção docente (Cochete, 2021; Gonçalves; Andrade, 2020; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018).

Tanto o despreparo dos professores quanto a sua omissão diante do bullying são problemas que se encontram diretamente relacionados à terceira dificuldade encontrada, referente à fragilidade da formação docente sobre a temática. De forma geral, os ST da Classe 4 indicam que há um abismo existente entre as pesquisas mais recentes e o que chega ao professor por meio da formação inicial e continuada (Cochete, 2021; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Fernandes, 2024; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018; Ventura et al., 2016). Os textos destacam também a fragilidade da oferta dessa formação como um compromisso de Estado, orientada por políticas públicas, mesmo que isso seja garantido por lei (Cochete, 2021; Tessaro; Trevisol, 2020; Ventura et al., 2016).

Outra importante questão é que as formações disponíveis ainda não consideram o comportamento do docente, ao enfatizarem somente a aprendizagem de conhecimentos e modificação de crenças (Panosso et al., 2023). Assim, as formações devem buscar transpor a perspectiva meramente informativa ou cognitivista e buscar o desenvolvimento integrado de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes, para intervir no bullying (Panosso et al., 2023; Silva; Rosa, 2013).

Especificamente quanto à formação inicial, os estudos apontaram que a discussão sobre violência escolar e bullying nessa fase é algo ainda incipiente (Badia et al., 2014; Carapeba, 2020; Cochete, 2021; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Gonçalves; Fernandes, 2024; Lira; Gomes, 2018; Maynes; Mottonen, 2017; Peres et al., 2020; Tessaro; Trevisol, 2020; Ventura et al., 2016), ainda mais quando se trata do cyberbullying (Greineder, 2022; Macaulay et al., 2018; Redmond et al., 2018). Mesmo quando esses temas são tratados nas licenciaturas, isso ocorre de forma ocasional e assistemática (Silva; Rosa, 2013). Ventura et al. (2016), em estudo realizado em Portugal e Espanha, identificaram que a maior parte das disciplinas dos cursos que preparam os futuros professores não inclui a identificação, nem a prevenção, e muito menos, o combate ao bullying de forma clara em seus programas.

No contexto brasileiro, Badia et al. (2014) argumentam que mesmo que a proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica oriente para uma formação que seja baseada na diversidade e nos direitos humanos, tal orientação não é suficientemente incorporada ao conjunto de disciplinas, o que compromete a clareza dos formandos sobre a identificação e manejo de situações de violência.

Gonçalves e Andrade (2020), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Pedagogia, encontraram uma lamentável ausência de direcionamentos que incluam o manejo dos conflitos e da violência como parte da formação de professores. Essa conjuntura está relacionada com as fragilidades gerais que ainda são apresentadas pela formação inicial docente (Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Gonçalves; Fernandes, 2024; Lira; Gomes, 2018; Peres et al., 2020), como a separação entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento ensinado e o vínculo tênue com as escolas.

Enquanto que, na formação continuada, as estratégias formativas têm apresentado diversas lacunas e fragilidades, principalmente, no que se refere ao manejo de situações de conflito e violência entre pares, ficando fadadas a cursos pontuais, de curta duração, descontextualizados das necessidades dos docentes e puramente informativos (Cochete, 2021; Sarzi, 2014; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020; Ventura et al., 2016). Tessaro e Trevisol (2020) ressaltam ainda o caráter mercadológico desses cursos, que não agregam nada ou quase nada para a formação docente, com o objetivo somente de gerar lucro e certificações numéricas.

A Classe 2 envolve direcionamentos mais específicos para a elaboração de projetos formativos para o enfrentamento do bullying com base no campo teórico-metodológico da formação docente. Os ST dessa classe destacam que as formações devem procurar modificar fatores individuais dos docentes e contextuais relacionados à intervenção desses profissionais no bullying (Cross et al., 2011; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Ventura et al., 2016; Yoon; Bauman, 2014). Todavia, a maior ênfase é para os fatores individuais, como conhecimentos, crenças, autoeficácia e desengajamento moral (Cross et al., 2011; Gonçalves; Andrade, 2020; Greineder, 2022; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Redmond et al., 2018; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Ventura et al., 2016; Yoon; Bauman, 2014).

Com relação a esses conhecimentos, que devem ser aprendidos ou aprofundados nas formações, os estudos citam como principais: a definição de violência, bullying e cyberbullying; tipos de agressões, diretas ou indiretas, ou físicas, verbais, psicológicas, sexuais e/ou materiais; papéis dos envolvidos, autores, vítimas, autores-vítimas e testemunhas; e

consequências para toda comunidade escolar, a curto, médio e longo prazo (Cross et al., 2011; Macaulay et al., 2018; O'Moore, 2000; Panosso et al., 2023; Sarzi, 2014; Silva; Bazon, 2017).

Além de conhecimentos, os ST indicam que as formações devem criar oportunidades para que os professores desenvolvam habilidades para identificação, avaliação e manejo das situações de bullying (Cochete, 2021; Lira; Gomes, 2018; Macaulay et al., 2018; O'Moore, 2000; Panosso et al., 2023; Redmond et al., 2018; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014). Um primeiro passo para isso seria ensinar aos professores a levarem em consideração a população-alvo, conforme níveis de prevenção, em suas intervenções (O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017).

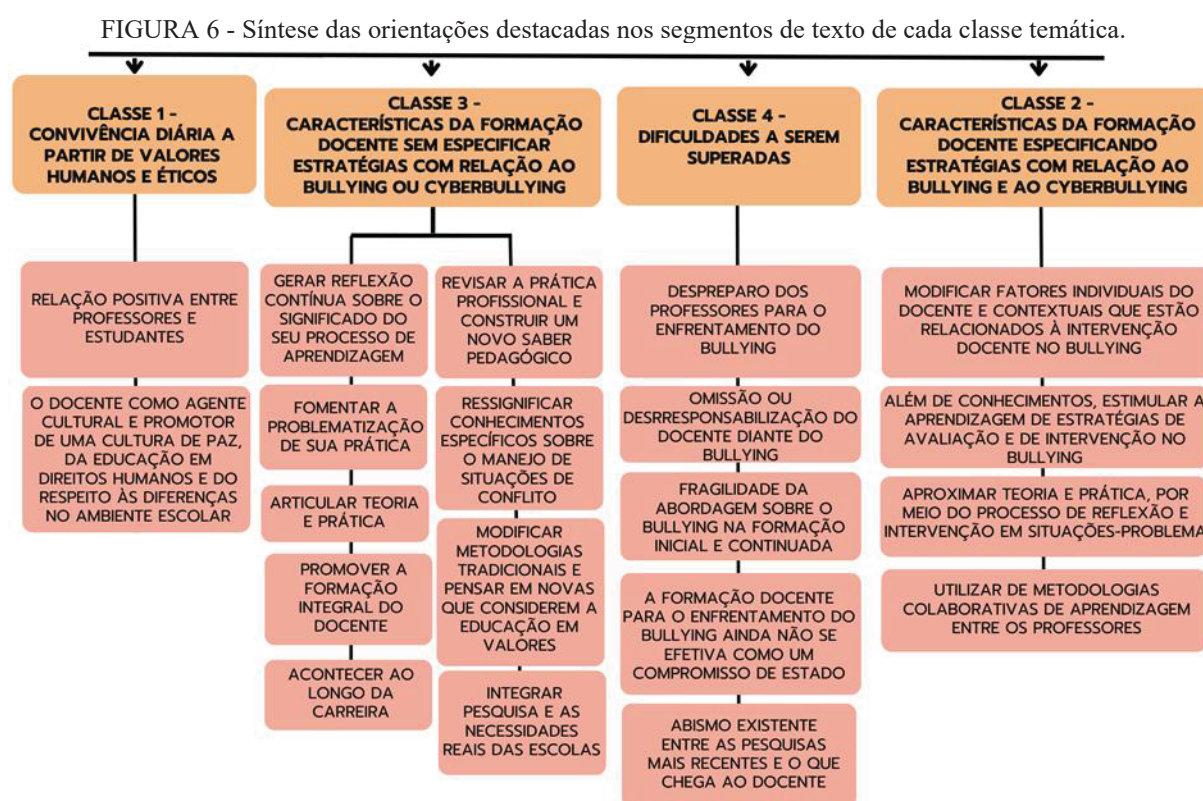
Dessa forma, com todos os estudantes, independente se estão ou não envolvidos nesse tipo de violência, é fundamental que os docentes sejam ensinados a como implementar estratégias universais (Silva; Bazon, 2017), como compartilhar informações sobre bullying e cyberbullying, por meio de aulas, dinâmicas, oficinas, discussão coletiva e projetos. Enquanto que com os estudantes que estão em risco ou que já se encontram envolvidos com o bullying, é necessário que os professores aprendam habilidades de negociação, mediação de conflitos, escuta qualificada e aconselhamento (Allen, 2010; Gomes; Pereira, 2009; O'Moore, 2000; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018).

Para identificar os problemas e sujeitos que estão em cada um desses níveis, os professores precisam também aprender formas de avaliar a ocorrência do bullying e do cyberbullying e de sua extensão, o que envolve noções gerais de métodos de coleta e análise de dados (O'Moore, 2000; Panosso et al., 2023). Ademais, outros recursos fundamentais a serem compartilhados nas formações são as ferramentas adequadas para envolvimento de outros adultos (Cross et al., 2011; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Yoon; Bauman, 2014), de forma a construir relações de corresponsabilização e trabalho conjunto com pares, coordenação escolar e familiares dos estudantes.

Para promover o desenvolvimento dessas competências para o enfrentamento do bullying, a Classe 2 ainda indica o uso de algumas metodologias de ensino nos projetos formativos com docentes. As metodologias citadas nos ST foram: aproximar teoria e prática, por meio do processo de reflexão e intervenção em situações-problema, reais ou simuladas, e fazer uso de práticas colaborativas de aprendizagem (O'Moore, 2000; Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Com relação ao primeiro direcionamento, os textos orientam que as situações-problemas sejam criadas a partir da realidade da própria escola, conforme relato dos professores e demais membros da comunidade escolar (Tessaro; Trevisol, 2020). A partir disso, o coletivo docente poderá discutir o caso e pensar em possíveis soluções.

É possível também treinar formas de responder a essas situações-problema, por meio do role-playing, do jogo dirigido, de dinâmicas de grupo e de simulações virtuais (Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Outra possibilidade é que os professores façam intervenções supervisionadas em seus próprios ambientes de prática, por meio de mentoria ou de *coaching* (Allen, 2010; Greineder, 2022; Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020).

Por fim, um diagrama síntese das análises de segmento de texto pode ser proposto, conforme Figura 6.



FONTE: Revisão de Escopo (2025).

4.1.4 Discussão

Verifica-se que as Classes 1 e 3 abordam orientações gerais para a formação docente que podem ajudar a prevenir situações de bullying e cyberbullying nas escolas, por meio da transformação das práticas tradicionais docentes e promoção de uma convivência diária a partir de valores sociomoraes e éticos. No caso, tratam de formar os professores para a implementação de práticas preventivas primárias, que buscam evitar que o problema aconteça (Downes; Cefai, 2019).

Estratégias de prevenção primária podem ser efetivadas por meio da promoção de um clima escolar positivo, uma relação respeitosa e justa com os estudantes, sem práticas coercitivas, aulas mais interessantes e participativas e uma gestão adequada de sala de aula. Nesse sentido, é necessário que as formações preparem os docentes para implementar metodologias ativas e inovadoras e aplicar estratégias para o fomento de uma convivência ética na escola. Além disso, não basta que esses programas ensinem conhecimentos e habilidades, mas que fomentem esses valores nos próprios docentes, para que aprendam a se relacionar de forma respeitosa e solidária com seus estudantes, colegas, demais funcionários e comunidade.

A educação para uma convivência ética consiste na promoção de um clima educacional positivo, com base em relações interpessoais saudáveis e democráticas (Zechi et al., 2021). Isso acontece por meio de intervenções que favoreçam a adesão da comunidade escolar a valores sociomoraes, como respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo e autorregulação (Zechi et al., 2021), que são antagônicos às manifestações de violência, discriminação e opressão. Consequentemente, o bullying e o cyberbullying são menos frequentes em ambientes educacionais que prezam pela construção de uma convivência ética (Knoener et al., 2022; Tognetta et al., 2020) e colaborativa, já que práticas de ensino coercitivas e que estimulam a competitividade contribuem para um aumento da vitimização de estudantes (Di Stasio et al., 2016).

As classes 2 e 4 tratam de diretrizes mais específicas para lidar com o bullying e o cyberbullying quando esses problemas já acontecem, focando em práticas de prevenção secundária e terciária (Downes; Cefai, 2019). Nesse sentido, é essencial que os programas de formação busquem desenvolver nos professores habilidades para mediar conflitos de forma adequada, com base em habilidades sociais educativas positivas (Vieira-Santos et al., 2018), com vistas a criar um ambiente democrático e respeitoso em sala de aula.

A Classe 3 abordou direcionamentos que são comuns a qualquer modelo de formação docente que busque ser crítico, reflexivo, colaborativo e centrado nas necessidades dos professores. Dessa forma, ao se pensar sobre a formação para o manejo do bullying, é fundamental que se reconheça o docente como uma pessoa aprendente, protagonista e que constrói saberes resultantes do seu cotidiano de práticas (Santos et al., 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Nesta perspectiva, esse docente não será somente um mero receptor de informações e conhecimentos, ou reproduzidor de políticas e aplicador “automático” de inovações (Garcia, 2010), mas um sujeito ativo na identificação de suas necessidades formativas, no seu processo de aprendizagem e no planejamento, construção e reflexão de suas práticas.

Para elencar essas necessidades, neste trabalho, indica-se que cada instituição, com participação de toda a comunidade escolar, especialmente dos docentes, construa um diagnóstico sobre a situação da violência escolar e do bullying, identificando a percepção e os conhecimentos de todos sobre o problema, a frequência que ocorre, os tipos de violência mais comuns, quais são os sujeitos envolvidos ou em situação de risco. Além disso, é importante avaliar também quais os conhecimentos que os professores já possuem sobre o fenômeno, quais práticas de enfrentamento já executam e o quanto se sentem confiantes para realizar o manejo de situações de bullying e cyberbullying. Esse diagnóstico pode ser construído por meio do uso de questionários e da realização de entrevistas e rodas de conversa com estudantes, professores e familiares.

Sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, Santos et al. (2018) problematizam que, muitas vezes, há uma supremacia de conhecimentos práticos em detrimento dos teóricos, ou vice-versa, o que gera uma dicotomia ou desconexão entre os diferentes saberes. Para superar isso, Tessaro e Trevisol (2020) destacam três perspectivas para a formação inicial e continuada de professores com vistas ao enfrentamento do bullying: 1. Aprendizagem de conhecimentos teórico-práticos; 2. Utilização de situações-problemas da própria escola, do cotidiano, como mobilizadores desses processos de aprendizagem, da reflexão e tomada de decisões em relação ao manejo dessas situações; e 3. Valorização de momentos de trocas entre profissionais, da bagagem cultural, das experiências e vivências dos professores para encaminhar situações-problema de maneira mais assertiva.

Assim, há um relevo para a valorização da práxis docente, para a reflexão sobre problemas que ocorrem no próprio ambiente escolar, para o fortalecimento da autonomia dos professores e para a colaboração entre estes profissionais para a construção conjunta de intervenções. Conforme afirma Nóvoa (2017, p. 1.131), “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente”, assim é preciso pensar a formação de professores como uma formação profissional, ampliando a relação entre as instituições de formação e a escola.

A Classe 3 também apontou que a formação docente para o enfrentamento do bullying deve ocorrer em um processo construtivo ao longo da carreira. Logo, aprender a intervir em situações de bullying não deve se encerrar em disciplinas ou cursos isolados e descontextualizados dos cenários de práticas, mas deve fazer parte de todo o percurso profissional do docente, durante o qual ele aprende a fazer o diagnóstico e avaliação do problema, a construir projetos preventivos conjuntos com os demais membros da comunidade escolar, a realizar uma escuta empática para o acolhimento dos envolvidos, a facilitar discussões em grupos, dentre outras habilidades. Nota-se que estas não são somente válidas para intervir

no bullying, mas também são pertinentes para lidar com problemas comportamentais e de convivência no geral.

Enquanto a Classe 4 relacionou a omissão ou desresponsabilização dos professores frente ao bullying com as crenças equivocadas e o desengajamento moral desses profissionais. A literatura, geralmente, cita quatro tipos de crenças equivocadas sobre o bullying: normativas, que se referem à concepção de que o bullying faz parte do desenvolvimento infanto-juvenil; desdenhosas, são as que minimizam a dor da vítima e perpetuam que os estudantes superam sozinhos o problema; de afirmação, que se trata de defender que a vítima deve enfrentar sozinha os autores; e evitativas, que se relacionam a defender que as vítimas devem evitar os autores (Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

É importante salientar que essas crenças podem reforçar a ocorrência de diversas formas de desengajamento moral, que se referem a mecanismos cognitivos pelos quais as pessoas encontram justificativas para não se envolverem moralmente em situações que exigem indignação (Bandura, 1999). Um exemplo disso, que foi bastante citado nos textos, é a culpabilização dos estudantes e suas famílias com o intuito de justificar a desresponsabilização do docente frente ao bullying (Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Yoon; Bauman, 2014).

Apesar de serem intervenções válidas, os estudos também indicam, como formas de desresponsabilização, o encaminhamento dos envolvidos para a coordenação e a convocação dos pais sem integrar essas ações a outras estratégias antibullying (Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014). Logo, muitos professores não envolvem outros adultos com o intuito de corresponsabilização, mas para se eximir do problema.

Contudo, é válido destacar que, por conta da sobrecarga de trabalho que os professores enfrentam, agravada por uma tendência atual de hiper-responsabilização desses indivíduos por todos os problemas que ocorrem na escola (Garcia, 2010), é esperado que alguns profissionais da educação apresentem resistência quanto a afirmação de que intervir no bullying também é uma função docente. Seria a intervenção no bullying um trabalho a mais a ser integrado à já intensa rotina do professor?

Apesar de ser compreensível que os professores, diante desse contexto, se sintam angustiados e receosos, salienta-se que o enfrentamento do bullying não é um papel apenas desses profissionais, mas deve ocorrer a partir de um esforço contínuo e coletivo de toda a comunidade escolar e das políticas públicas. Assim, por meio do trabalho em equipe e do processo de corresponsabilização, o docente poderá se sentir mais confiante e menos sobrecarregado para exercer o seu importante papel. Além disso, nem todas as intervenções

exigirão esforços além do que o docente já executa diariamente, pois muitas podem ser realizadas na própria sala de aula, de forma coletiva e atrelada às disciplinas que leciona.

Em face de todas as dificuldades apresentadas e das consequências do bullying para toda a comunidade escolar, o que pode impactar nos indicadores educacionais, defende-se que o enfrentamento do bullying deve ser um compromisso de Estado, garantido por políticas públicas. Para a construção e implementação dessas políticas, é necessário que haja ações integradas que envolvam todas as instâncias e instituições responsáveis, Estado, universidades, pesquisadores, movimentos sociais e comunidades escolares, que visem mudanças políticas, curriculares e culturais.

Destaca-se que, no Brasil, a Lei 13.185/2015 (Brasil, 2015) prevê, em seu artigo 4º, “capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema”. Porém, não basta haver a lei para que esse objetivo seja cumprido, é preciso que haja a publicação de normativas e a garantia de suporte técnico e financiamento, para que estados e municípios possam realmente preparar os seus profissionais para o enfrentamento do bullying. Além de políticas mais específicas, o Estado também precisa garantir melhores condições de trabalho para os professores, pois a desvalorização docente também fomenta o bullying, a partir do despreparo e do estresse ocupacional que essas condições podem gerar.

A Classe 2 abordou a necessidade de as formações intervirem em fatores individuais dos docentes e contextuais relacionados à intervenção desses profissionais no bullying. Logo, é preciso que se identifique quais desses fatores são mais relevantes e passíveis de serem abordados na formação inicial e continuada. Quanto a isso, as autoras deste trabalho realizaram uma revisão de escopo, que serão apresentadas a seguir. Essa revisão mapeou as evidências científicas relacionadas a esses dois grupos de fatores, considerando também as variáveis associadas aos indivíduos discentes.

Além disso, a Classe 2 ressaltou que as formações devem ir além da transmissão de conhecimentos, promovendo também o desenvolvimento de habilidades de avaliação e intervenção. Isso se alinha à dificuldade mencionada na Classe 4, que aponta a necessidade de superar uma abordagem meramente informativa ou cognitivista nos programas de formação (Panosso et al., 2023; Silva; Rosa, 2013). Embora o conhecimento seja fundamental, ele por si só não gera mudanças significativas na prática docente. Por exemplo, um professor pode compreender o que é o bullying e quais estratégias implementar, mas ainda assim pode não saber como agir diante de situações de bullying. Além disso, mesmo conhecendo os procedimentos, ele pode não se sentir motivado ou preparado para intervir efetivamente.

Nesse sentido, é crucial articular teoria e prática nas formações e promover o desenvolvimento integrado de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – para lidar com o bullying. Isso está em consonância com a proposta de Shulman (2005a, 2005b), que destaca as três aprendizagens essenciais para um professor: cognitiva, prática e moral. Para a construção da profissionalidade docente, como afirma Nóvoa (2017), a formação não deve se limitar aos aspectos técnicos das disciplinas ou das técnicas pedagógicas. Ela é essencial não só para preparar os professores de forma técnica, científica ou pedagógica, mas também para fortalecer a profissão, sem a qual não há educação de qualidade.

Quanto às metodologias citadas para os programas formativos, ressalta-se que, de forma geral, a literatura indica que estratégias de colaboração entre os docentes, que se referem a iniciativas que visam favorecer as trocas, o processo de corresponsabilização e a aprendizagem colaborativa, têm se apresentado como relevantes para o processo de aprendizagem profissional docente (Santos et al., 2018). Garcia (2010) aponta algumas situações de trabalho colaborativo que podem também ser utilizadas em formações sobre bullying: planejamento colaborativo, o *coaching* entre companheiros, o aconselhamento ou a pesquisa-ação colaborativa. Além disso, os métodos de caso, propostos por Shulman (1996), da mesma forma, podem ser uma importante estratégia para estimular a aprendizagem colaborativa por meio da discussão de situações-problemas da própria escola.

Ademais, a metodologia de acompanhamento supervisionado de intervenções com os estudantes apresenta-se como uma relevante possibilidade de formação em serviço, já que permite aos professores desenvolverem habilidades de intervenção a partir das necessidades concretas do ambiente escolar. Ao invés de primeiro haver a formação do docente e depois esperar que esse profissional coloque em prática os aprendizados em seu cotidiano, as atividades formativas e a intervenção com os estudantes ocorrem paralelamente. Essa proposta, geralmente, envolve essas etapas: 1 - os docentes, em conjunto com os formadores, planejam as intervenções; 2 - os docentes realizam as intervenções com os estudantes; 3 - esses profissionais se reúnem para compartilhar as experiências, realizar avaliação das práticas e receber *feedbacks* dos formadores e de seus pares (Alsaker; Valkanover, 2012).

De modo geral, constatou-se uma maior ênfase em orientações gerais voltadas para qualquer modelo de formação docente e nas dificuldades a serem enfrentadas. Embora essas orientações sejam essenciais para a construção de formações críticas e adaptadas às necessidades dos professores, o combate ao bullying escolar requer estratégias específicas, como a identificação da gravidade e da extensão do problema (O'Moore, 2000; Silva; Bazon,

2017), o manejo do bullying indireto (Bauman; Del Rio, 2006; Cochete, 2021; Cross et al., 2011) e as intervenções com vítimas e autores.

Além disso, mesmo diante de estratégias mais específicas para o problema, notou-se uma lacuna na oferta de orientações direcionadas às particularidades do cyberbullying, já que as diretrizes para essa forma de violência frequentemente estão diluídas em orientações para o enfrentamento do bullying tradicional. Isso pode estar relacionado ao fato de que a violência nos ambientes virtuais é um fenômeno mais recente, o que explicaria por que esse tema ainda não é abordado em muitos programas de formação inicial e continuada, como mencionado na Classe 4 (Greineder, 2022; Macaulay et al., 2018; Redmond et al., 2018). Esse cenário é preocupante diante de estudos que indicam que os professores têm mais dificuldade em identificar situações de cyberbullying do que de bullying tradicional, seja porque ocorrem em locais com pouca supervisão ou porque desconhecem as particularidades desse tipo de violência (Stauffer et al., 2012; van Versveld et al., 2021).

4.1.5 Considerações finais e contribuições para a tese

Consoante ao exposto, o bullying configura-se como um problema concreto, recorrente e multifacetado no cotidiano das instituições educacionais. Nesse sentido, este trabalho sustenta que o manejo adequado desse fenômeno constitui um saber essencial à prática docente, demandando que professores da educação básica estejam preparados para identificar situações de bullying e intervir de maneira assertiva. Assim, tais habilidades devem ser entendidas como necessidades formativas prioritárias. Com esse propósito, a presente revisão buscou discutir as possibilidades e os desafios inerentes à formação de professores para a intervenção em situações de bullying, bem como apontar caminhos para a elaboração de programas formativos mais eficazes.

Entre as principais possibilidades identificadas, destacam-se: a intervenção sobre fatores individuais dos professores (como crenças, atitudes e percepção de autoeficácia) e sobre fatores contextuais que influenciam suas respostas ao bullying; a articulação entre conteúdos conceituais e desenvolvimento de competências práticas; a integração entre teoria e prática por meio da reflexão crítica sobre situações-problema – reais ou simuladas; e o incentivo à aprendizagem colaborativa entre docentes, promovendo trocas de experiências e estratégias de enfrentamento.

Por outro lado, também foram evidenciados desafios relevantes, como: a necessidade de inserir conteúdos e desenvolver competências voltadas ao enfrentamento do bullying e do

cyberbullying ainda na formação inicial docente; o fortalecimento da produção científica sobre estratégias formativas específicas, sobretudo no que se refere ao cyberbullying; a urgência de implementação de políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores para o enfrentamento dessa forma de violência; e a superação de abordagens exclusivamente informativas ou cognitivistas, por meio do desenvolvimento integrado de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, que favoreçam uma atuação efetiva diante do fenômeno.

Com base nesses achados, a proposta de formação docente desenvolvida nesta tese, composta por um componente teórico on-line e outro teórico-prático, foi estruturada a partir de diretrizes extraídas da revisão. Dentre elas, destaca-se a importância de contemplar tanto os fatores individuais quanto os contextuais que influenciam a resposta dos professores frente ao bullying, o que demandou a realização de uma segunda revisão para mapear tais fatores. Além disso, buscou-se garantir a articulação entre teoria e prática por meio da reflexão crítica sobre situações-problema, utilizando recursos como tirinhas, relatos e compartilhamento de casos reais, apresentação de dados de pesquisas recentes e o incentivo à aplicação de atividades educativas com os discentes. Essa abordagem visa não apenas transmitir informações, mas estimular o pensamento reflexivo, a empatia e a ação transformadora no ambiente escolar.

4.2 FATORES DOS INDIVÍDUOS E DO CONTEXTO QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DE DOCENTES DE INTERVIR EM BULLYING E CYBERBULLYING: UMA REVISÃO DE ESCOPO

4.2.1 Objetivo

Esta revisão tem como objetivo mapear os estudos sobre os fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento dos docentes de intervir no bullying e no cyberbullying.

4.2.3 Método

Trata-se de uma revisão de escopo, conduzida com base nas diretrizes do PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) e do guia do *Joanna Briggs Institute* (PETERS et al., 2020). O protocolo deste estudo foi registrado na plataforma *Open Science Framework* (OSF) e está disponível em: <https://osf.io/es2yw/>.

Destaca-se que há duas revisões de literatura (Aldrup et al., 2022; Fischer et al., 2021) que produziram evidências relacionando a intervenção docente a fatores únicos e do indivíduo: empatia e autoeficácia para lidar com o bullying, respectivamente. Também há uma revisão que analisou a produção científica sobre fatores dos docentes do Ensino Fundamental I que influenciam nos índices de bullying, sendo que a busca foi realizada em apenas três bases de dados e a análise se restringiu a um modelo teórico denominado Teoria do Comportamento Planejado (van Aalst et al., 2022).

Além disso, não aprofundou aspectos dos indivíduos relacionados à intervenção e não apresentou concordâncias e diferenças entre os resultados dos estudos (van Aalst et al., 2022). Faz-se necessária, então, uma revisão sistemática da literatura que analise de forma ampla os múltiplos fatores dos próprios docentes e de seus estudantes que influenciam à intervenção docente. Dessa forma, evidencia-se a demanda de se realizar uma revisão de escopo, como uma primeira etapa antes da realização de uma revisão sistemática tradicional (Peters et al., 2020), que possa orientar pesquisadores e profissionais da saúde e educação na construção de intervenções antibullying com docentes.

Nesta revisão, foram considerados os estudos publicados em revistas revisadas por pares, que respondiam à pergunta de pesquisa, construída por meio da estratégia PCC (Tricco et al., 2018). A população foi definida como “professores”, o conceito como “fatores dos indivíduos e do contexto” e “intervenção do docente” e o contexto foi “bullying e/ou cyberbullying”. Com base nisso, a pergunta de pesquisa ficou assim formulada: quais os fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento dos docentes de intervir em situações de bullying e/ou cyberbullying?

Os critérios de elegibilidade foram também construídos a partir da estratégia PCC (Tricco et al., 2018). Dessa forma, foram selecionados os estudos que se referiram à população de professores da educação básica, de qualquer nível de ensino, gênero, faixa etária ou formação. Ressalta-se que foram considerados apenas os estudos que coletaram informações diretas com os docentes, por meio de autorrelato. Além disso, alguns fatores, que já foram indicados pela literatura, foram elencados como importantes para esta revisão, como empatia, autoeficácia e conhecimentos sobre bullying (Aldrup et al., 2022; Burger et al., 2015; De Luca et al., 2019; Fischer et al., 2021; Saarento et al., 2015). Porém, estudos que apresentaram outros fatores, que não foram listados anteriormente, também foram incluídos. Considerou-se como “intervenção do docente” tanto o relato do comportamento de intervir em si quanto da intenção de intervir e/ou do uso de estratégias antibullying. Ainda, os artigos deveriam mencionar como

variável investigativa o bullying e/ou cyberbullying, entendendo-o como um fenômeno entre pares (estudantes) e que envolve o contexto educacional (Olweus, 2013; Hutson, 2016).

A busca eletrônica dos estudos foi realizada, em fevereiro de 2022, e atualizada em março de 2023, em seis bases de dados: *Pubmed*, *Medline*, *Web of Science*, *Scopus*, *PsycInfo* e *Eric*, a fim de identificar publicações que atendessem aos critérios de seleção. Essa pesquisa foi realizada sem limites para data e idioma da publicação. As palavras-chaves foram escolhidas com base nos MeSH da *National Library of Medicine*, no DeCS da Bireme, nos Thesaurus da *Eric* e na literatura científica da área, bem como foram organizadas de acordo com a estratégia PCC (Quadro 3). Para sensibilizar a busca de artigos, cada base de dados teve sua estratégia descrita em separado. Adicionalmente às buscas nas bases, foram realizadas as seguintes estratégias: consultas das listas de referência de todos os artigos originais e contato com autores.

QUADRO 3 - Sistematização dos descritores e palavras-chaves (Revisão 2).

Grupo (PCC)	Descritores e palavras-chaves
População (professores)	“school teachers” OR teachers
Conceito (fatores dos indivíduos e do contexto)	“teacher attitudes” OR “teacher role” OR “teacher characteristics” OR “teacher competencies” OR “teacher competence” OR “teacher effectiveness” OR “teacher self-efficacy” OR “teacher influence” OR “teacher-student relationship” OR “teacher motivation” OR “teacher participation” OR “teacher beliefs”
Conceito (intervenção docente)	intervention OR “teacher intervention” OR “anti-bullying intervention” OR “intervention strategies” OR “teacher response” OR “teacher behavior” OR “teacher protection” OR intention OR handling OR “teacher handling”
Contexto (bullying e/ou cyberbullying)	bullying OR cyberbullying OR “traditional bullying” OR cyber-bullying OR e-bullying OR “electronic bullying” OR “internet bullying” OR “online bullying” OR “school bullying” OR “school victimization” OR “bully victimization” OR “school bullying victimization” OR “bully-victim” OR “peer victimization” OR “peer abuse” OR “peer harassment” OR “relational aggression” OR “peer rejection”

FONTE: A autora (2022).

As referências dos estudos encontrados foram transportadas para uma única biblioteca no programa *EndnoteX8*. Nesse processo, excluiu-se as duplicatas, por meio da ferramenta “find

duplicate”. Em seguida, as referências foram inseridas no programa *Rayyan*, que identificou se ainda havia a presença de duplicatas. Após a exclusão manual destas, o *Rayyan* foi utilizado para se realizar o processo de seleção dos estudos, por pares e às cegas, em duas etapas: leitura de títulos e resumos e leitura na íntegra.

Na primeira etapa, depois de realizarem a análise dos estudos em separado, os pares se reuniram para consenso. Quando houve desacordo sobre a inclusão ou exclusão de artigo, um terceiro revisor foi consultado. A segunda etapa, de leitura na íntegra, também seguiu dessa forma. Contudo, com o acréscimo de um procedimento: os motivos de exclusão de cada artigo foram registrados no *Rayyan*.

A extração foi executada no *Microsoft Excel*. O processo descrito anteriormente, que envolveu atuação em pares e reunião de consenso, também foi realizado nessa etapa. No Quadro 4, encontra-se a caracterização das variáveis que tiveram dados coletados nos estudos. Por fim, a síntese dos estudos deu-se de forma narrativa e os resultados foram organizados por meio de figuras e quadros.

QUADRO 4 - Dicionário de extração de dados.

Categoria PCC	Variável	Conteúdo
Descrição geral dos estudos	Autor	Autor principal + et al
	Ano	Ano de publicação
	País	País do estudo
	Principal justificativa do estudo	Justificativas relevantes para o desenvolvimento do estudo
	Objetivo	Objetivo geral do estudo
Descrição geral dos métodos: variáveis em comum a todos os tipos de estudo (população)	Tipo de estudo	Descrição do delineamento
	Período	Período em que o estudo foi realizado
	n da amostra	Quantidade de professores que participaram do estudo ou quantidade de estudos incluídos em uma revisão
	Critérios de seleção da amostra	Critérios de inclusão e exclusão dos participantes ou dos estudos de uma revisão

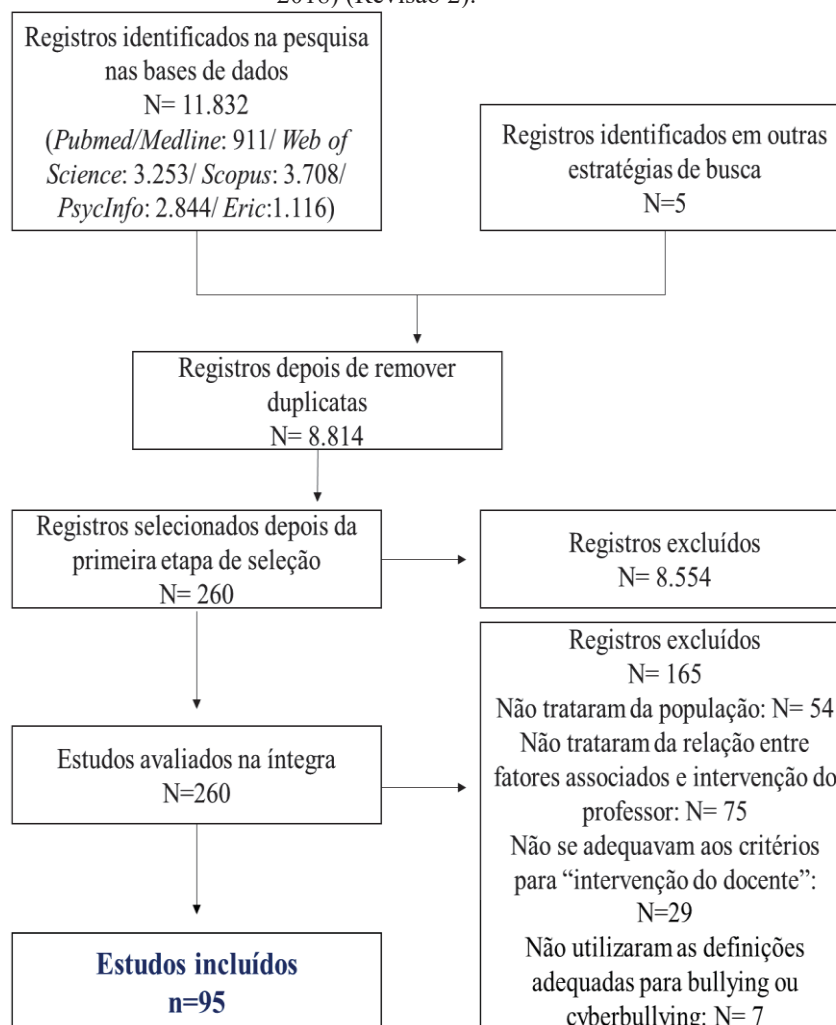
	Caracterização geral da amostra	Descrição geral dos professores (gênero, idade, formação, etc) ou dos estudos selecionados por uma revisão
	Técnicas de coleta dos dados	Descrição das técnicas de coleta de dados utilizadas
	Técnicas de análise	Descrição de técnicas quantitativas (testes estatísticos) ou qualitativas de análise dos dados
Descrição dos conceitos (fatores relacionados e intervenção docente)	Fatores envolvidos	Descrição geral dos fatores relacionados à intervenção do professor no bullying e/ou no cyberbullying
	Individuais, relacionais ou contextuais?	Classificação dos fatores em individuais, relacionais ou contextuais.
	Nome e tipo da variável referente à intervenção docente	Descrever o nome da variável e o tipo, se quantitativa (discreta ou contínua) ou qualitativa (nominal ou ordinal).
Descrição do contexto (bullying e/ou cyberbullying)	Bullying e/ou cyberbullying?	Se o estudo tratou do bullying tradicional, do cyberbullying ou dos dois fenômenos
	Natureza das agressões	Se física, psicológica, verbal, etc.
	Nível de ensino	Infantil, fundamental ou médio
	Séries escolares	Descrever a quais séries escolares se referiu o estudo
	Faixa etária dos estudantes	Descrever a faixa etária dos estudantes dos professores
Resultados e discussão	Descrição dos principais resultados em texto	Descrição dos principais resultados em texto
	Principais conclusões	Conclusões centrais expostas pelos autores
	Discussões adicionais, se houver	Descrição de discussões adicionais importantes, se houver

FONTE: A autora (2022).

4.2.4 Resultados

A sistematização da busca e seleção dos artigos foi descrita na Figura 7. Foram incluídos 95 estudos para esta revisão, 89 na busca primária e seis na secundária.

FIGURA 7 - Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos, conforme PRISMA-SCR (Tricco et al., 2018) (Revisão 2).



FONTE: Revisão de Escopo (2023).

Quanto ao delineamento:

- 13 são estudos de intervenção (Ahtola et al., 2012; Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Boulton, 2014; Bowllan, 2011; Brown et al., 2011; Dedousis-Wallace; Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004; Pas et al., 2019; Swift et al., 2017; Schultes et al., 2014).
- Sete são revisões da literatura (Aldrup et al., 2022; Capel, 2013; Fischer et al., 2021; Hall, 2017; Macaulay et al., 2018; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019).
- Sete são estudos mistos (Bauman et al., 2008; Castro-Granados et al., 2017; Silva et al., 2013; Dwiningrum et al., 2020; Psalti, 2017; Sokol et al., 2016; Stauffer et al., 2012).

- 12 estudos de abordagem qualitativa (Acquadro Maran et al., 2017; Asimopoulos et al., 2014; Horton et al., 2020; Lima et al., 2020; Macaulay et al., 2021; Silva, J. L. et al., 2014; Silva, M. A. I. et al., 2014; Silva et al., 2015; Sung et al., 2020; Sung et al., 2021; Tamar, 2005; van Verseveld et al., 2021).
- 56 estudos de abordagem quantitativa, sem se tratar de intervenção (Alhajeri; Alenezi, 2020; Baraldsnes, 2021; Begotti et al., 2017; Bilz et al., 2016; Blain-Arcaro et al., 2012; Boulton, 1997; Bradshaw et al., 2013; Burger et al., 2015; Byers et al., 2011; Castellanos et al., 2021; Castillo, 2010; Dake et al., 2003; De Luca et al., 2019; DeSmet et al., 2015; Duong; Bradshaw, 2013; Duy, 2013; Eldridge; Jenkins, 2020; Ellis; Shute, 2007; Farley, 2018; Fischer; Bilz, 2019a, 2019b; Fischer; Wachs; et al., 2021; Garner et al., 2017; Giménez-Gualdo; Campo, 2018; Giménez-Gualdo et al., 2018; Gregus et al., 2017; Greytak; Kosciw, 2014; Grumm; Hein, 2013; Hall; Chapman, 2018; Hall; Dawes, 2019; Hektner; Swenson, 2012; Huang; Chou, 2013; Kallestad; Olweus, 2003; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Kollerová; Killen, 2021; Kollerová et al., 2021; Leff et al., 1999; Novick; Isaacs, 2010; Pečjak; Pirc, 2015; Pérez, 2011; Posnic; Košir, 2016; Poteat et al., 2019; Rajaleid et al., 2020; Sairanen; Pfeffer, 2011; Sardessai-Nadkarni et al., 2021; Sen; Dogan, 2021; Song et al., 2018; Strohmeier; Gradinger, 2021; Sutter et al., 2023; Troop-Gordon; Ladd, 2015; VanZoeren; Weisz, 2018; Wolgast et al., 2022; Yoon, 2004; Yoon et al., 2011; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003).

Os estudos foram publicados no período de 1997 a 2023, sendo que mais de 64% (n=61 de 95) foram lançados nos últimos 10 anos; destes, metade (50%; n=30 de 60) é referente aos últimos cinco anos.

Quanto ao país de publicação, os estudos abrangeram quatro continentes: América (n=40, sendo nove na América do Sul e o restante na América do Norte; 29 foram produzidos nos Estados Unidos), Europa (n=33), Ásia (n=10) e Oceania (n=5). Nenhum estudo foi produzido na África. Dois estudos envolveram mais de um país ou continente (Burger et al., 2015; Castellanos et al., 2021). Além disso, um estudo não descreveu o país, mas os autores são filiados a universidades da Bélgica (DeSmet et al., 2015). Nesta contagem do país de publicação, não se incluiu as revisões de literatura, pois seis destas não limitou a busca por país (Aldrup et al., 2022; Fischer; John; et al., 2021; Hall, 2017; Macaulay et al., 2018; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019) e uma restringiu-se a sete territórios: China, Hong Kong, Japão, Malásia, Singapura, Coreia do Sul e Austrália (Capel, 2013). Metade dos estudos

qualitativos foram produzidos na América do Sul. No caso dos estudos de intervenção, que exigem um aporte maior de recursos humanos e financeiros, houve predomínio dos Estados Unidos (n=7) e de países europeus (n=4).

Sobre as revisões de literatura, conforme Quadro 5, seis foram sistemáticas (Aldrup et al., 2022; Fischer; John; et al., 2021; Hall, 2017; Macaulay et al., 2018; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019) e uma narrativa (Capel, 2013), as quais, em totalidade ou em partes, abordaram alguns dos fatores.

Apesar de haver uma metanálise (van Verseveld et al., 2019), que abordou o efeito de intervenções antibullying com docentes sobre os determinantes da intervenção, bem como sobre a própria intervenção, essa análise considerou apenas os fatores já destacados em programas anteriores. Além disso, limitou-se às publicações até o ano de 2018 e não investigou o efeito dessas intervenções na redução das frequências de bullying e cyberbullying (van Verseveld et al., 2019). Outro desafio é identificar, nas intervenções, o quanto cada um dos fatores contribui para a atuação docente, uma vez que, geralmente, avalia-se o efeito geral dos programas, e não os efeitos específicos de cada componente ou mediador (Jaccard; Bo, 2018).

A análise dos artigos indicou fatores que influenciam o comportamento dos docentes quanto à intervenção no bullying e no cyberbullying, os quais puderam ser, inicialmente, classificados em dois grandes grupos: “fatores dos indivíduos” (n=65 + cinco revisões: Aldrup et al., 2022; Capel, 2013; Fischer; John; et al., 2021; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019) e “fatores do contexto” (n=53 + 5 revisões: Capel, 2013; Hall, 2017; Macaulay et al., 2018; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019). A Figura 8 apresenta os resultados desse processo de categorização e síntese.

QUADRO 5 - Síntese dos estudos de revisão sobre fatores que influenciam o comportamento de docentes de intervir no bullying e no cyberbullying (n=7 estudos).

Autor (ano)	Tipo de revisão	n	Objetivo	Período de coleta	Avaliou a qualidade?	Tipo de síntese/ análise	Fatores envolvidos	Evidências
van Aalst et al. (2022)	Sistemática	75	Fornecer uma visão geral da pesquisa sobre o papel dos professores do Ensino Fundamental em relação ao bullying e à vitimização.	Fevereiro de 2022	Sim	Descritiva	Conhecimentos (definição, tipos e consequências) Atitudes: percepção sobre diferentes tipos de bullying, percepção da gravidade das situações e empatia em relação às vítimas Normas subjetivas referem-se à percepção dos professores sobre a importância atribuída às avaliações de outras pessoas, como diretores e colegas, em relação ao seu comportamento. Autoeficácia	Diversos estudos têm se concentrado no conhecimento dos professores sobre o bullying; contudo, nenhum deles atingiu a pontuação mínima de seis pontos na Escala Newcastle-Ottawa de avaliação da qualidade metodológica. As atitudes dos professores estão relacionadas à probabilidade de intervenção e ao tipo de estratégias de enfrentamento que utilizam. Até o momento, nenhum estudo foi encontrado que investigasse esse elemento específico em relação à intervenção no bullying e ao comportamento docente como variável de resultado, embora tenha sido utilizado como variável preditora. Professores que perceberam maior suporte por parte do diretor também apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia, especialmente no trabalho com autores de bullying. Um estudo demonstrou que a autoeficácia dos docentes se relacionou positivamente com a probabilidade de intervenção, tanto para professores do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Por outro lado, outra pesquisa indicou que a autoeficácia dos professores não

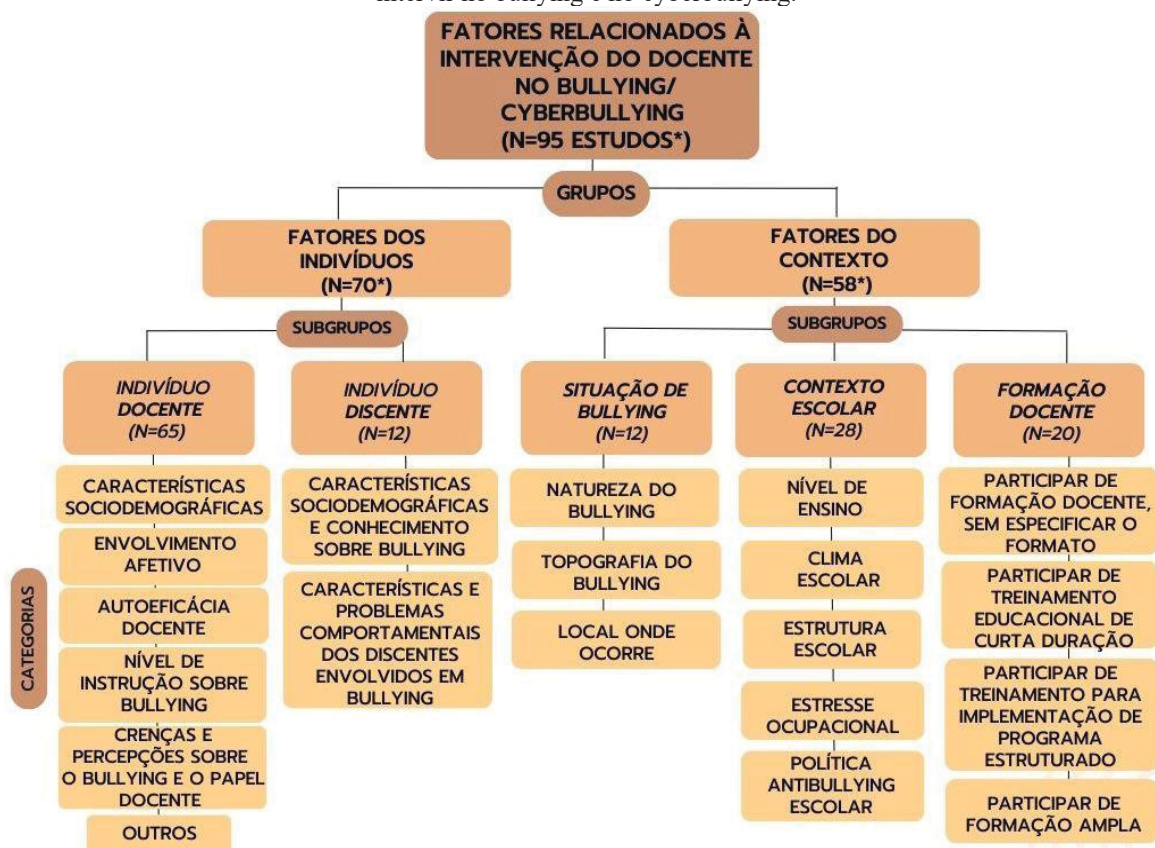
van Verseveld et al. (2019)	Sistemática	13	Conduzir uma metanálise sobre os efeitos dos programas antibullying escolares sobre os determinantes da intervenção do professor e sobre o comportamento de intervir em si.	Não descreve	Sim	Descritiva e metanálise	Atitudes, normas subjetivas, autoeficácia docente e conhecimento sobre bullying e estratégias de intervenção	Os programas apresentaram um efeito moderado em relação a esses fatores ($g = 0,531$), com base em seis estudos que forneceram nove tamanhos de efeito para um total de 948 professores. O estudo também indicou que a eficácia desses programas pode ser potencializada quando são incorporados componentes que reforçam esses fatores.	influenciou seus relatos sobre as respostas dadas a incidentes de bullying. Além disso, estudos adicionais mostraram que 4% da variação na probabilidade de intervenção foi explicada pela autoeficácia docente em relação ao enfrentamento do bullying.
Aldrup et al. (2022)	Sistemática	41	Resumir o estado atual do conhecimento sobre a associação entre empatia com indicadores de eficácia do ensino.	Outubro de 2020	Não	Descritiva	Empatia docente	Os programas mostraram um efeito pequeno a moderado significativo na intervenção dos professores em situações de bullying ($g = 0,390$). Dez estudos forneceram 13 tamanhos de efeito, envolvendo 138.311 alunos, 411 professores e 1.175 funcionários.	Os professores que demonstraram preocupação empática por um estudante hipotético vítima de bullying relataram uma maior probabilidade de intervir na situação. Nesses estudos, os tamanhos de efeito foram moderados a grandes (todos $rs > 0,30$), conforme os resultados de sete estudos.
Fischer, John, et al. (2021)	Sistemática	36	Pesquisar a literatura existente sobre a extensão da autoeficácia dos professores em lidar com o bullying e sua conexão com a	Março de 2020	Sim	Descritiva	Autoeficácia docente	Professores com maiores crenças de autoeficácia intervieram mais frequentemente em situações de bullying do que aqueles com menor autoeficácia. Quando os mesmos dados foram analisados em regressões, considerando a autoeficácia como fator, observou-se que uma maior autoeficácia estava associada a uma	

			probabilidade de os professores intervirem no bullying e suas estratégias de intervenção.	Não descreve	Não	Descritiva	Políticas antibullying	maior probabilidade de intervenção. A maioria das publicações foi classificada como de qualidade moderada (cinco estudos).
Hall (2017)	Sistemática	21	Avaliar as características metodológicas e resumir descobertas substantivas de estudos que examinam a eficácia das políticas de bullying escolar.	Não descreve	Não	Descritiva		Os achados são inconsistentes quanto à relação entre a existência de uma política antibullying e a capacidade de resposta dos educadores (dois estudos).
Macaulay et al. (2018)	Sistemática	20	Explorar as percepções e respostas dos professores em relação ao cyberbullying no sistema educacional.		Não	Descritiva	Formação inicial	Professores que receberam treinamento durante a formação inicial foram mais propensos a assumir a responsabilidade de gerenciar o cyberbullying. Oito estudos abordaram o treinamento em cyberbullying, mas não fica claro quantos chegaram a essa conclusão.
Capel (2013)	Narrativa	7	Não descreve	Não descreve	Não	Descritiva	Empatia docente	Um professor empático é sensível às necessidades das crianças sob seus cuidados – a vítima, o autor e as testemunhas – e, por isso, intervém no bullying (não há indicação do número de estudos).
							Habilidades comunicativas	A comunicação entre professor e estudante melhora a qualidade do relacionamento e fortalece vínculos mais sólidos. Dessa forma, desenvolver habilidades comunicativas é uma qualidade essencial em um professor que deseja construir um ambiente saudável e livre de bullying (não há indicação do número de

[illegible]

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

FIGURA 8 - Fluxograma do processo de síntese dos fatores que influenciam o comportamento de docentes de intervir no bullying e no cyberbullying.



*O somatório dos n de estudos de cada grupo não corresponde ao n final de todos os fatores, pois há estudos que trouxeram resultados referentes a mais de um fator.

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

4.2.4.1 Fatores dos indivíduos

Os fatores dos indivíduos que influenciam o comportamento dos docentes de intervir no bullying e no cyberbullying (n=65 + 5 revisões: Aldrup et al., 2022; Capel, 2013; Fischer et al., 2021; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019) foram subdivididos em dois: “fatores do indivíduo docente” e “fatores do indivíduo discente”.

Os estudos analisados foram publicados entre 1997 e 2023, sendo que mais de 67% (n = 47 de 70) foram lançados nos últimos 10 anos. A maioria apresentava abordagem quantitativa (52 estudos), dos quais 44 eram transversais, dois longitudinais, dois experimentais e quatro quase-experimentais (sendo dois de intervenção). Além disso, 11 estudos eram qualitativos, cinco revisões de literatura e dois de método misto.

O subgrupo “fatores do indivíduo docente” (n=60 + cinco revisões de literatura: Aldrup et al., 2022; Capel, 2013; Fischer; John; et al., 2021; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019) abrangeu seis grandes categorias de fatores: “características sociodemográficas”, “envolvimento afetivo”, “autoeficácia docente”, “nível de instrução sobre bullying”, “crenças e percepções sobre o bullying e o papel do docente” e “outros”. A Figura 9

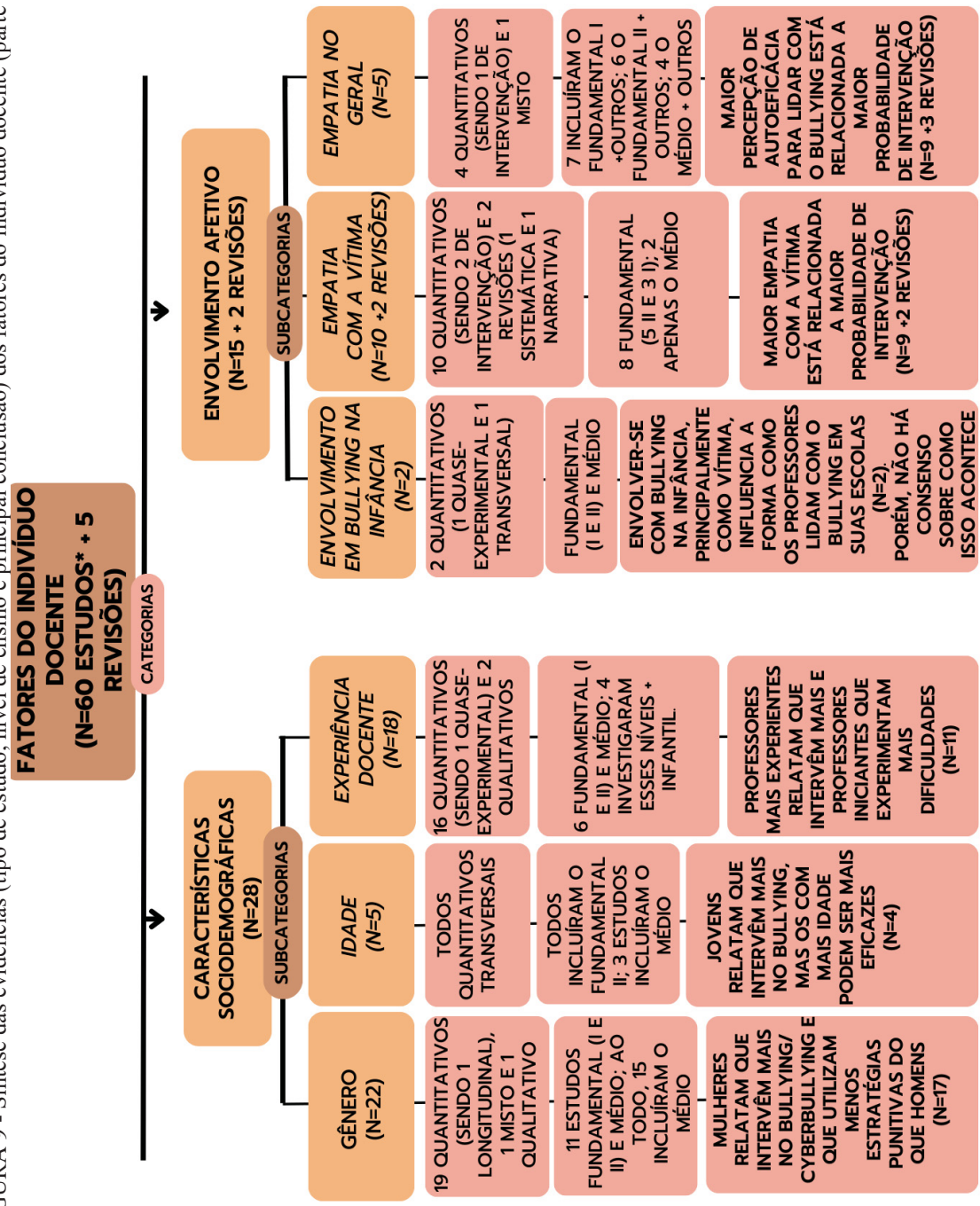
sintetiza as evidências encontradas em relação a cada uma dessas categorias, com exceção da categoria “outros”, que será descrita em texto a seguir por envolver apenas cinco estudos.

Na categoria “características sociodemográficas”, a subcategoria que mais apresenta uma tendência quanto à direção das evidências produzidas é o “gênero”. Em 17 dos 22 estudos analisados (Alhajeri; Alenezi, 2020; Bauman et al., 2008; Boulton, 1997; Burger et al., 2015; Castillo, 2010; DeSmet et al., 2015; Duy, 2013; Ellis; Shute, 2007; Fischer; Bilz, 2019a; Giménez-Gualdo et al., 2018; Giménez-Gualdo; Campo, 2018; Kollerová et al., 2021; Poteat et al., 2019; Sardesai-Nadkarni et al., 2021; Sen; Dogan, 2021; Strohmeier; Gradinger, 2021; Yoon et al., 2011) observou-se que mulheres, em geral, relatam intervir mais frequentemente no bullying e no cyberbullying, além de utilizarem menos estratégias punitivas do que os homens.

Por outro lado, Yoon et al. (2016) encontraram que os homens são mais propensos que as mulheres a envolver outros adultos ao responder a autores de bullying ($\beta = -0.91$, $DP = 0,38$, $OR = 0,40$, $p < 0,05$). Além disso, cinco estudos não identificaram diferenças significativas entre homens e mulheres (Baraldsnes, 2021; Fischer; Bilz, 2019a; Fischer; bilz, 2019b; Pečjak; Pirc, 2015; Tamar, 2005), embora a maioria tenha sido conduzida com amostras pequenas ou com técnicas de análise de dados mais simples. Destaca-se que um dos estudos (Fischer; Bilz, 2019a) apresentou duas análises relacionadas ao gênero, sendo que a mais robusta reforçou a conclusão principal.

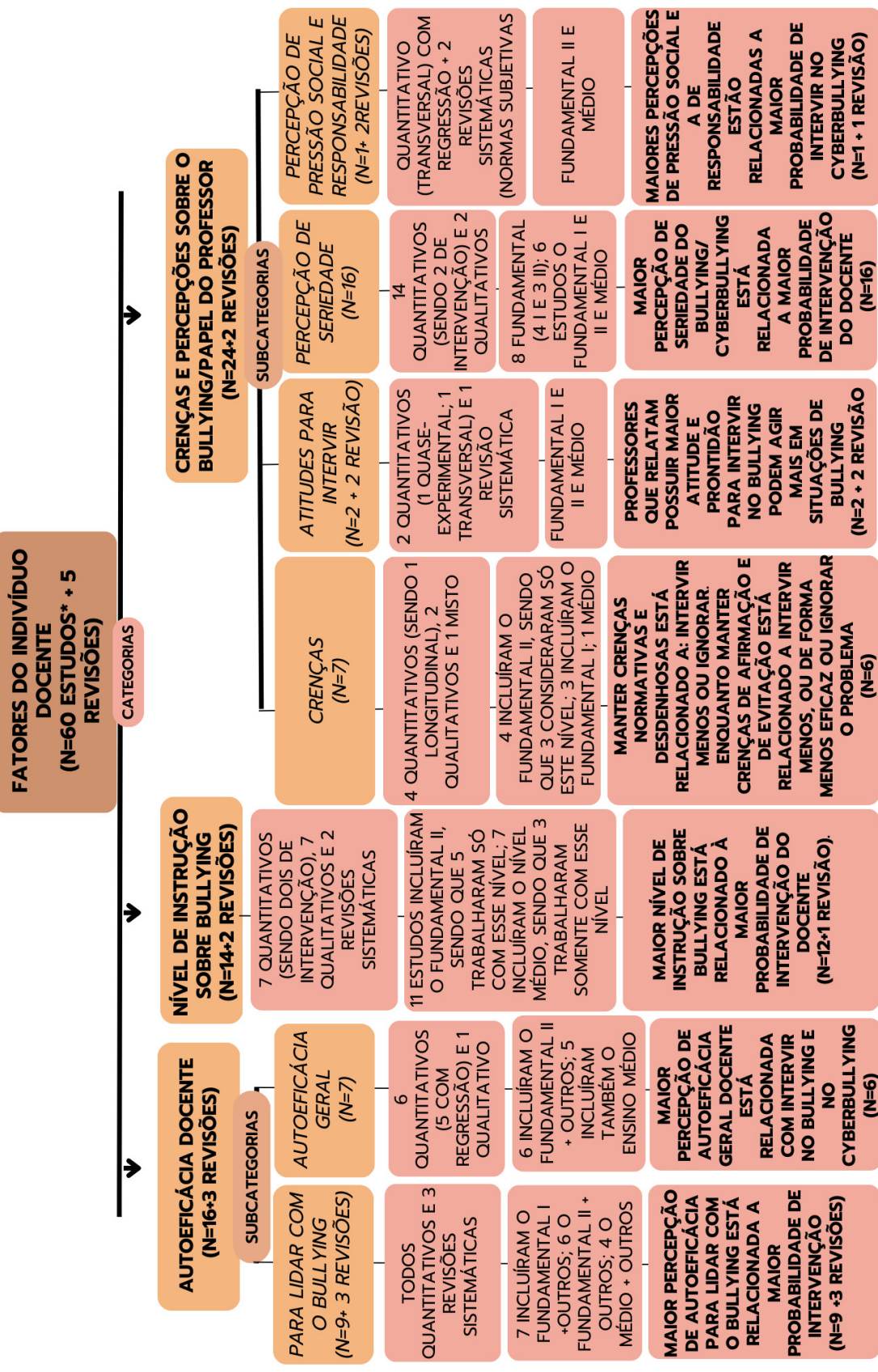
Cabe destacar que a “experiência docente” foi abordada em 18 estudos. Em 11 deles (Acquadro Maran et al., 2017; Begotti et al., 2017; Burger et al., 2015; DeSmet et al., 2015; Fischer; Bilz, 2019a; Kollerová et al., 2021; Pečjak; Pirc, 2015; Sairanen; Pfeffer, 2011; Sen; Dogan, 2021; Strohmeier; Gradinger, 2021; van Verseveld et al., 2021), os resultados indicaram que professores mais experientes relatam intervir com maior frequência no bullying, enquanto docentes iniciantes tendem a apresentar mais dificuldades para lidar com a situação. Nos outros sete estudos, dois apresentaram evidências de associação entre as variáveis, mas em direção contrária — ou seja, sugerindo que professores menos experientes intervêm mais (Boulton, 1997; Yoon et al., 2011), — e cinco não encontraram diferenças significativas (Duy, 2013; Fischer; Bilz, 2019b; Garner et al., 2017; Giménez-Gualdo; Campo, 2018; Yoon, 2004). Esses achados indicam que a relação entre experiência docente e intervenção no bullying ainda não está completamente estabelecida na literatura.

FIGURA 9 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do indivíduo docente (parte 1).



*O somatório dos n de estudos de cada grupo não corresponde ao n final de todos os fatores, pois há estudos que trouxeram resultados referentes a mais de um fator.
FONTE: Revisão de Escopo (2023).

FIGURA 9 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do indivíduo docente (parte 2).



*O somatório dos n de estudos de cada grupo não corresponde ao n final de todos os fatores, pois há estudos que trouxeram resultados referentes a mais de um fator.
 FONTE: Revisão de Escopo (2023).

As subcategorias “empatia com a vítima” ($n = 10 + 2$ revisões) e “empatia em geral” ($n = 5$), pertencentes à categoria “envolvimento afetivo”, juntamente com a categoria “autoeficácia docente” ($n = 15 + 3$ revisões), foram as que apresentaram evidências mais consistentes de associação com o comportamento de intervenção por parte dos docentes.

Especificamente, a subcategoria “empatia com a vítima” apresentou as evidências mais significativas. A conclusão principal, de que maior empatia com a vítima está relacionada a uma maior probabilidade de intervenção, foi corroborada por 11 estudos (Aldrup et al., 2022; Capel, 2013; Dedousis-Wallace; Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014; Duy, 2013; Fischer; Wachs; et al., 2021; Kallestad; Olweus, 2003; Pečjak; Pirc, 2015; Vanzoeren; Weisz, 2018; Wolgast et al., 2022; Yoon, 2004). Nove destes são quantitativos, sendo dois de intervenção quase-experimental (Dedousis-wallace; shute, 2009; dedousis-wallace et al., 2014), e duas revisões de literatura, uma sistemática (Aldrup et al., 2022) e uma narrativa (Capel, 2013). A revisão de Aldrup et al. (2022) concluiu, com base em sete estudos, que professores que demonstram preocupação empática por um estudante hipotético vítima de bullying relatam maior probabilidade de intervir, com tamanhos de efeito variando de moderados a grandes (todos $rs > 0,30$) (Aldrup et al., 2022).

A categoria “autoeficácia docente” foi composta por duas subcategorias: “autoeficácia para lidar com o bullying” ($n = 9 +$ três revisões) e “autoeficácia geral” ($n = 7$), esta última relacionada à percepção do docente sobre sua capacidade de ensinar, gerenciar relações interpessoais e problemas comportamentais, bem como à expectativa de desfechos positivos e à percepção de controle.

Dos 16 estudos analisados, 15 apontaram que a autoeficácia é um importante preditor da intervenção docente, estando associada a uma maior probabilidade de os professores intervirem em casos de bullying e cyberbullying, especialmente no caso da “autoeficácia para lidar com o bullying” (Acquadro Maran et al., 2017; Byers et al., 2011; Dake et al., 2003; De Luca et al., 2019; Duong; Bradshaw, 2013; Fischer; Bilz, 2019b; Garner et al., 2017; Gregus et al., 2017; Greytak; Kosciw, 2014; Kollerová et al., 2021; Poteat et al., 2019; Sardessai-Nadkarni et al., 2021; Song et al., 2018; Strohmeier; Gradinger, 2021; Yoon, 2004). Essa tendência também foi corroborada por três revisões sistemáticas (Fischer; John; et al., 2021; van Aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019). A revisão de Fischer, John, et al. (2021) chegou a essa conclusão com base em cinco estudos, em sua maioria, de qualidade moderada. Enquanto a revisão de van Aalst et al. (2022) alcançou esse mesmo resultado a partir de sete estudos, sendo que um apenas pontuou seis ou mais na Escala de Avaliação de Qualidade de Newcastle-Ottawa.

No mesmo sentido, verificou-se que, quanto maior o nível de instrução sobre o tema bullying e cyberbullying, maior é a tendência de o docente intervir, conforme apontado por 12 estudos (Asimopoulos et al., 2014; Castillo, 2010; Dedousis-Wallace et al., 2014; Dwiningrum et al., 2020; Greytak; Kosciw, 2014; Hall; Dawes, 2019; Silva et al., 2013; Silva, J. L. et al., 2014; Silva, M. A. I. et al., 2014; Silva et al., 2015; van Verseveld et al., 2021; Wolgast et al., 2022) e uma revisão (van Verseveld et al., 2019). Cabe destacar que o nível de instrução sobre bullying compreende o conhecimento a respeito de sua definição, tipos, estudantes envolvidos, consequências e estratégias de intervenção.

Na categoria “crenças e percepções sobre o bullying e o papel do docente” (n=24+2 revisões: van aalst et al., 2022; van Verseveld et al., 2019), a percepção de seriedade (n=16) foi a subcategoria com maior número de evidências, todas apontando na mesma direção: quanto maior a percepção de seriedade do bullying/cyberbullying, maior a probabilidade de intervenção por parte do docente (Blain-Arcaro et al., 2012; Byers et al., 2011; Dake et al., 2003; Dedousis-Wallace; Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014; Duong; Bradshaw, 2013; Duy, 2013; Eldridge; Jenkins, 2020; Ellis; Shute, 2007; Kallestad; Olweus, 2003; Macaulay et al., 2021; Pečjak; Pirc, 2015; Posnic; Košir, 2016; van Verseveld et al., 2021; Vanzoeren; Weisz, 2018; Yoon, 2004).

A subcategoria “crenças” também se destacou ao indicar, com base em seis estudos (Hektner; Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Silva et al., 2013; Silva, J. L. et al., 2014; Sung et al., 2020; Troop-Gordon; Ladd, 2015), que crenças normativas e desdenhosas estão associadas à menor propensão à intervenção ou ao ato de ignorar o problema. Da mesma forma, crenças de afirmação e de evitação também se relacionam a menores níveis de intervenção ou a intervenções menos eficazes. Além disso, essa categoria envolveu as subcategorias “atitude para intervir” e “percepção de pressão social e de responsabilidade”, que, no entanto, foram abordadas por apenas três estudos.

A categoria “outros” envolveu as subcategorias: “motivação intrínseca para participar de treinamento antibullying” (Sutter et al., 2023), “autorregulação” (Fischer; Bilz, 2019a) e “orientação moral” (DeSmet et al., 2015; Ellis; Shute, 2007; Strohmeier; Gradinger, 2021). Com relação à primeira, Sutter et al. (2023), em estudo com 41 professores do Ensino Fundamental I, II e Médio, encontraram uma associação entre a motivação intrínseca para participar de treinamento antibullying e a intenção dos professores de intervir no bullying escolar. Já Fischer e Bilz (2019a), em estudo com 556 professores dos mesmos níveis de ensino, identificaram que a autorregulação parece não ser um fator relevante no comportamento de intervenção dos docentes. Por fim, no que se refere à subcategoria “orientação moral”, foi

possível sintetizar que maior orientação moral de cuidado e menor desengajamento moral podem estar relacionados com maior probabilidade de intervenção docente (DeSmet et al., 2015; Ellis; Shute, 2007; Strohmeier; Gradinger, 2021), considerando amostras de 451, 127 e 130 professores, respectivamente, do Ensino Fundamental I, II e Médio.

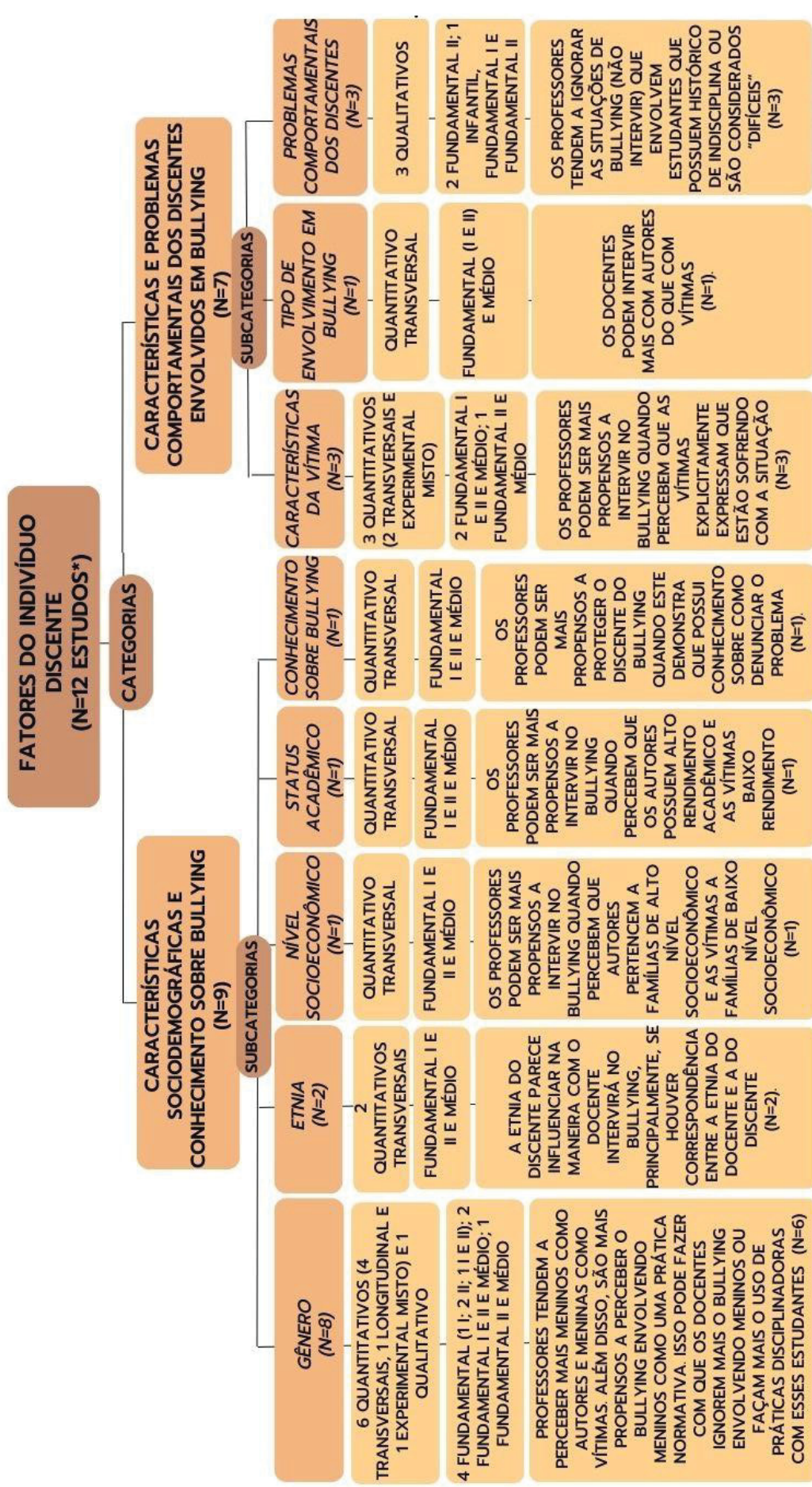
Enquanto isso, o subgrupo “fatores do indivíduo discente” (n=12) abrangeu duas categorias de fatores: “características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying” (n=9) e “características e problemas comportamentais dos discentes envolvidos em bullying” (n=7). Isso indica que ainda são escassos os estudos que relacionam fatores individuais dos discentes à intervenção docente no bullying. A Figura 10 sintetiza as evidências encontradas em relação a cada categoria.

Na categoria “características sociodemográficas e conhecimento sobre bullying”, o fator que mais se destacou foi o “gênero”, com seis, dos oito estudos analisados (Blain-Arcaro et al., 2012; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Kollerová; Killen, 2021; Sokol et al., 2016; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016) indicando que os professores tendem a perceber meninos como autores e meninas como vítimas de bullying. Além disso, esses estudos também apontaram que os docentes são mais propensos a interpretar o bullying envolvendo meninos como uma prática normativa. Essa percepção pode levar os professores a ignorar mais frequentemente o bullying entre meninos ou a adotar práticas disciplinadoras mais severas com esses estudantes.

Quanto às demais subcategorias, “etnia” foi abordada em apenas um estudo (Yoon et al., 2016), enquanto “nível socioeconômico”, “status acadêmico” e “conhecimento sobre bullying” foram tratados em um único estudo (Blain-Arcaro et al., 2012).

A categoria “características e problemas comportamentais dos discentes envolvidos em bullying” foi abordada em apenas sete estudos. Todos trataram de características comportamentais dos discentes, sendo que três deles focaram exclusivamente nas características das vítimas. Dois desses estudos (Blain-Arcaro et al., 2012; Sokol et al., 2016) apontaram que os professores podem ser mais propensos a intervir em situações de bullying quando percebem que as vítimas expressam de forma explícita o sofrimento causado pela agressão. Apenas um estudo abordou a função desempenhada pelos estudantes no bullying, observando que os professores relataram ser significativamente mais propensos a intervir com os autores do bullying do que com as vítimas, com base no teste do Qui-Quadrado de Pearson (Yoon et al., 2016).

FIGURA 10 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do indivíduo discente.



*O somatório dos n de estudos de cada grupo não corresponde ao n final de todos os fatores, pois há estudos que trouxeram resultados referentes a mais de um fator.
FONTE: Revisão de Escopo (2023).

A subcategoria “problemas comportamentais dos discentes” foi contemplada por três estudos qualitativos (Silva, J. L. et al., 2014; Silva, M. A. I. et al., 2014; van Verseveld et al., 2021), sendo dois realizados no Brasil, e indicou que os docentes tendem a ignorar ou relatam dificuldades para intervir em situações envolvendo estudantes com problemas comportamentais, como indisciplina, agressividade e irritabilidade.

4.2.4.2 Fatores do contexto⁸

O presente grupo foi dividido em três categorias: “fatores relacionados à situação de bullying”, “fatores relacionados ao contexto escolar” e “fatores relacionados à formação docente”. Os estudos foram publicados entre 1999 e 2022, sendo que cerca de 62% (n = 36 de 58) foram lançados nos últimos dez anos. A maioria apresentava abordagem quantitativa (41 estudos), sendo 26 de delineamento transversal e 15 quase-experimentais (dos quais 13 eram de intervenção). Além disso, sete estudos eram qualitativos, cinco utilizaram método misto e cinco consistiam em revisões de literatura.

Os “fatores relacionados à situação de bullying” (n = 12) foram classificados em três categorias: “natureza do bullying (tradicional x cyberbullying)”, “topografia do bullying (direto x indireto)” e “local onde o bullying ocorre”. A Figura 11 sintetiza as evidências encontradas em relação a esse subgrupo.

Observa-se que a categoria com o maior número de evidências foi “topografia do bullying (direto x indireto)” (n = 8) (Figura 11). Sete desses estudos (Blain-Arcaro et al., 2012; Byers et al., 2011; Duy, 2013; Pérez, 2011; Psalti, 2017; Yoon; Kerber, 2003; Yoon et al., 2016) indicaram que os professores são mais propensos a intervir em casos de bullying direto, principalmente quando envolvem violência física, do que em situações de bullying indireto.

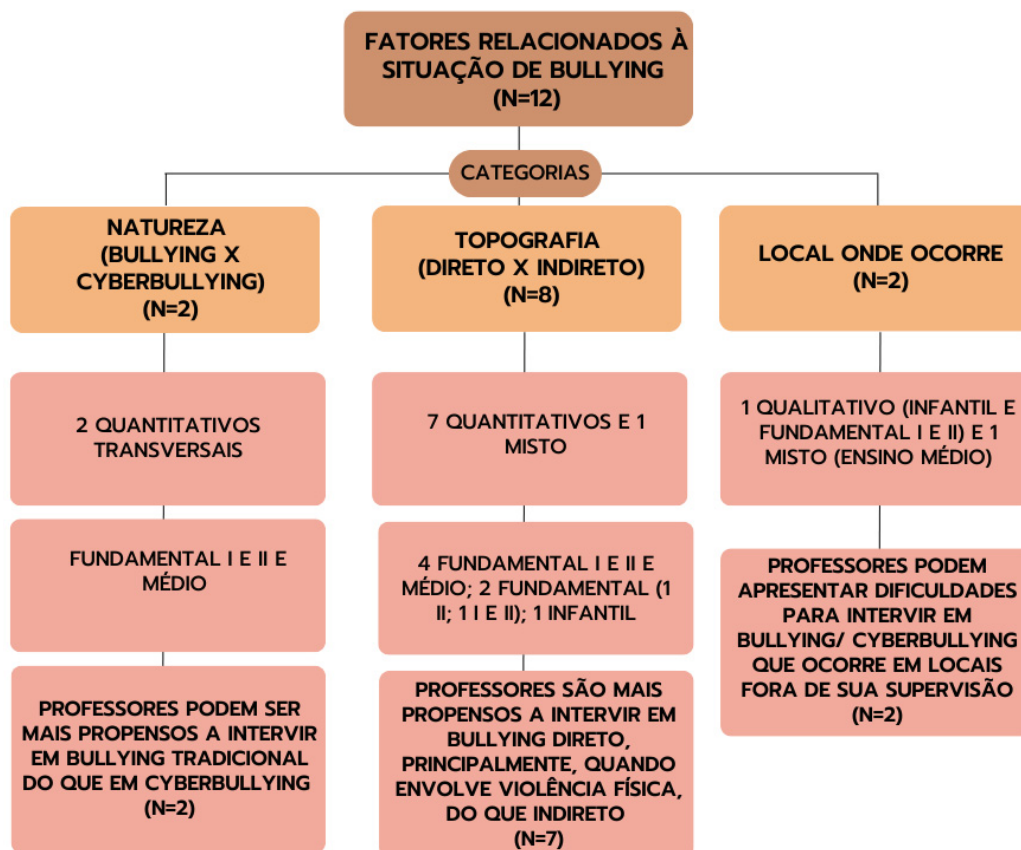
O subgrupo “fatores relacionados ao contexto escolar” (n=25 + três revisões: Capel, 2013; Hall, 2017; van Aalst et al., 2022) abrangeu cinco categorias de fatores: “nível de ensino”, “clima escolar”, “estrutura escolar”, “estresse ocupacional” e “política antibullying escolar”. A Figura 12 sintetiza as evidências encontradas em relação a cada uma dessas categorias.

Verifica-se que “nível de ensino” (n = 7) e “clima escolar” (n = 12, mais duas revisões: Capel, 2013; van Aalst et al., 2022) foram as categorias que apresentaram maior relevância. No que se refere ao “nível de ensino”, o principal achado foi que professores do Ensino Fundamental I e II tendem a intervir com mais frequência em situações de bullying do que professores do Ensino Médio (Alhajeri; Alenezi, 2020; DeSmet et al., 2015; Giménez-Gualdo

⁸Esse tópico foi transformado em um artigo e submetido à Revista *Aggression and Violent Behavior*.

et al., 2018; Hall; Chapman, 2018; Huang; Chou, 2013; Leff et al., 1999; Sardessai-Nadkarni et al., 2021).

FIGURA 11 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do contexto relacionados à situação de bullying.

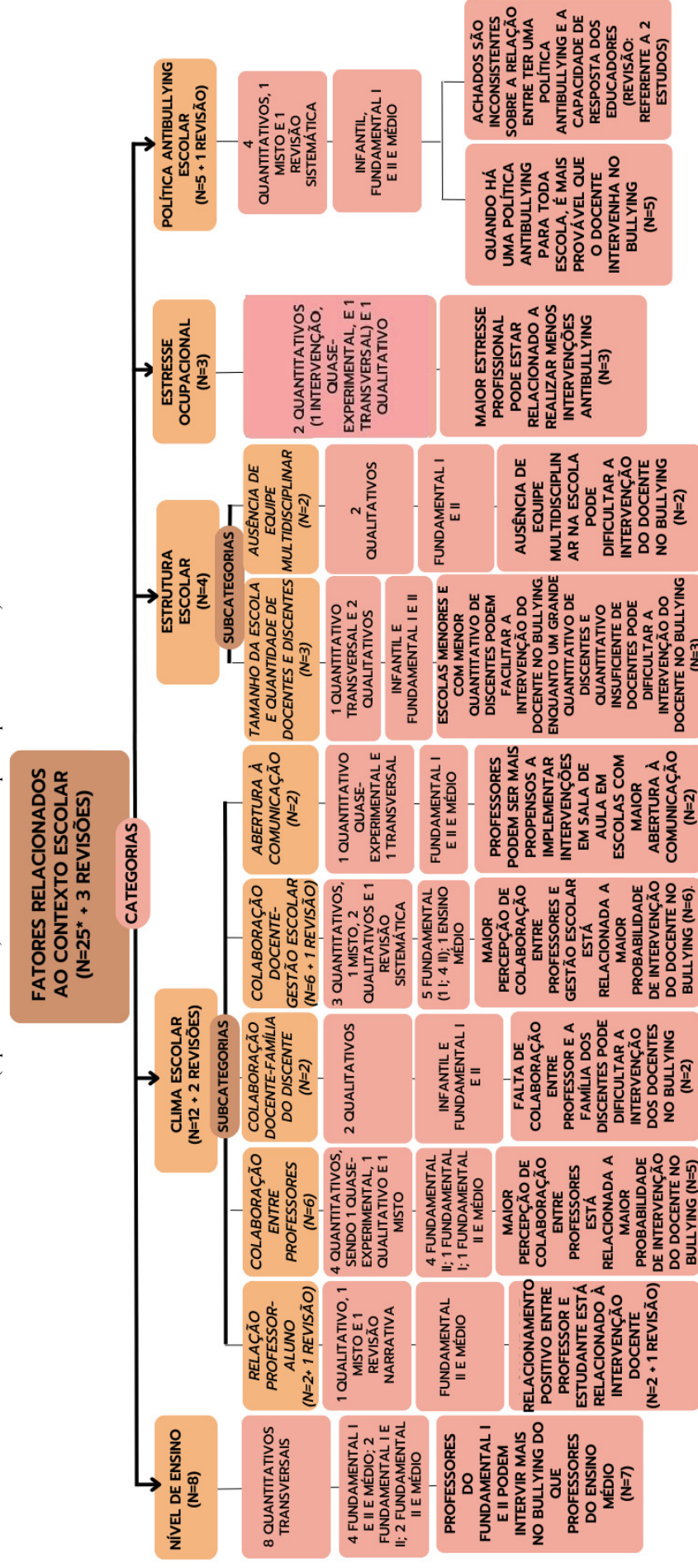


FONTE: Revisão de Escopo (2023).

Por outro lado, a categoria “clima escolar” foi subdividida em cinco subcategorias: “relação professor-estudante”, “colaboração entre professores”, “colaboração docente–família dos discentes”, “colaboração docente–gestão escolar” e “abertura à comunicação”.

As subcategorias que apresentaram o maior número de evidências foram “colaboração entre professores” (n = 6) e “colaboração docente–gestão escolar” (n = 6). Os estudos indicaram que uma maior percepção de colaboração entre professores (Asimopoulos et al., 2014; Dwiningrum et al., 2020; Farley, 2018; Kollerová et al., 2021; Song et al., 2018) e entre docentes e a gestão escolar (Asimopoulos et al., 2014; Castro-Granados et al., 2017; Farley, 2018; Kallestad; Olweus, 2003; Silva et al., 2015; Song et al., 2018) está relacionada a maior probabilidade de intervenção docente no bullying (Figura 12).

FIGURA 12 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do contexto relacionados ao contexto escolar.



*O somatório dos n de estudos de cada grupo não corresponde ao n final de todos os fatores, pois há estudos que trouxeram resultados referentes a mais de um fator.

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

Com relação ao contexto escolar, destaca-se ainda que as categorias “estrutura escolar” (n = 4) e “estresse ocupacional” (n = 3) estão relacionadas às condições precarizadas de trabalho dos docentes, o que pode influenciar sua atuação diante de situações de bullying. Por fim, a categoria “política antibullying escolar” contou com cinco estudos empíricos e uma revisão sistemática. Enquanto os estudos apontaram que, quando existe uma política antibullying implementada em toda a escola, é mais provável que os docentes intervenham em casos de bullying (Bauman et al., 2008; Castellanos et al., 2021; DeSmet et al., 2015; Kallestad; Olweus, 2003; Strohmeier; Gradinge, 2021), a revisão sistemática destacou que os achados sobre essa relação são inconsistentes (Hall, 2017) (Figura 12). No entanto, é importante observar que essa revisão se baseou em apenas dois estudos.

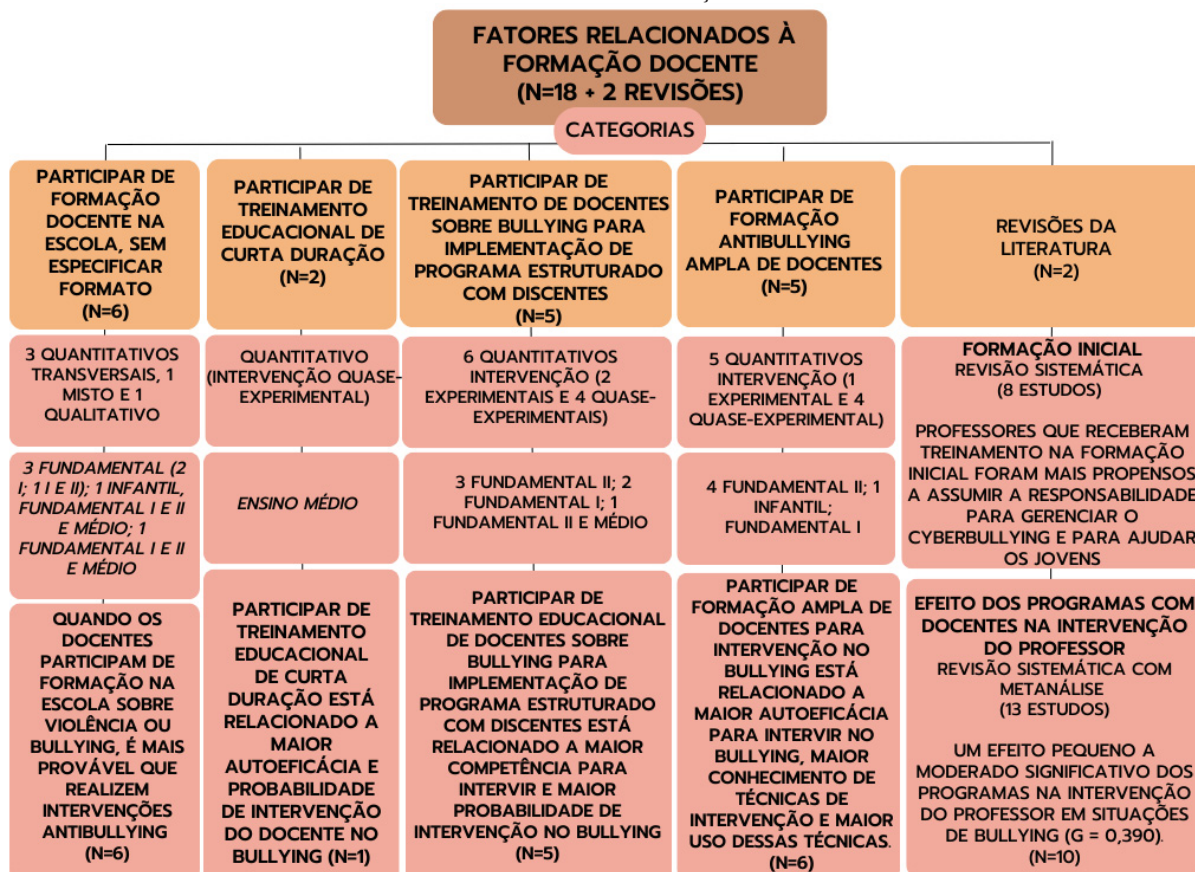
O último subgrupo, “fatores relacionados à formação docente” (n = 18, mais duas revisões: Macaulay et al., 2018; van Verseveld et al., 2019) envolveu quatro categorias de fatores: “participar de formação docente na escola, sem especificar formato”, “participar de treinamento educacional de curta duração”, “participar de treinamento de docentes sobre bullying para implementação de programa estruturado com discentes” e “participar de formação antibullying ampla de docentes”. A Figura 13 sintetiza as evidências encontradas em relação a cada uma dessas categorias.

Das categorias relacionadas à formação docente, as duas últimas foram as que apresentaram maior destaque, uma vez que suas evidências derivam de estudos de intervenção. No que se refere à categoria “participar de treinamento de docentes sobre bullying para implementação de programa estruturado com discentes”, foram abordados cinco programas: *KiVa*, *I DECIDE Program*, *Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)*, *Steps to Respect Program* e *The VISC Program*. As evidências associadas a esses programas apontam para a seguinte conclusão: a participação em treinamentos sobre bullying voltados à implementação de programas estruturados com discentes está relacionada a uma maior competência para intervir e a uma maior probabilidade de intervenção por parte dos docentes em situações de bullying (Ahtola et al., 2012; Boulton, 2014; Bowllan, 2011; Brown et al., 2011; Schultes et al., 2014).

Quanto à categoria “participar de formação antibullying ampla de docentes”, verificou-se que ela envolveu três programas voltados à formação em serviço, de médio a longo prazo: *The Bernese Program*, *Bully Busters Program* e *Classroom Check-Up*. As evidências relacionadas a esses programas apontam para o seguinte direcionamento: participar de uma formação ampla de docentes para a intervenção no bullying está associado a uma maior autoeficácia para intervir, maior conhecimento de técnicas de intervenção e maior uso dessas

técnicas (Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004; Pas et al., 2019).

FIGURA 13 - Síntese das evidências (tipo de estudo, nível de ensino e principal conclusão) dos fatores do contexto relacionados à formação docente.



FONTE: Revisão de Escopo (2023).

4.2.5 Discussão

Apesar de haver publicações desde 1997 que relacionam fatores dos indivíduos e do contexto à intervenção docente no bullying, observa-se um aumento significativo dessas produções nos últimos dez anos, em âmbito internacional. Esse crescimento indica um interesse científico cada vez maior pela temática, possivelmente relacionado ao fortalecimento da compreensão acerca da importância do papel dos docentes no enfrentamento do bullying e do cyberbullying (Burger et al., 2015; De Luca et al., 2019; Saarento et al., 2015).

Ao comparar a quantidade de estudos sobre fatores relacionados aos docentes e aos discentes, nota-se uma ênfase consideravelmente maior nas características dos professores. Essa assimetria evidencia a necessidade de que investigações futuras se aprofundem nas características dos próprios estudantes que podem aumentar sua vulnerabilidade e contribuir

para que não recebam a devida proteção dos docentes. É importante destacar que essa vulnerabilidade não se refere às características individuais em si, mas a fatores culturais e sociais que reforçam violências e preconceitos estruturais. Afinal, não é a característica da vítima que gera a violência, mas o olhar e a ação discriminatória do outro. Intui-se, por exemplo, que grupos historicamente minorizados, como estudantes com deficiência, LGBTQIA+, negros e pessoas obesas, possam estar mais expostos à omissão docente em situações de bullying.

Estudos como os de Leff et al. (1999) e Yoon et al. (2016) oferecem indícios de como esse processo pode ocorrer em relação à etnia dos discentes, ao apontarem que tal característica parece influenciar a forma como os docentes intervêm, especialmente quando há ou não correspondência étnica entre professor e estudante. Leff et al. (1999), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, mostram que tanto professores caucasianos quanto afro-americanos identificaram com maior frequência estudantes afro-americanos como autores de bullying. Esses achados reforçam a urgência de se investigar de que maneira o racismo e outros preconceitos sociais podem interferir na atuação docente frente ao bullying.

Esta revisão identificou que tanto o gênero do docente quanto o do discente influenciam na forma como os professores intervêm em situações de bullying. Gênero, entendido como uma construção social, diz respeito às normas culturais que determinam quais comportamentos são socialmente aceitos para homens e mulheres (Butler, 2015). Na sociedade ocidental, por exemplo, atribui-se tradicionalmente às mulheres a função de cuidado de crianças e adolescentes (Levy et al., 2020), o que pode tornar as professoras mais propensas a proteger seus discentes do bullying e do cyberbullying.

Em contrapartida, docentes do gênero masculino podem não se perceber como responsáveis por esse tipo de cuidado. Além disso, há expectativas sociais de que os homens sejam mais agressivos, impulsivos e menos expressivos em relação às emoções e à empatia (Levy et al., 2020), o que pode levar professores homens a ignorar situações de bullying ou a adotar práticas mais punitivas para intervir — práticas essas que, possivelmente, também foram utilizadas durante sua própria educação na infância. Nesse contexto, o estudo de Yoon et al. (2016) talvez não contradiga totalmente os achados desta revisão. O fato de professores homens estarem mais propensos a envolver outros adultos para lidar com autores de bullying pode, nesse caso, indicar uma maior disposição para exercer a disciplina por meio da mediação com familiares e coordenadores escolares, em vez de uma preocupação empática com as vítimas.

Essa forma de enxergar os papéis de gênero pode levar os docentes, de modo geral, a perceberem os meninos mais como autores, já que se espera que sejam agressivos “por natureza”, e as meninas como vítimas, por serem consideradas “passivas e indefesas”. Diante

disso, o bullying passa a ser visto como uma manifestação normal e esperada entre os meninos (Cosma et al., 2022), uma vez que costumam se relacionar de forma mais agressiva, o que pode influenciar o uso de práticas mais disciplinadoras. Portanto, além de essas normas de gênero serem socialmente injustas e desiguais, afetando o desenvolvimento saudável de meninas e meninos, elas também dificultam o enfrentamento de outros problemas sociais, como o bullying e o cyberbullying. Nesse sentido, formações antibullying que se alinhem à defesa da equidade de gênero são fundamentais.

Verificou-se também que professores mais experientes relatam intervir com maior frequência, enquanto docentes iniciantes relatam enfrentar mais dificuldades. Esse achado, relacionado à “experiência docente”, está em consonância com as evidências da categoria “idade”, que indicam que, embora os jovens possam afirmar que intervêm mais, os mais velhos tendem a ser mais eficazes. Assim, parece que ter mais experiência como docente é um fator importante para a intervenção em casos de bullying. Isso pode ocorrer porque professores experientes acumulam conhecimento e habilidades ao longo do tempo, o que lhes permite reconhecer e abordar problemas de forma mais eficaz (Li et al., 2022).

Por outro lado, professores iniciantes podem encontrar mais dificuldades ao intervir em diversas situações, pois ainda estão desenvolvendo suas habilidades pedagógicas e podem não ter vivenciado uma variedade de cenários em sua trajetória profissional (Li et al., 2022). É importante destacar que essas observações não têm a intenção de diminuir as contribuições potenciais dos professores iniciantes no enfrentamento do bullying, mas sim ressaltar a curva de aprendizado que acompanha a experiência e o desenvolvimento profissional contínuo necessário para o aprimoramento no gerenciamento e na intervenção em sala de aula.

Contudo, é importante questionar se os professores experientes realmente intervêm mais ou apenas relatam que intervêm mais, por se sentirem mais confiantes ou em função do fator da desejabilidade social. Cabe ressaltar que a presente revisão considerou apenas dados de autorrelato, o que pode estar relacionado a esse achado. Nesse sentido, algumas hipóteses a serem investigadas em estudos futuros seriam: a experiência didática aprimora, de fato, a capacidade de mediar as relações entre estudantes e enfrentar o bullying? Ou o maior tempo de atuação apenas confere mais segurança ao docente para acreditar que sua intervenção é relevante, mesmo quando, na prática, ela não necessariamente o é? Dessa forma, seria interessante considerar também as percepções de estudantes e colegas sobre a atuação de professores experientes diante do bullying. De todo modo, defende-se a importância de um treinamento específico para docentes em formação, bem como atualizações contínuas ao longo da carreira.

Alinhado ao resultado que associa maior experiência docente a um aumento das intervenções em casos de bullying, verificou-se também que uma percepção elevada de autoeficácia e a rejeição da crença de que ignorar o problema seja eficaz (isto é, a não adesão à esquivia) contribuem para uma atuação mais ativa do professor diante da violência. Assim, o docente tende a intervir mais quanto maior for sua confiança na capacidade de lidar com a situação e, inversamente, à medida que o bullying diminui, a percepção de autoeficácia tende a se fortalecer.

Portanto, embora o nível de instrução seja um fator relevante, como demonstrado nesta revisão, apenas oferecer formação teórica não é suficiente: é necessário também promover o fortalecimento da percepção pessoal de capacidade para enfrentar o problema. Diante dessas discussões e das evidências apresentadas na revisão de Fischer, John, et al. (2021), conclui-se que a autoeficácia em relação ao bullying é um fator fundamental a ser desenvolvido em programas antibullying.

Contudo, desenvolver a autoeficácia de forma geral também se mostrou importante para o enfrentamento do bullying, especialmente quando envolve estudantes com problemas comportamentais, como indisciplina, agressividade e irritabilidade (Silva, J. L. da et al., 2014; Silva, M. A. I. et al., 2014; van Verseveld et al., 2021). Dessa forma, além da percepção de autoeficácia voltada para situações específicas de bullying, é fundamental que o docente se sinta confiante para lidar com outros problemas comportamentais dos discentes e com conflitos em sala de aula, os quais podem influenciar ou ocorrer em conjunto com o bullying.

A empatia docente em relação às vítimas (Aldrup et al., 2022) e às necessidades das pessoas em geral mostrou-se um fator importante para a intervenção no bullying, sendo essencial investigar como promovê-la entre docentes que apresentam baixos níveis dessa competência. Observa-se que a maioria dos estudos analisados se limitou a abordar a empatia voltada às vítimas. No entanto, um estudo de intervenção indicou que essa forma específica de empatia não previu significativamente a probabilidade de o docente intervir, além do que já era explicado pela empatia global (Dedousis-Wallace; Shute, 2009).

Diante disso, questiona-se se não seria mais eficaz que os programas abordassem a empatia de forma ampla, possibilitando um olhar acolhedor também para os demais estudantes, inclusive aqueles que praticam a violência. Assim, estudos futuros sobre a capacidade do docente de empatizar com os discentes autores de bullying, no sentido de estabelecer vínculos que favoreçam o ensino de habilidades de convivência, autocontrole e princípios morais, são fundamentais, uma vez que esta revisão não identificou investigações voltadas à empatia em relação a esses estudantes.

Esse resultado é condizente com outros estudos incluídos nesta revisão, os quais indicaram que, quanto mais a situação é percebida como séria e quanto mais a vítima demonstra sofrimento, maior é a probabilidade de o docente intervir, talvez por ser mais fácil gerar empatia nesses casos. Ademais, em situações mais graves e perceptíveis, há uma maior pressão social para que o docente intervenha, como também foi apontado em um dos estudos analisados nesta revisão (Sardesai-Nadkarni et al., 2021).

No entanto, isso é preocupante, pois pode indicar que esse profissional tende a intervir apenas quando a situação é grave e explícita, sendo provável que ignore casos de bullying indireto e agressões consideradas menos graves. Essas situações, contudo, também estão associadas a sérias consequências sociais e de saúde e podem se agravar ao longo do tempo se não forem enfrentadas de forma preventiva (Fei et al., 2022; Yang, B. et al., 2021). Esse achado é corroborado pela categoria “topografia do bullying (direto x indireto)” dos fatores do contexto, que apontou que os professores são mais propensos a intervir em casos de bullying direto, especialmente quando envolve violência física, do que em situações de bullying indireto (Blain-Arcaro et al., 2012; Byers et al., 2011; Duy, 2013).

De forma geral, esta revisão observou que é crucial abordar as crenças dos professores sobre o bullying e o cyberbullying nos programas preventivos, com o objetivo de favorecer a intervenção docente. Foram sintetizadas evidências de quatro tipos de crenças que dificultam essa intervenção: as normativas, que se referem à concepção de que o bullying faz parte natural do desenvolvimento infantojuvenil; as desdenhosas, que minimizam o sofrimento da vítima e reforçam a ideia de que os estudantes devem superar o problema sozinhos; as de afirmação, que defendem que a vítima deve enfrentar os autores por conta própria; e as evitativas, que sustentam que a vítima deve evitar o contato com os autores (Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

É importante destacar que essas crenças podem reforçar diferentes formas de desengajamento moral, conceito que se refere a mecanismos cognitivos pelos quais os indivíduos encontram justificativas para não se envolverem moralmente em situações que exigiriam indignação ou ação (Bandura, 1999). Nesta revisão, foram encontrados poucos estudos que abordam a relação entre orientação moral, desengajamento moral docente e intervenção em casos de bullying. No entanto, com base nas evidências reunidas, percebe-se que esse é um campo promissor e que merece ser aprofundado em futuras pesquisas. A partir disso, será possível compreender melhor quais são as justificativas e razões comumente apresentadas pelos docentes para não se responsabilizarem pelas intervenções em situações de bullying.

No que tange aos fatores contextuais, a revisão também destacou que professores do Ensino Fundamental tendem a intervir com maior frequência em situações de bullying do que docentes do Ensino Médio. Hipotetiza-se que esse achado esteja relacionado à maior dificuldade de identificação do bullying no Ensino Médio, uma vez que, nesse nível de ensino, predominam formas menos explícitas de agressão (Kljakovic; Hunt, 2016), o que pode dificultar a atuação dos professores. Além disso, no Ensino Fundamental, os docentes costumam manter uma relação mais próxima com os estudantes e estão mais integrados ao cotidiano escolar. Isso se deve, em parte, às mudanças na organização escolar que ocorrem na transição do Fundamental II para o Ensino Médio, caracterizado, geralmente, pela presença de diferentes professores para cada disciplina, por currículos altamente fragmentados e por uma menor supervisão e influência dos adultos de referência (Lira; Gomes, 2018; Vaillancourt et al., 2023).

Salienta-se que, de forma geral, esta revisão aponta que um bom clima escolar, baseado em relacionamentos positivos e na colaboração entre os membros da comunidade educativa, pode ser um fator fundamental para a intervenção docente no bullying. Isso reforça a necessidade da implementação de ações voltadas à promoção de uma convivência ética nos contextos educacionais. Uma percepção positiva dos professores em relação ao clima escolar está associada à satisfação no trabalho, ao bem-estar e a uma maior autoeficácia docente (Katsantonis, 2019; Yang et al., 2022), o que pode explicar sua maior disponibilidade para intervir em problemas comportamentais dos estudantes e em situações de violência.

Especificamente, destacaram-se como relevantes a colaboração em equipe e o suporte técnico e social, tanto entre os próprios docentes quanto entre professores e a gestão escolar. Um dos estudos incluídos nesta revisão evidenciou que o apoio da gestão escolar era mais necessário para os professores considerados passivos, aqueles que não intervêm, enquanto o suporte dos colegas mostrava-se fundamental para os professores ativos, aqueles que intervêm ativamente no bullying escolar (Song et al., 2018). Assim, para os docentes que não realizam intervenções, pode ser necessário que a gestão forneça orientações mais diretas e estruturadas sobre como agir. Já para os professores ativos, o apoio dos pares revela-se mais relevante, visto que, por já realizarem intervenções, o que necessitam é de suporte emocional no cotidiano, autonomia na construção de ações e colaboração profissional, por meio da atuação conjunta e do compartilhamento de experiências.

Apesar de terem sido abordadas por um número reduzido de estudos, merece destaque a análise das categorias relacionadas às condições de trabalho dos docentes, uma vez que representam um problema comum em diversos países. Aspectos como a precariedade da

estrutura escolar e o estresse ocupacional podem influenciar negativamente a atuação dos professores diante de situações de bullying. O estresse ocupacional docente é compreendido como consequência das condições gerais de trabalho e de um clima escolar negativo (von der Embse et al., 2019), razão pela qual, nesta revisão, foi considerado um fator contextual, e não individual. Nesse sentido, programas preventivos antibullying podem incluir estratégias voltadas à redução do estresse ocupacional, com o objetivo de promover o bem-estar dos docentes. Intervenções baseadas em *mindfulness* e na abordagem cognitivo-comportamental, por exemplo, têm se mostrado eficazes, conforme apontado por metanálises recentes (Denuwara et al., 2022; von der Embse et al., 2019).

No entanto, para que haja uma mudança efetiva nesse cenário, são necessárias intervenções de caráter estrutural, tanto no âmbito escolar quanto no das políticas públicas, que promovam a transformação das condições gerais de trabalho docente. Isso inclui melhorias na infraestrutura das escolas, garantia de remuneração adequada, redução da carga horária, oferta de formação continuada, entre outros direitos fundamentais. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas se debrucem sobre a relação entre condições de trabalho docente e a intervenção no bullying, de forma a contribuir para a formulação de políticas mais eficazes de prevenção e enfrentamento dessa problemática.

Adicionalmente, os resultados ressaltaram a importância da existência de uma política antibullying no contexto escolar, fundamentada nas diretrizes estabelecidas nos âmbitos federal, estadual e local, que defina de maneira clara o papel dos docentes no enfrentamento da violência entre estudantes. Tal política deve ser construída de forma participativa, considerando as opiniões dos representantes de toda a comunidade escolar, e adaptada às especificidades e necessidades de cada instituição. Dessa forma, os princípios e normas antibullying deixam de ser percebidos como imposições e passam a ser compreendidos como resultado de um processo de pactuação e co-responsabilização coletiva. No nível da escola, conforme destaca Hall (2017), essa política pode influenciar tanto os comportamentos individuais quanto os organizacionais, ao nortear a implementação de ações e protocolos de enfrentamento, como o estabelecimento de procedimentos para notificação de incidentes e a criação de equipes responsáveis pelo enfrentamento da violência escolar.

Observou-se, ainda, que é fundamental garantir a oferta de formação inicial e continuada para preparar os docentes a intervir de forma eficaz no bullying escolar. Dentre as categorias analisadas, destacaram-se como mais relevantes a “formação de docentes sobre bullying para implementação de programas estruturados com discentes” e a “formação ampla de docentes”. Ambas têm como foco o fortalecimento da autoeficácia docente — ou seja, a

confiança dos professores em sua própria capacidade de lidar com situações de bullying (Fischer; John; et al., 2021) — como estratégia central para aumentar a probabilidade de intervenção. No entanto, esses modelos diferem significativamente quanto à duração das formações: o primeiro tem duração máxima de até três dias, enquanto o segundo se estende por períodos que variam entre quatro meses e um ano letivo. Diante disso, destaca-se a necessidade de estudos que comparem a efetividade e o custo-benefício de cada um desses formatos.

Diante do exposto, salienta-se que não basta apenas aumentar as chances de ocorrência da intervenção docente, sendo igualmente necessário preocupar-se com a qualidade e a pertinência dessas intervenções. Essa preocupação torna-se ainda mais relevante ao se considerar que alguns estudos apontam a preferência dos professores por ações pontuais e voltadas à punição dos autores, por meio do uso frequente de advertências, expulsões, suspensões e convocação dos responsáveis (Burger et al., 2015; Colpin et al., 2021; Rigby, 2014; Senden; Galand, 2021). Além disso, é fundamental que os fatores individuais e contextuais sejam sempre considerados de forma articulada, a fim de se compreender, de maneira mais abrangente, os elementos que influenciam a intervenção dos professores. Essa abordagem integrada é essencial para evitar o risco de responsabilizar exclusivamente docentes e estudantes pelo enfrentamento do bullying, desconsiderando as dimensões estruturais e institucionais que atravessam essa problemática.

3.2.7 Considerações finais e contribuições para a tese

Apesar das contribuições significativas desta revisão para o campo científico e para a prática educacional, é importante reconhecer algumas limitações. Embora a revisão de escopo constitua uma metodologia robusta para mapear evidências e identificar lacunas no conhecimento, ela não contempla, diferentemente das revisões sistemáticas tradicionais, a avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos. Dessa forma, as conclusões devem ser interpretadas com cautela, especialmente no que diz respeito à robustez das evidências. Além disso, observou-se que a maioria dos estudos analisados apresenta delineamento transversal, o que restringe a compreensão das relações causais e temporais entre os fatores investigados. Também se destaca a escassez de pesquisas que considerem as especificidades culturais e contextuais dos diferentes cenários educacionais, o que impõe limites à generalização dos achados.

Mesmo diante dessas limitações, foi possível delinear recomendações relevantes para a formulação de programas preventivos antibullying voltados à formação inicial e continuada

de docentes. Entre as principais recomendações, destacam-se: o fortalecimento da capacidade dos professores para reconhecer e intervir em situações de bullying e cyberbullying, especialmente aquelas menos explícitas ou encobertas; o aumento da percepção de autoeficácia docente para intervir no bullying; a inclusão de conteúdos que abordem as desigualdades de gênero e sua relação com a violência escolar; o desenvolvimento da empatia em relação a todos os envolvidos nas situações de violência (vítimas, autores e testemunhas); a desconstrução de crenças normativas, minimizadoras ou evitativas sobre o fenômeno; o estímulo ao trabalho colaborativo entre os profissionais da escola; e a valorização da construção coletiva de políticas e práticas antibullying no ambiente escolar. Ademais, os resultados ressaltam a importância de promover a saúde mental dos docentes, por meio de estratégias voltadas à redução do estresse ocupacional, favorecendo um contexto mais saudável e propício à atuação pedagógica e à mediação de conflitos.

As recomendações mencionadas foram incorporadas diretamente à proposta de formação docente elaborada nesta tese, tanto na estruturação dos conteúdos quanto na definição das habilidades e atitudes a serem promovidas. O programa foi concebido com base na orientação de Murta e Santos (2015), segundo a qual os determinantes mais relevantes e suscetíveis à mudança devem ser priorizados como alvos de intervenção, a fim de aumentar as chances de eficácia e efetividade do programa. Assim, o objetivo central da formação é fortalecer a percepção de autoeficácia dos professores diante de situações de bullying, fator identificado pela literatura como um dos principais preditores da disposição para intervir. Por esse motivo, a autoeficácia docente foi eleita como desfecho principal a ser avaliado na etapa de mensuração de resultados.

Visando melhorar a autoeficácia docente, os conteúdos da formação foram organizados em torno de temas centrais identificados na revisão, tais como: definições e tipos de violência escolar, bullying e cyberbullying, incluindo suas manifestações e implicações legais; o papel das questões de gênero na intervenção docente; o desenvolvimento da empatia como competência socioemocional essencial para o acolhimento dos estudantes e gestão de conflitos; o enfrentamento de crenças e atitudes que deslegitimam ou minimizam a gravidade do bullying; e a aprendizagem de estratégias eficazes de avaliação e intervenção.

Além da autoeficácia docente, outros dois desfechos foram selecionados com base na literatura analisada: (1) a percepção sobre o uso de estratégias antibullying, que reflete tanto o conhecimento dos professores quanto seus relatos sobre ações de intervenção em situações de bullying; e (2) a percepção docente sobre a ocorrência de violência entre estudantes, indicador que expressa o grau de sensibilidade e familiaridade com o fenômeno no contexto escolar, bem

como a frequência com que casos de bullying e cyberbullying são identificados. A escolha dessas variáveis busca captar mudanças relevantes nos conhecimentos, atitudes e percepções dos participantes após a formação proposta.

A seleção das variáveis sociodemográficas e socioeconômicas também foi guiada pelos achados da revisão, de modo a permitir análises mais aprofundadas sobre os fatores que influenciam os resultados da formação. Assim, foram incluídas variáveis como gênero, idade, tempo de experiência docente, carga horária semanal de trabalho, além de raça/etnia, escolaridade e renda.

No que se refere aos fatores contextuais, mais complexos de serem modificados diretamente, considerou-se a recomendação de ampliar a oferta de formação continuada, por meio da construção de um modelo acessível, de baixo custo e com potencial de replicabilidade em diferentes redes de ensino. Os achados da revisão também reforçaram a escolha do Ensino Médio como foco prioritário da intervenção, em razão da relevância e das especificidades desse segmento, como a complexidade das relações interpessoais, a considerável ocorrência de comportamentos agressivos nesse período e o papel crucial dos professores como mediadores de conflitos e promotores de um ambiente seguro e acolhedor para os adolescentes.

Os resultados da revisão de escopo contribuem não apenas para o desenho do programa formativo, mas também para o fortalecimento das políticas públicas e das práticas escolares voltadas à prevenção do bullying, ao evidenciar a necessidade de formar docentes mais preparados, empáticos, engajados e confiantes em sua capacidade de intervir. Ao integrar essas evidências à prática, a presente tese busca colaborar para a construção de ambientes educacionais mais seguros, respeitosos e promotores do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

4.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO BULLYING PARA DOCENTES

4.3.1 Objetivo

Este tópico tem como objetivo sintetizar as principais características dos instrumentos de avaliação do bullying voltados a docentes, utilizados nos estudos de abordagem quantitativa incluídos na revisão que investigou fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento dos professores ao intervir em situações de bullying.

4.3.2 Resultados

Após a definição dos desfechos a serem avaliados como resultados do programa, tornou-se necessário selecionar instrumentos adequados para sua mensuração. Com base nos 69 estudos de abordagem quantitativa (com ou sem intervenção), foi possível sintetizar os principais instrumentos utilizados com professores, assim como suas características psicométricas. Ressalta-se que foram considerados apenas instrumentos específicos voltados à avaliação da percepção docente sobre o bullying, excluindo-se aqueles de escopo mais amplo ou destinados a outros públicos.

Os instrumentos identificados foram organizados em quatro categorias, conforme o foco de avaliação: (1) percepção docente sobre a ocorrência de violência escolar e bullying; (2) autoeficácia docente diante de situações de bullying; (3) crenças e percepção de seriedade diante do bullying; e (4) estratégias antibullying e intervenção docente.

O Quadro 6 apresenta a síntese das características dos instrumentos utilizados para avaliar a percepção docente sobre a ocorrência de violência escolar e bullying. Seis instrumentos foram incluídos nesta categoria: o *Student Bullying Scale* (SBS), de Smith e Hoy (2004), referente à *Student Bullying Subscale*; o *Teacher Questionnaire* (TQ), de Limber (2004); o *School Environment Survey* (SES), de Csuti (2008); o *Social–Emotional Learning Checklist – Bullying Report* (SELC-BR), desenvolvido pelo *Committee for Children* (Hirschstein et al., 2001), referente às subescalas *Told* e *Observed*; e as escalas *Comprehensive Scales of Traditional Peer Victimization* (CSTPV) e *Bullying Behavior Scale* (BBS), ambas adaptadas para docentes por Swift et al. (2017).

Observa-se que foram poucos os instrumentos incluídos nesta categoria, sendo o SBS, de Smith e Hoy (2004), o único utilizado em mais de um estudo. Esses instrumentos diferem quanto ao número de itens, domínios avaliados, formato de resposta e processo de validação, revelando tanto avanços quanto lacunas na mensuração desse fenômeno complexo.

QUADRO 6 - Síntese das características dos principais instrumentos sobre percepção docente sobre a ocorrência de violência escolar e bullying.

Instrumento	O que mede	n de itens	Fatores/Domínios	Resposta	Características psicométricas	Pontuação final	Autor (Ano)
<i>Student Bullying Scale</i> (SBS; Smith; Hoy, 2004) Referente à <i>Student Bullying Subscale</i> .	Mede o grau em que os estudantes de uma escola são percebidos como autores de bullying, bem como o nível de proteção oferecido pelos professores aos discentes nessas situações.	13	(1) <i>Student Bullying Subscale</i> (8 itens); (2) <i>Teacher Protection Subscale</i> (5 itens). No estudo de Alhajeri e Alenezi (2020), foi acrescentada uma subescala: (3) <i>School Administrator Protection Subscale</i> (5 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = concordo totalmente a 5 = discordo totalmente)	Consistência interna da <i>Student Bullying Subscale</i> : $\alpha = 0,83$. A confiabilidade de todo o instrumento foi de 0,65 (Alhajeri; Alenezi, 2020).	-	Alhajeri e Alenezi (2020), Hall e Chapman (2018) e Hall e Dawes (2019)
			Não descreveu	Apenas relata que é em escala <i>Likert</i> .	Não descreveu	Não descreveu	Bowlan (2011)
			(1) <i>School Antibullying Policies and Strategies</i> (8 itens) (2) <i>Student Bullying Intervention</i> (5 itens) (3) <i>Staff Bullying Intervention</i> (5 itens)	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = Nada a 4 = Muito)	Consistência interna: $\alpha = 0,93$ (Brown et al., 2011).	Não descreveu	Brown et al. (2011)
<i>School Environment Survey</i> (SES; Csuti, 2008)	Avalia as percepções sobre o clima escolar e a ocorrência de bullying.	36		Escala <i>Likert</i> de 7 pontos (1 = Nunca a 7 = Sempre)	Consistência interna: $\alpha = 0,92$ (Brown et al., 2011).		
				Escala <i>Likert</i> de 7 pontos (1 = Nunca a 7 = Sempre)	Consistência interna: $\alpha = 0,95$ (Brown et al., 2011).		

		(4) <i>Student Climate</i> (4 itens)	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente)	Consistência interna: $\alpha = 0,82$ (Brown et al., 2011).		
		(5) <i>Staff Climate</i> (7 itens)	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente)	Consistência interna: $\alpha = 0,91$ (Brown et al., 2011).		
		(6) <i>School Bullying-Related Problems</i> (7 itens)	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = Não é um problema para 4 = Um grande problema)	Consistência interna: $\alpha = 0,82$ (Brown et al. (2011).		
<i>Social-Emotional Learning Checklist – Bullying Report</i> (SELC-BR; <i>Committee for Children</i> - CFC; e et al., 2001)	Avalia a frequência com que os estudantes relatam incidentes de bullying, os professores observam situações de bullying, prestam auxílio aos discentes no enfrentamento desses episódios e oferecem suporte para a prevenção do bullying e o desenvolvimento de habilidades sociais. Para	16	(1) <i>Told</i> (3 itens); (2) <i>Observed</i> (4 itens); (3) <i>Coaching</i> (4 itens); (4) <i>Support</i> (5 itens).	Consistência interna: <i>told</i> - $\alpha = 0,86$; <i>observed</i> - $\alpha = 0,85$ (Novick; Isaacs, 2010).	-	Novick e Isaacs (2010)
Referente às subescalas <i>Told</i>						

<i>e Observed.</i>	cada item, os professores indicam a frequência com que essas ações ocorreram na última semana.						
<i>Comprehensive Scales of Traditional Peer Victimization</i> (CSTPV; Morrow et al., 2014) Referente a versão adaptada para docente de Swift et al. (2017).	Avalia a percepção docente sobre a ocorrência de vitimização entre pares.	20	(1) Vitimização física (4 itens); (2) Vitimização verbal (4 itens); (3) Manipulação social (4 itens); (4) Violência patrimonial (4 itens); (5) Exclusão social (4 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = nada a 5 = muito).	Consistência interna: $\alpha = 0,93$ no momento anterior à intervenção e $\alpha = 0,95$ no pós, e a correlação entre os momentos foi de 0,52 (Swift et al., 2017).	-	Swift et al. (2017)
<i>Bullying Behavior Scale</i> (BBS; Austin; Joseph, 1996) Referente a versão adaptada para docente de Swift et al. (2017).	Avalia a percepção docente sobre a ocorrência de perpetração entre pares.	6	(1) Perpetração física (3 itens); (2) Perpetração verbal (3 itens).	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = <i>Sort of true for me</i> to 4 (<i>really true for me</i>).	Consistência interna: $\alpha = 0,90$ no momento anterior à intervenção e $\alpha = 0,90$ no pós, e a correlação entre os momentos foi de 0,74 (Swift et al., 2017).	-	Swift et al. (2017)

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

O SBS destaca-se por investigar tanto a percepção dos docentes sobre os autores quanto o suporte oferecido aos estudantes, evidenciando uma preocupação com o papel protetivo da escola. Contudo, a confiabilidade geral do instrumento foi considerada moderada ($\alpha = 0,65$), apesar da boa consistência interna observada em suas subescalas. A posterior adição de uma subescala voltada à mensuração da proteção oferecida pela administração escolar (Alhajeri; Alenezi, 2020) sugere uma ampliação da compreensão institucional acerca do problema. Em relação ao TQ, desenvolvido por Limber (2004), não foram encontradas informações detalhadas sobre seus domínios avaliados e características psicométricas nos estudos revisados, o que limita a compreensão de sua aplicabilidade e robustez metodológica por esta tese.

O SES (Csuti, 2008), por sua vez, é um dos instrumentos mais robustos em termos de consistência interna, com alfa de Cronbach variando de 0,82 a 0,95 entre os domínios. O instrumento adota uma abordagem abrangente, contemplando aspectos como políticas escolares, clima institucional e intervenções realizadas por estudantes e profissionais. No entanto, a diversidade de escalas de resposta pode representar um desafio, tanto para a aplicação quanto para a comparação entre os fatores avaliados. Já o SELC-BR, desenvolvido pelo *Committee for Children* (Hirschstein et al., 2001), centra-se na observação e resposta dos professores frente a episódios de bullying, além de considerar o desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes. Seu recorte temporal (referente à última semana) e a alta consistência interna das subescalas ($\alpha > 0,85$) conferem-lhe sensibilidade para captar mudanças em estudos de curto prazo e em contextos de intervenção escolar.

As escalas CSTPV e BBS foram originalmente desenvolvidas para mensurar comportamentos de vitimização e de perpetração entre pares do ponto de vista dos estudantes, mas foram adaptadas para o público docente por Swift et al. (2017). Ambas apresentam excelente consistência interna ($\alpha = 0,90$ a $0,95$), sendo úteis para avaliar impactos de programas de prevenção, especialmente por possibilitarem comparação pré e pós-intervenção. No entanto, essas escalas ainda carecem de maior validação em diferentes contextos culturais e educacionais, uma vez que sua adaptação para docentes foi conduzida em um único estudo.

O Quadro 7 apresenta a síntese das características dos instrumentos que avaliaram a autoeficácia docente frente ao bullying.

QUADRO 7 - Síntese das características dos principais instrumentos sobre autoeficácia docente diante de situações de bullying.

Instrumento	O que mede	n de itens	Fatores/Domínios	Resposta	Características psicométricas	Pontuação final	Autor (Ano)
<i>Teacher Expectation and Efficacy Measure</i> (TEEM; MVPP, 2004)	Avalia as expectativas do docente em relação ao comportamento adaptativo dos estudantes e sua autoeficácia para trabalhar com discentes que apresentam autoria ou vitimização por bullying. O TEEM é composto por duas vinhetas: descrevendo o comportamento agressivo de um perpetrador e outra descrevendo o comportamento agressivo de uma vítima. Cada item consiste em uma afirmação sobre o comportamento esperado do aluno (subescalas de Expectativa) ou sobre a autoeficácia do docente em responder positivamente ao aluno (subescalas de Autoeficácia).	22	(1) <i>Expectations-Victim</i> ; (2) <i>Expectations-Perpetrator</i> .	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente).	Consistência interna: <i>expectations-victim</i> ($\alpha=0,85$); <i>expectations-perpetrator</i> ($\alpha=0,81$) (Bell et al., 2010).	É a soma das pontuações dos itens. Pontuações mais altas indicam maiores expectativas/ autoeficácia.	Bell et al. (2010)
			(3) <i>Self-Efficacy-Victim</i> ; (4) <i>Self-Efficacy-Perpetrator</i> .	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1=não confiante a 2=muito confiante).	Consistência interna: <i>self-efficacy-victim</i> ($\alpha=0,93$); <i>self-efficacy-perpetrator</i> ($\alpha=0,93$) (Bell et al., 2010).		
<i>Teacher Bullying intervention Self-Efficacy Scale</i> (TBISS; Fischer et al., 2017)	Avalia a autoeficácia multifacetada dos professores para a intervenção no bullying, incluindo crenças sobre sua capacidade de	5	Um domínio. (1) <i>I am sure that I have the ability to carefully observe my surroundings to identify bullying and violence in my class at an early stage</i> ; (2)	Escala <i>Likert</i> de 4 pontos (1 = nada verdadeiro a 4 = exatamente)	A análise fatorial confirmatória indicou um bom ajuste para um modelo de um fator (CFI = 0,95; SRMR = 0,04; medida congênere). A consistência	A autoeficácia da intervenção de bullying dos professores é representada pela média dos cinco	Fischer e Bilz (2019b)

	identificar situações de bullying, intervir nesses episódios e confiança em sua habilidade para pôr fim às agressões.		<i>I am confident in my ability to intervene in instances of bullying and violence between pupils; (3) I am confident that I can put an end to instances of bullying and violence between pupils; (4) When it comes to bullying and violence between pupils, I am able to find a solution; (5) When I witness an instance of bullying and violence between pupils I know how to act.</i>	verdadeiro).	interna do fator, avaliada pelo p de Raykov, foi de 0,82, com correlações entre os itens variando de $r = 0,35$ a $0,65$ (Fischer; Bilz, 2019b).	itens (pontuações entre 1 e 4 possíveis)	
<i>Teacher Efficacy Scale</i> (TEAS; Gregus et al., 2017)	Avalia a confiança dos professores na gestão e na resposta eficaz a problemas relacionados ao bullying escolar, à vitimização entre pares, aos conflitos interpessoais e ao mau comportamento em sala de aula.	17	Um domínio: autotécia docente diante do bullying.	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).	As cargas fatoriais foram, em geral, fortes entre os itens (maiores que 0,5 para 16 dos 17 itens), fornecendo evidências adicionais de uma estrutura unidimensional. A consistência interna da escala foi alta ($\alpha = 0,94$) (Gregus et al., 2017).	Pontuações mais altas indicam maior autoeficácia.	Gregus et al. (2017)
<i>Staff Preparedness Survey</i> (SPS; <i>Committee for Children</i> - CFC; Frey et al., 2000)	Avalia como os docentes se sentem preparados para lidar com o bullying. Examina a percepção de prontidão para promover habilidades socioemocionais nos discentes (por exemplo, ajudar a desenvolver habilidades de amizade), lidar com relatos de	13	(1) <i>Promote student social-emotional skills</i> (três itens); (2) <i>Handle bullying situations</i> (dois itens); (3) <i>Identify bullying</i> (cinco itens); (4) <i>Coach students in bullying situations</i> (dois itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente)	Consistência interna: $\alpha = 0,95$ (Novick; Isaacs, 2010). Consistência interna: $\alpha = 0,96$ (Song et al., 2018).	Todos os itens foram ponderados, com pontuações mais altas indicando percepções de maior prontidão para manejar o bullying.	Novick e Isaacs (2010) e Song et al. (2018)

	bullying (por exemplo, responder de forma eficaz aos relatos de bullying feitos pelos estudantes), identificar situações de bullying (por exemplo, reconhecer bullying físico ou verbal quando observado) e orientar os discentes em situações de bullying (por exemplo, ajudar uma criança a responder de forma assertiva quando for pressionada ou intimidada).						

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

Os instrumentos analisados compartilham o objetivo de avaliar a autoeficácia docente em contextos de bullying escolar, mas se diferenciam significativamente em extensão, complexidade e foco. Apenas quatro instrumentos, avaliados em sua maioria por apenas um estudo, foram encontrados com base na revisão: a *Teacher Expectation and Efficacy Measure (TEEM)*, desenvolvida pelo *Multisite Violence Prevention Project* (MVPP, 2004) e utilizada por Bell et al. (2010); a *Teacher Bullying intervention Self-Efficacy Scale (TBISS)*, elaborada por Fischer et al. (2017) e analisada no estudo de Fischer e Bilz (2019b); a *Teacher Efficacy for Antibullying Scale (TEAS)*, desenvolvida por Gregus et al. (2017); e a *Staff Preparedness Survey (SPS)*, desenvolvida pelo *Committee for Children* (Frey et al., 2000) e utilizada por Novick e Isaacs (2010) e Song et al. (2018).

O TEEM avalia as expectativas do docente sobre o comportamento adaptativo dos estudantes e sua autoeficácia para lidar com situações de autoria e vitimização por bullying. O instrumento é composto por duas vinhetas, uma sobre o comportamento de um perpetrador e outra sobre o de uma vítima, e 22 itens distribuídos em quatro subescalas. Apresenta bons índices de consistência interna, com alfa de Cronbach variando de 0,81 a 0,93 entre os domínios. A pontuação é obtida por meio da soma dos itens, sendo que escores mais elevados indicam maiores expectativas e maior percepção de autoeficácia do docente (Bell et al., 2010).

Outro instrumento é a TBISS, que mensura a autoeficácia multifacetada dos professores para intervir em situações de bullying, incluindo a capacidade de identificar, intervir e mediar conflitos entre estudantes. A escala possui apenas cinco itens, organizados em um único fator, e utiliza uma escala *Likert* de quatro pontos. A análise fatorial confirmatória apontou bom ajuste para um modelo unidimensional (CFI = 0,95; SRMR = 0,04), e a consistência interna do fator foi considerada adequada (p de Raykov = 0,82). A pontuação final corresponde à média dos itens, com escores variando de um a quatro (Fischer; Bilz, 2019b).

Enquanto a TEAS foi construída para avaliar a confiança dos professores na gestão e resposta eficaz a situações de bullying, conflitos interpessoais e comportamentos inadequados em sala de aula. Composta por 17 itens, a escala apresenta estrutura unidimensional e altos índices de consistência interna ($\alpha = 0,94$). A pontuação é dada pela soma dos itens, sendo que escores mais altos indicam maior autoeficácia (Gregus et al., 2017).

A SPS avalia a percepção de preparo dos docentes para lidar com o bullying e promover habilidades socioemocionais nos estudantes. O instrumento é composto por 13 itens distribuídos em quatro domínios: promoção de habilidades socioemocionais, manejo de situações de bullying, identificação do bullying e orientação dos estudantes. As análises psicométricas revelaram excelente consistência interna, com alfa de Cronbach variando entre

0,95 e 0,96. Os escores mais elevados indicam maior percepção de prontidão dos profissionais para enfrentar o bullying no ambiente escolar (Novick; Isaacs, 2010; Song et al., 2018).

O Quadro 8 apresenta a síntese das características dos instrumentos sobre crenças e percepção de seriedade dos docentes diante do bullying. Apenas quatro instrumentos foram identificados na revisão, cada um abordando diferentes aspectos da percepção docente sobre o bullying, sua seriedade e o impacto nas vítimas: o *Student Social Behavior Questionnaire* (SSBQ), elaborado por Troop-Gordon e Ladd (2015); o *Internal and External Causal Attribution*, de Oldenburg et al. (2015); o *Bullying Attitude Questionnaire* (BAQ), adaptado por Byers et al. (2011) e originalmente desenvolvido por Craig et al. (2000); e o *School Bullying Severity Scale* (SBSS), elaborado por Chen et al. (2015) e adaptado para docentes por Eldridge e Jenkins (2020). Dentre eles, apenas dois foram avaliados por mais de três estudos: o SSBQ e o BAQ.

O SSBQ investiga as crenças dos professores sobre o bullying e a vitimização entre estudantes. O instrumento é composto por 14 itens, organizados em quatro domínios: *Advocate Avoidance*, *Advocate Assertion*, *Normative Processes* e *Dismissive Beliefs*. Cada item é apresentado duas vezes, uma referindo-se a meninos e outra a meninas, permitindo comparar as crenças docentes em função do gênero dos estudantes (Troop-Gordon; Ladd, 2015). A escala adota um formato de resposta *Likert* de cinco pontos, com índices de consistência interna variando entre $\alpha = 0,59$ e $\alpha = 0,82$, conforme o domínio e o gênero do estudante (Garner et al., 2017; Hektner; Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

O BAQ mede as percepções dos professores sobre a seriedade do bullying, a empatia com as vítimas e a probabilidade de intervenção diante de situações de bullying direto e indireto. Na presente categoria, contudo, foram consideradas apenas as subescalas referentes à percepção de seriedade. Composto por 18 itens distribuídos em seis subescalas, o instrumento aborda diferentes formas de bullying, físico, verbal e relacional, por meio de vinhetas que ilustram situações típicas, especialmente a exclusão social. A consistência interna da subescala *Seriousness of Overt Bullying* foi de $\alpha = 0,68$, enquanto a da subescala *Seriousness of Covert Bullying* foi de $\alpha = 0,62$. Quanto maior a pontuação obtida nas subescalas, maior é a percepção de seriedade por parte dos professores. O BAQ tem sido amplamente utilizado e citado em diversos estudos (Begotti et al., 2017; Byers et al., 2011; Duy, 2013; Fischer; Wachs; et al., 2021; Garner et al., 2017; Pečjak; Pirc, 2015; Posnic; Košir, 2016; Psalti, 2017; VanZoeren; Weisz, 2018; Wolgast et al., 2022; Yoon, 2004; Yoon; Kerber, 2003).

QUADRO 8 - Síntese das características dos principais instrumentos sobre crenças e percepção de seriedade diante do bullying.

Instrumento	O que mede	n de itens	Fatores/Domínios	Resposta	Características psicométricas	Pontuação final	Autor (Ano)
<i>Student Social Behavior Questionnaire</i> (SSBQ; Troop-Gordon; Ladd, 2015)	Avalia as crenças dos professores sobre bullying e vitimização. Cada um dos 14 itens foi redigido duas vezes: uma vez referente a meninos e outra vez para meninas.	14	(1) <i>Advocate Avoidance</i> (3 itens); (2) <i>Advocate Assertion</i> (3 itens); (3) <i>Normative Processes</i> (4 itens); (4) <i>Dismissive beliefs</i> (4 itens).	Escala <i>Likert</i> de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).	Consistência interna: <i>advocate avoidance</i> ($\alpha = 0,71$ para meninos e $\alpha = 0,72$ para meninas); <i>advocate assertion</i> ($\alpha = 0,72$ para meninos e $\alpha = 0,59$ meninas); <i>normative processes</i> ($\alpha = 0,82$ para meninos e $\alpha = 0,74$ para meninas); <i>dismissive beliefs</i> ($\alpha = 0,62$ para meninos e $\alpha = 0,59$ para meninas) (Troop-gordon; Ladd, 2015). Os alfas para as escalas variaram de 0,71 a 0,80 (Garner et al., 2017).	-	Garner et al. (2017), Hektner e Swenson (2012), Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008) e Troop-Gordon e Ladd (2015)
<i>Internal and External Causal Attribution</i> (Oldenburg et al., 2015)	Avalia as crenças dos professores sobre as causas internas e externas do bullying. As atribuições causais internas indicam que o docente se percebe como responsável pelo bullying, enquanto as atribuições externas atribuem a responsabilidade à vítima, ao autor da agressão ou aos pais/familiares.	23	(1) Atribuição causal interna (13 itens); (2) atribuição causal externa (10 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos	Consistência atribuição causal interna: ($\alpha = 0,90$); atribuição causal externa ($\alpha = 0,84$) (Oldenburg et al., 2015). Consistência atribuição causal interna: ($\alpha = 0,85$); atribuição causal externa ($\alpha = 0,74$) (Song et al., 2018).	Para cada uma das escalas, pontuações mais altas implicam endosso mais forte do estilo de atribuição.	Song et al. (2018)
<i>Bullying Attitude Questionnaire</i> (BAQ; Byers et al., 2011; Craig	Mede as percepções docentes sobre a seriedade, empatia com a vítima e a probabilidade de	18	(1) <i>Seriousness of overt bullying</i> (3 itens); (2) <i>Seriousness of covert bullying</i> (3 itens); (3)	Escala <i>Likert</i> de cinco pontos (1 = nada grave a	Consistência interna: <i>seriousness of overt bullying</i> ($\alpha = 0,68$); <i>seriousness of covert bullying</i> ($\alpha = 0,62$) (Begotti et	Cada subescala varia de 3 a 15 pontos.	Begotti et al. (2017), Byers et al. (2011), Duy

et al., 2000) Referente às subescalas de <i>Seriousness</i> .	intervenção em situações de bullying direto e indireto. Apresenta seis vinhetas que descrevem situações de bullying físico, verbal e relacional, especificamente a exclusão social, de forma repetitiva.		<i>Empathy in overt bullying</i> (3 itens); (4) <i>Empathy in covert bullying</i> (3 itens); (5) <i>Likelihood of intervention in overt bullying</i> (3 itens); (6) <i>Likelihood of intervention in covert bullying</i> (3 itens).	5 = muito grave)	al., 2017).	(2013), Fischer, Wachs, et al. (2021), Garner et al. (2017), Pečjak e Pirc (2015), Posnic e Košir (2016), Psalti (2017), VanZoeren e Weisz (2018), Wolgast et al. (2022), Yoon (2004) e Yoon e Kerber (2003)
<i>School Bullying Severity Scale</i> (SBSS; Chen et al., 2015) Referente à versão adaptada para docentes (Eldridge; Jenkins, 2020)	Avalia a percepção de seriedade do docente em relação a situações de bullying.	17	(1) Bullying físico (5 itens); (2) Bullying verbal (4 itens); (3) Bullying relacional (4 itens); (4) Cyberbullying (4 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = Não é sério a 5 = Muito sério).	Consistência interna para a seriedade do bullying tradicional e cibernético ficaram acima de 0,85 (Eldridge; Jenkins, 2020).	Eldridge e Jenkins (2020)

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

Já o *Internal and External Causal Attribution*, de Oldenburg et al. (2015), mede as crenças dos professores sobre as causas internas e externas do bullying. As atribuições causais internas indicam que o docente se percebe como responsável pelo bullying, enquanto as atribuições externas atribuem a responsabilidade à vítima, ao autor da agressão ou aos pais ou responsáveis. O instrumento é composto por 23 itens, divididos em (1) Atribuição causal interna (13 itens) e (2) Atribuição causal externa (10 itens), e utiliza uma escala *Likert* de cinco pontos. A consistência interna foi de $\alpha = 0,90$ (interna) e $\alpha = 0,84$ (externa) no estudo original (Oldenburg et al., 2015), e $\alpha = 0,85$ (interna) e $\alpha = 0,74$ (externa) em Song et al. (2018). Pontuações mais altas indicam maior endosso ao respectivo estilo atribucional.

O SBSS, adaptado para docentes por Eldridge e Jenkins (2020), avalia a percepção dos professores sobre a seriedade do bullying em suas diversas formas, incluindo bullying físico, verbal, relacional e cyberbullying. Com 17 itens, o instrumento utiliza uma escala *Likert* de cinco pontos e obteve excelente consistência interna, com valores superiores a 0,85 para todas as subescalas. A pontuação mais alta indica uma maior percepção de seriedade das situações de bullying (Eldridge; Jenkins, 2020).

O Quadro 9 descreve as características dos instrumentos voltados às estratégias antibullying e à intervenção docente. Essa foi a categoria com o maior número de instrumentos sintetizados, totalizando nove. Dois deles foram utilizados por mais de 10 estudos: o *Handling Bullying Questionnaire* (HBQ; Bauman et al., 2008; Rigby, 2014) e o já citado *Bullying Attitude Questionnaire* (BAQ; Byers et al., 2011; Craig et al., 2000), agora considerado com foco nas subescalas de “probabilidade de intervenção”. A análise dos instrumentos presentes nesse quadro evidencia um campo diversificado de avaliações sobre as atitudes, percepções e práticas dos professores frente ao bullying escolar, abrangendo desde intenções de intervenção até atitudes e conhecimento técnico. Esses instrumentos variam quanto à complexidade, número de itens, domínios avaliados e qualidades psicométricas, refletindo diferentes enfoques teóricos e práticos.

O HBQ é um dos instrumentos mais amplamente utilizados, com 22 itens distribuídos em cinco fatores (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Byers et al., 2011; Dedousis-Wallace et al., 2014; DeSmet et al., 2015; Grumm; Hein, 2013; Kollerová et al., 2021; Pérez, 2011; Sairanen; Pfeffer, 2011; Schultes et al., 2014; Sokol et al., 2016; Song et al., 2018; Strohmeier; Gradinger, 2021; Sen; Dogan, 2021; Yoon et al., 2011; Yoon et al., 2016). Sua estrutura foca diretamente em estratégias práticas adotadas pelos docentes ao enfrentarem o bullying, incluindo a intervenção direta com a vítima e o autor, ignorar o incidente, buscar apoio de outros adultos e aplicar medidas disciplinares. As evidências psicométricas, com consistência interna

QUADRO 9 - Síntese das características dos principais instrumentos sobre estratégias antibullying e intervenção docente.

Instrumento	O que mede	n de itens	Fatores/Domínios	Resposta	Características psicométricas	Pontuação final	Autor (Ano)
<i>Handling Bullying Questionnaire</i> (HBQ; Bauman et al., 2008; Rigby, 2003)	Fornecer um cenário de bullying entre estudantes, seguido de itens referentes às estratégias dos professores para lidar com a situação. O cenário, na versão original em espanhol, é o seguinte: um estudante de 12 anos está sendo repetidamente provocado e chamado de nomes desagradáveis por outro discente, mais poderoso, que conseguiu persuadir outros colegas a evitar a pessoa alvo o máximo possível. Como resultado, a vítima desse comportamento sente-se zangada, triste e, muitas vezes, isolada (Bauman et al., 2008).	22	(1) <i>Working with the victim</i> (4 itens); (2) <i>Working with the bully</i> (5 itens); (3) <i>Ignoring the incident</i> (5 itens); (4) <i>Enlisting other adults</i> (5 itens); (5) <i>Disciplining the bully</i> (3 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = eu definitivamente não faria a 5 = eu definitivamente faria).	O valor de KMO foi de 0,77. Cinco fatores foram investigados usando análise paralela: <i>working with the victim</i> (representando 11% da variância), <i>working with the bully</i> (10% da variância), <i>ignoring the incident</i> (11% da variância), <i>enlisting other adults</i> (10% da variância) e <i>disciplining the bully</i> (8% de variância). A variância total explicada pelos fatores foi 49,47%. Quanto à consistência interna: <i>working with the victim</i> ($\alpha = 0,75$); <i>working with the bully</i> ($\alpha = 0,69$); <i>ignoring the incident</i> ($\alpha = 0,70$); <i>enlisting other adults</i> ($\alpha = 0,63$); e <i>disciplining the bully</i> ($\alpha = 0,45$) (Bauman et al., 2008). A subescala “ <i>working with the victim</i> ”: $\alpha = 0,67$ no pré-teste (Schultes et al., 2014). Neste estudo, o valor Alfa de <i>Cronbach</i> de toda a escala foi encontrado como 0,84; e os valores de Alfa de <i>Cronbach</i> das subescalas ficaram entre 0,64 e 0,80 (Sen; Dogan, 2021).	Os 22 itens do questionário são pontuados de 1 a 5, de acordo com as respostas dadas. Para cada subescala, os escores são somados e depois divididos pelo número de itens que representam aquela escala para obter as médias para cada escala. Em todas as variáveis, exceto a “ <i>Ignoring the incident</i> ”, uma pontuação alta indica a tomada de medidas necessárias (Bauman et al., 2008).	Bauman; Rigby; et al. (2008), Burger et al. (2015a), Byers et al. (2011), Dedousis-Wallace et al. (2014b), DeSmet et al. (2015), Grumm e Hein (2013), Kollerová et al. (2021), Pérez (2011), Sairanen e Pfeffer (2011), Schultes et al. (2014a), Sokol et al. (2016a), Song et al. (2018), Strohmeier e Gradinger (2021), Sen e Dogan (2021), Yoon et al.

<i>Bullying Attitude Questionnaire</i> (BAQ; Byers et al., 2011; Craig et al., 2000)	Mede as percepções docentes sobre seriedade, empatia com a vítima e probabilidade de intervenção em situações de bullying direto e indireto. Apresenta seis vinhetas que apresentam situações de bullying físico, verbal e relacional, especificamente, a exclusão social, de forma repetitiva.	18	(1) <i>Seriousness of overt bullying</i> (3 itens); (2) <i>Seriousness of covert bullying</i> (3 itens); (3) <i>Empathy in overt bullying</i> (3 itens); (4) <i>Empathy in covert bullying</i> (3 itens); (5) <i>Likelihood of intervention in overt bullying</i> (3 itens); (6) <i>Likelihood of intervention in covert bullying</i> (3 itens).	Escala <i>Likert</i> de cinco pontos (1 = não provável a 5 = muito provável).	Consistência interna: <i>likelihood of intervention in overt bullying</i> ($\alpha = 0,59$); <i>likelihood of intervention in covert bullying</i> ($\alpha = 0,51$) (Begotti et al., 2017).	Cada subescala varia de 3 a 15 pontos.	Begotti; Tirassa; et al. (2017), Byers et al. (2011), Duy (2013), Fischer, Wachs, et al. (2021), Garner et al. (2017), Pečjak e Pirc (2015), Posnic e Košir (2016), Psalti (2017), VanZooeren e Weisz (2018), Wolgast et al. (2022), Yoon (2004) e Yoon e Kerber (2003)
<i>Student Bullying Scale</i> (SBS; Smith; Hoy, 2004)	Mede o grau em que os estudantes de uma escola são percebidos como autores de bullying, assim como o nível de proteção	13	(1) <i>Student Bullying Subscale</i> (8 itens); (2) <i>Teacher Protection Subscale</i> (5 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = concordo totalmente a	Consistência interna da <i>Teacher Protection Subscale</i> ($\alpha = 0,70$). A confiabilidade de todo o instrumento foi de 0,65 (Alhajeri; Alenezi,	-	Alhajeri e Alenezi (2020), Hall e Chapman (2018) e

Referente à <i>Teacher Protection Subscale</i> .	oferecido pelos professores aos discentes em relação a essas situações.		No estudo de Alhajeri et al. (2019), foi acrescentada uma subescala: (3) <i>School Administrator Protection Subscale</i> (5 itens).	5 = discordo totalmente.	2020).		Hall Dawes (2019)
<i>Classroom Management Policies Questionnaire</i> (CMPQ; Troop-Gordon; Ladd, 2015)	Avalia o uso de sete estratégias de intervenção possíveis diante de situações de bullying e problemas em sala de aula, incluindo: entrar em contato com os pais/familiares, separar estudantes, punir autores, sugerir evitação, sugerir afirmação, aconselhar enfrentamento independente (ou seja, dizer aos estudantes para resolverem por conta própria) e ignorar o incidente. Cada um dos 26 itens foi escrito duas vezes, uma referente aos meninos e outra referente às meninas.	26	(1) <i>Contact parents</i> (4 itens); (2) <i>Separate students</i> (4 itens); (3) <i>Reprimand aggressors</i> (4 itens); (4) <i>Suggest avoidance</i> (5 itens); (5) <i>Suggest assertion</i> (4 itens); (6) <i>Independent coping / Ignoring the incident</i> (5 itens).	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = quase nunca a 5 = quase sempre).	O modelo se ajusta adequadamente aos dados para os itens do menino, $\chi^2(323, N=170) = 510,89$, $p<0,001$, CFI= 0,92, RMSEA=0,059, SRMR=0,077, e para os itens femininos, $\chi^2(323, N=170) = 422,47$, $p<0,001$, CFI=0,95, RMSEA= 0,043, SRMR=0,071. Consistência interna: <i>contact parents</i> ($\alpha = 0,94$ para meninos e $\alpha = 0,93$ para meninas); <i>separate students</i> ($\alpha = 0,91$ para meninos e $\alpha = 0,89$ para meninas); <i>reprimand aggressors</i> ($\alpha = 0,77$ para meninos e $\alpha = 0,76$ para meninas); <i>suggest avoidance</i> ($\alpha = 0,87$ para meninos e $\alpha = 0,83$ para meninas); <i>suggest assertion</i> ($\alpha = 0,67$ para meninos e $\alpha = 0,80$ para meninas); <i>independent coping / ignoring the incident</i> ($\alpha = 0,80$ para meninos e $\alpha = 0,83$ para meninas) (Troop-Gordon; Ladd, 2015).	-	Garner et al. (2017), Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008) e Troop-Gordon; Ladd (2015).
					Alfas para as subescalas variaram de 0,83 a 0,90		

<i>Teacher Inventory of Skills and Knowledge</i> (TISK; Newman et al., 2000)	Conhecimento dos professores e uso de técnicas de intervenção no bullying.	58	Conhecimento de técnicas de intervenção no bullying: a) prevenção, (b) intervenção-autor, (c) intervenção-vítima, (d) intervenção-autor/vítima, (e) recurso, (f) consciência.	U (não familiar), S (um pouco familiar) ou V (muito familiar)	(Garner et al., 2017).	Recebem seis pontuações para cada uma das seis dimensões da subescala Conhecimento.	Howard et al. (2001a) e Newman-Carlson e Horne (2004)
<i>Teacher Intentions to Use Recommended Antibullying Strategies Scale</i> (Gregus et al., 2017)	Avalia as intenções de usar quatro estratégias antibullying amplamente recomendadas.	4	Uso de técnicas de intervenção no <i>bullying</i> : a) prevenção, (b) intervenção-autor, (c) intervenção-vítima, (d) intervenção-autor/vítima, (e) recurso, (f) consciência.	N (nunca), S (às vezes) ou A (sempre)	Consistência interna: $\alpha=0,71$ para as seis dimensões.	Recebem seis pontuações para cada uma das seis dimensões da subescala Uso.	Gregus et al. (2017)
<i>Bystander Intervention Model Bullying</i>	Avalia a intervenção docente em situações de bullying e cyberbullying. Cada item está associado a	16	(1) <i>Notice</i> (3 itens); (2) <i>Interpret</i> (3 itens); (3) <i>Accept Responsibility</i> (3 itens); (4) <i>Know</i> (3 itens);	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = discordo totalmente a	Todas as medidas de consistência interna para o bullying tradicional foram acima de 0,80, com exceção	-	Eldridge e Jenkins (2020)

(BIMB; Nickerson et al., 2014) Referente à versão adaptada para docentes (Eldridge; Jenkins, 2020)	uma das cinco etapas de intervenção do espectador: perceber o evento, interpretar como uma emergência, assumir a responsabilidade, saber como ajudar e intervir.		(5) <i>Act</i> (4 itens).	5 = concordo totalmente).	do “interpretar um evento de bullying tradicional como uma emergência” (0,60). Para a medida de cyberbullying, os coeficientes de consistência interna foram todos acima de 0,85. Para ambas as escalas, as cinco etapas foram positivamente relacionadas umas com as outras (Eldridge; Jenkins, 2020).		
<i>Social-Emotional Learning Checklist – Bullying Report</i> (SELC-BR; <i>Committee for Children</i> - CFC; Hirschstein et al., 2001) Referente às subescalas <i>Coaching</i> e <i>Support</i> .	Avalia a frequência com que os estudantes relatam incidentes de bullying, com que os professores observam situações de bullying, com que os professores auxiliam os estudantes no manejo do bullying e com que oferecem suporte para a prevenção do bullying e o desenvolvimento de habilidades sociais. Para cada item, os professores indicaram a frequência com que essas ações ocorreram na última semana.	16	(1) <i>Told</i> (3 itens); (2) <i>Observed</i> (4 itens); (3) <i>Coaching</i> (4 itens); (4) <i>Support</i> (5 itens).	Escala de 4 pontos (1 =nunca, 2=uma vez, 3=duas a três vezes e 4=quatro ou mais vezes).	Consistência interna: <i>coaching</i> : $\alpha = 0,90$; <i>support</i> : $\alpha = 0,76$ (Novick; Isaacs, 2010).	-	Novick Isaacs (2010)
<i>Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying</i> (STATSB; Yeşilyaprak; Dursun	Determina as atitudes dos professores em relação aos comportamentos de bullying: atitude de ignorância (por exemplo, “Eu ignoro o comportamento do autor se ele acontecer apenas uma	25	(1) <i>Ignoring attitude</i> ; (2) <i>Humanistic attitude</i> ; (3) <i>Authoritarian attitude</i> ; (4) <i>Uncompassionate attitude</i> .	Escala <i>Likert</i> de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).	No estudo original (Yeşilyaprak; Dursun Balanuye, 2012), o Alfa de <i>Cronbach</i> para toda a escala foi de 0,78, enquanto os valores para as subescalas variaram entre 0,55 e 0,72. No estudo de Sen e Dogan	A menor e a maior pontuação a serem obtidas na escala foram 25 e 125, respectivamente. Pontuações altas foram interpretadas como	Sen Dogan (2021)

Balanuye, 2012)	ou duas vezes”); atitude humanística (por exemplo, “Estou preocupado com o autor tanto quanto estou preocupado com o discente exposto ao bullying”); atitude autoritária (por exemplo, “O bullying decorre da compreensão da disciplina flexível empregada na escola”); e atitude insensível (por exemplo, “O discente que exhibe comportamento que provoca o autor merece ser intimidado”).				(2021), o Alfa de <i>Cronbach</i> para toda a escala foi de 0,81; e os valores das subescalas ficaram entre 0,63 e 0,77.	indicando que os professores tinham atitudes ótimas em relação ao bullying.	

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

variando entre $\alpha = 0,45$ e $\alpha = 0,75$, apontam fragilidades em algumas subescalas, como “disciplinar o autor”, mas revelam utilidade prática para investigar a frequência de adoção de diferentes estratégias por parte dos docentes (Bauman et al., 2008; Sen; Dogan, 2021).

Com relação ao BAQ, as subescalas de probabilidade de intervenção apresentaram baixos valores de consistência interna ($\alpha = 0,59$ e $\alpha = 0,51$), indicando a necessidade de aprimoramento (Begotti et al., 2017). Já a SBS, anteriormente citada, foi considerada nessa categoria em relação à *Teacher Protection Subscale*, que apresentou consistência interna aceitável ($\alpha = 0,70$), o que respalda seu uso em estudos que avaliam a percepção dos docentes quanto à proteção das vítimas (Alhajeri; Alenezi, 2020).

O *Classroom Management Policies Questionnaire* (CMPQ) destaca-se pela abrangência ao investigar múltiplas estratégias de gestão de sala de aula frente ao bullying, diferenciando intervenções dirigidas a meninos e meninas. As subescalas demonstram boa consistência interna (α entre 0,67 e 0,94) e adequada validade de modelo, o que confere robustez psicométrica (Troop-Gordon; Ladd, 2015). Essa ferramenta possibilita comparações de gênero e análise de coerência entre discursos e práticas.

Outro instrumento relevante é o *Teacher Inventory of Skills and Knowledge* (TISK), com foco em duas dimensões fundamentais: conhecimento e uso de estratégias de prevenção e intervenção. Com elevado número de itens (58) e alfas de Cronbach que variam de 0,71 a 0,92, é um dos instrumentos mais completos e robustos no mapeamento das competências docentes para lidar com o bullying (Newman et al., 2000; Howard et al., 2001).

A *Teacher Intentions to Use Recommended Antibullying Strategies Scale* é mais concisa, com apenas quatro itens, e avalia a intenção de uso de estratégias reconhecidas como eficazes. Apesar de sua simplicidade, apresenta consistência interna adequada ($\alpha = 0,70$), sendo útil em estudos que visam diagnósticos rápidos sobre predisposição docente à ação (Gregus et al., 2017).

O *Bystander Intervention Model in Bullying* (BIMB), em sua versão adaptada para professores, baseia-se no modelo teórico de intervenção do espectador e oferece um olhar mais processual sobre a tomada de decisão docente frente ao bullying, passando pelas etapas cognitivas e emocionais do envolvimento. As subescalas apresentaram bons índices de confiabilidade ($\alpha > 0,80$), com exceção da etapa de interpretação do bullying tradicional ($\alpha = 0,60$), o que indica necessidade de ajustes nesse fator (Eldridge; Jenkins, 2020). Enquanto as subescalas *Coaching* e *Support* do SELC-BR alcançaram valores adequados de consistência interna ($\alpha = 0,90$ e $\alpha = 0,76$, respectivamente) (Novick; Isaacs, 2010).

A *Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying* (STATSB) investiga atitudes específicas, desde posturas mais autoritárias ou negligentes até atitudes humanistas e compassivas. Os índices de consistência interna oscilam entre aceitáveis e bons ($\alpha = 0,55$ a $0,81$), sendo um instrumento valioso para captar crenças e valores que sustentam ou inibem o enfrentamento do bullying (Yeşilyaprak; Dursun Balanuye, 2012; Sen; Dogan, 2021).

Cabe destacar que o BAQ (Byers et al., 2011; Craig et al., 2000) também avalia a empatia do docente em relação à vítima, por meio de duas subescalas específicas: *empathy in overt bullying* (três itens) e *empathy in covert bullying* (três itens) (Begotti et al., 2017; Byers et al., 2011; Duy, 2013; Fischer; Wachs; et al., 2021; Garner et al., 2017; Pečjak; Pirc, 2015; Posnic; Košir, 2016; Psalti, 2017; VanZoeren; Weisz, 2018; Wolgast et al., 2022; Yoon, 2004; Yoon; Kerber, 2003). A empatia docente não foi incluída nas categorias previamente apresentadas nos quadros, uma vez que apenas esse instrumento abordou diretamente a empatia específica em situações de bullying. Por esse motivo, optou-se por descrever suas características separadamente, em texto corrido. Os itens das subescalas de empatia são avaliados em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). A consistência interna relatada para essas subescalas foi satisfatória, sendo $\alpha = 0,78$ para *empathy in overt bullying* e $\alpha = 0,70$ para *empathy in covert bullying* (Begotti et al., 2017).

Outros estudos também investigaram a empatia docente, mas o fizeram por meio de instrumentos mais gerais ou de itens elaborados pelos próprios autores. Dentre os instrumentos genéricos, destaca-se o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1980), escala que foi aplicada por Eldridge e Jenkins (2020) e Sokol et al. (2016).

Seguindo essa linha de utilização de instrumentos não específicos para o bullying, destacou-se também o uso de escalas voltadas à avaliação da autoeficácia docente em contextos de ensino ou no enfrentamento de problemas comportamentais dos estudantes. Entre elas, estão: a *Teacher Efficacy Scale* (TES; Gibson; Dembo, 1984), utilizada por Acquadro Maran et al. (2017), Begotti et al. (2017), Newman-Carlson e Horne (2004), Swift et al. (2017) e Yoon (2004); a *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (TISS; Brouwers; Tomic, 2001), aplicada por Vanzoeren e Weisz (2018); a *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES; Tschannen-Moran; Hoy, 2001), utilizada por Bell et al. (2010); e a *Teacher Efficacy and Attribution Measure* (TEAM; Kamphaus et al., 1999), empregada por Howard et al. (2001) e Newman-Carlson e Horne (2004).

Outro achado relevante foi o uso frequente de vinhetas, apresentadas por meio de textos escritos, ilustrações ou vídeos, nos instrumentos utilizados para avaliar as percepções docentes sobre o bullying (Begotti et al., 2017; Byers et al., 2011; Dedousis-Wallace et al.,

2014; Duy, 2013; Ellis; Shute, 2007; Farley, 2018; Fischer; Wachs; et al., 2021; Garner et al., 2017; Grumm; Hein, 2013; Kollerová; Killen, 2021; Pečjak; Pirc, 2015; Posnic; Košir, 2016; Psalti, 2017; Sokol et al., 2016; Vanzoeren; Weisz, 2018; Wolgast et al., 2022; Yoon, 2004; Yoon; Kerber, 2003).

4.3.3 Discussão e contribuições para a tese

A síntese das características dos instrumentos utilizados para avaliar a percepção docente sobre o bullying evidencia uma ampla diversidade, tanto no que se refere às propriedades psicométricas quanto aos focos de avaliação. Para sistematizar esses instrumentos, foram estabelecidas quatro categorias: (1) percepção docente acerca da ocorrência de violência escolar e bullying; (2) autoeficácia docente diante de situações de bullying; (3) crenças e percepção de seriedade em relação ao bullying; e (4) estratégias antibullying e intervenção docente. Essa categorização possibilita uma compreensão mais abrangente e articulada das diferentes abordagens empregadas para investigar o papel dos professores no manejo do bullying no contexto escolar.

A percepção dos professores sobre a ocorrência de violência e bullying escolar constitui um elemento central para o enfrentamento dessas problemáticas. Com frequência, as estimativas de prevalência do bullying baseiam-se exclusivamente nos relatos dos próprios estudantes (Paljakka et al., 2021), desconsiderando as percepções de docentes, colaboradores e familiares. O autorrelato de vítimas, autores e testemunhas é um método ágil e eficiente para a obtenção de um grande volume de dados, pois oferece a perspectiva de quem vivencia diretamente a situação. Contudo, esse procedimento apresenta limitações decorrentes de vieses, como a desejabilidade social, o exagero intencional ou o receio de sanções, especialmente no caso de relatos de autoria (Paljakka et al., 2021). Nesse sentido, a inclusão de outros informantes que convivem cotidianamente com os estudantes, como os docentes, é recomendada a fim de aumentar a validade das estimativas de prevalência.

A coleta de dados junto aos professores é fundamental não apenas para comparar suas percepções com as dos estudantes, mas também para avaliar sua capacidade de identificar e analisar a ocorrência e a gravidade do bullying entre pares. Para viabilizar essa comparação, recomenda-se a utilização de instrumentos que contenham itens equivalentes aplicados a ambos os grupos, o que favorece uma análise mais precisa das percepções acerca das mesmas situações. Exemplos dessa abordagem incluem o CSTPV e o BBS (Swift et al., 2017), que possuem versões específicas para discentes e docentes.

Nesse sentido, os instrumentos incluídos na categoria “percepção docente sobre a ocorrência de violência escolar e bullying” oferecem distintas possibilidades de investigação da perspectiva docente, variando em profundidade, foco e aplicabilidade. Aqueles que apresentam melhores propriedades psicométricas, como o SES (Csuti, 2008), o CSTPV e o BBS (Swift et al., 2017), mostram-se mais adequados para avaliações sistemáticas, enquanto instrumentos como o SELC-BR (Hirschstein et al., 2001) se destacam pela utilidade no monitoramento contínuo. Embora alguns careçam de validação mais rigorosa, seu emprego pode ser pertinente em estudos exploratórios ou em triangulação com outras metodologias.

O enfrentamento do bullying escolar requer, entre outros aspectos, que os professores se reconheçam como agentes eficazes na identificação, prevenção e mediação de conflitos entre estudantes. A percepção de autoeficácia docente tem se mostrado um dos fatores mais fortemente associados à disposição dos educadores para intervir em situações de bullying (Fischer; John; et al., 2021), conforme apresentada anteriormente na síntese sobre fatores dos indivíduos. Apesar de sua relevância, apenas quatro instrumentos foram identificados com o propósito específico de avaliar a autoeficácia docente diante desse tipo de violência.

De modo geral, os instrumentos da segunda categoria se complementam em suas abordagens: enquanto o TBISS e o TEAS (Fischer et al., 2017; Gregus et al., 2017) enfatizam a atuação reativa e direta dos professores em situações de bullying, o SPS (Frey et al., 2000) amplia o escopo para incluir aspectos preventivos e educativos. Apesar de apresentarem boas propriedades psicométricas, o uso desses instrumentos ainda é restrito a um número reduzido de estudos, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados.

Medir a autoeficácia docente específica diante do bullying é fundamental, pois essa percepção influencia diretamente tanto a prontidão para agir quanto a qualidade das intervenções realizadas pelos professores. Educadores que se sentem confiantes em sua capacidade de intervir tendem a adotar estratégias mais eficazes e consistentes, abrangendo desde ações preventivas até a resolução de episódios de violência entre pares (Fischer et al., 2021). Dessa forma, instrumentos bem construídos e amplamente validados podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de programas de formação docente mais sensíveis e eficazes no enfrentamento do bullying escolar.

A categoria “crenças e percepção de seriedade diante do bullying” revelou que os professores apresentam diferentes formas de compreender esse fenômeno, o que pode influenciar diretamente suas ações. Conforme discutido na revisão sobre fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento docente, a avaliação das crenças normativas e limitantes, bem como da percepção da gravidade das situações de bullying, constitui um aspecto

central nos estudos sobre o tema (Begotti et al., 2017; Eldridge; Jenkins, 2020; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

Entre os instrumentos analisados pela terceira categoria, o SSBQ (Troop-Gordon; Ladd, 2015) e o BAQ (Byers et al., 2011; Craig et al., 2000) se destacam por seu uso recorrente, refletindo a importância de compreender como os professores avaliam o impacto do bullying nas vítimas e a seriedade dos episódios. No entanto, a variabilidade na consistência interna de algumas subescalas, como as de percepção de seriedade do BAQ ($\alpha = 0,62$ a $0,68$) (Begotti et al., 2017), aponta para a necessidade de aprimoramentos metodológicos a fim de garantir maior precisão e confiabilidade nas aferições. Salienta-se ainda que o SSBQ (Troop-Gordon; Ladd, 2015) apresenta itens específicos para meninos e meninas, o que é particularmente relevante, considerando que, conforme evidenciado na síntese dos fatores dos indivíduos, o gênero dos discentes influencia a forma como os docentes intervêm em situações de bullying.

Os instrumentos voltados à avaliação das estratégias antibullying e das intervenções docentes foram os mais numerosos, refletindo o crescente interesse em compreender como os professores atuam diante do bullying. Investigar seus estilos de resposta, prioridades e eventuais lacunas de intervenção contribui para o desenvolvimento de programas formativos mais alinhados às demandas reais do ambiente escolar (Colpin et al., 2021).

Ferramentas como o HBQ (Bauman et al., 2008; Rigby, 2003) e o TISK (Newman et al., 2000) apresentaram boa consistência interna, mas a variação na qualidade psicométrica das subescalas, como observado no HBQ (Bauman et al., 2008; Schultes et al., 2014; Sen; Dogan, 2021), indica a necessidade de revisões e ajustes para garantir maior robustez nas medições. Observa-se, ainda, que esses instrumentos baseiam-se exclusivamente nos relatos dos professores sobre suas respostas, hipotéticas ou reais, diante de situações de bullying, estando, portanto, sujeitos ao viés da desejabilidade social (Colpin et al., 2021). Recomenda-se, assim, o uso complementar de medidas que também incorporem a percepção dos discentes sobre a atuação docente, ampliando a perspectiva avaliativa.

Além das categorias já discutidas, a análise evidenciou uma carência significativa de instrumentos específicos para avaliar a empatia docente no contexto do bullying escolar. A empatia, enquanto competência fundamental para uma intervenção eficaz, pode ser influenciada por diversos fatores, como a percepção do professor sobre a gravidade da situação, sua formação e experiências prévias com casos semelhantes (Aldrup et al., 2022). Em alguns estudos, a empatia docente foi mensurada por meio de instrumentos gerais de empatia global, considerando que o construto abrange diferentes tipos e níveis de respostas emocionais, tanto direcionadas a indivíduos específicos quanto a situações mais amplas (Eldridge e Jenkins, 2020;

Sokol et al., 2016). Essa abordagem sugere que nem sempre é necessário aferir uma forma específica de empatia, já que a avaliação global pode oferecer uma visão abrangente das atitudes e comportamentos docentes frente às situações de violência (Dedousis-Wallace; Shute, 2009).

Entretanto, uma revisão da literatura realizada por Aldrup et al. (2022), já mencionada nesta tese, apontou que professores que demonstram preocupação empática por um estudante hipotético vítima de bullying têm uma maior probabilidade de intervir na situação de violência. Dessa forma, é imperativo que mais estudos sejam realizados para investigar como a empatia docente se manifesta no contexto do bullying escolar, seja com vítimas, autores ou testemunhas, de modo a desenvolver instrumentos de avaliação mais precisos.

Tanto em Aldrup et al. (2022) quanto no presente estudo, o uso de vinhetas mostrou-se uma estratégia promissora para avaliar as estratégias docentes frente ao bullying, pois, conforme argumenta Farley (2018), confere maior realismo às situações simuladas, contribuindo para a melhoria da qualidade dos dados coletados. Entretanto, essa abordagem apresenta a limitação de capturar apenas respostas hipotéticas dos professores, que podem não refletir com exatidão seu comportamento real diante de episódios de bullying, já que a atuação em sala de aula é influenciada por múltiplos fatores contextuais e emocionais (Colpin et al., 2021).

Apesar dos avanços na avaliação da percepção docente sobre o bullying, ainda persistem limitações que comprometem a precisão e a aplicabilidade dos instrumentos disponíveis. A variação quanto à complexidade, número de itens e domínios avaliados evidencia a necessidade de maior padronização e de adaptações culturais que considerem a diversidade dos contextos educacionais. Outro desafio refere-se à extensão de algumas ferramentas, como o TISK (Newman et al., 2000), cuja aplicação pode ser inviável no cotidiano escolar devido ao tempo limitado dos docentes para participar de pesquisas. Nesse sentido, recomenda-se o desenvolvimento e a validação de versões mais concisas.

Além disso, a mensuração integrada da percepção de violência, da autoeficácia, das crenças e das estratégias de intervenção dos professores é fundamental para compreender seu papel no enfrentamento do bullying. Assim, estudos futuros devem investigar essas dimensões de forma articulada, contribuindo para a formulação de intervenções mais eficazes e sensíveis ao contexto.

A síntese dos instrumentos utilizados para medir a percepção docente sobre o bullying fundamentou a escolha e construção das medidas aplicadas na avaliação da formação proposta por esta tese. Para o desfecho "autoeficácia docente", foi desenvolvida a Escala de Percepções

sobre Autoeficácia Docente diante do Bullying (EPAB), composta por seis itens elaborados pela autora em parceria com sua orientadora, com base nos modelos identificados.

Para o desfecho “percepção docente sobre a ocorrência de violência entre estudantes”, foi utilizada a Escala de Vitimização entre Estudantes – Versão Docente (EVE-docente), desenvolvida pelas pesquisadoras Stelko-Pereira e Williams (Stelko-Pereira, 2012). No entanto, essa escala foi adaptada para o presente estudo, com a inclusão de novos itens, conforme descrito na Etapa 4 – Avaliação dos Instrumentos. As referidas autoras também desenvolveram o EVE na versão estudante, o que permite comparar as percepções docentes e discentes sobre o bullying.

Enquanto para avaliar o desfecho “percepção sobre o uso de estratégias antibullying”, optou-se pela construção da Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB). Para isso, foi realizada uma síntese das principais estratégias utilizadas por professores, conforme identificadas nos estudos incluídos na Revisão de Escopo 2, cujos resultados são apresentados a seguir.

4.4 ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING UTILIZADAS POR DOCENTES

4.4.1 Objetivo

Este tópico tem como objetivo sintetizar as principais estratégias antibullying utilizadas por docentes, citadas nos estudos incluídos na revisão sobre os fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento docente de intervir em situações de bullying.

4.4.2 Resultados

As estratégias de intervenção adotadas pelos docentes frente ao bullying foram organizadas em cinco categorias, de acordo com o nível de atuação: individual, sala de aula ou entre pares, institucional, familiar e comunitário, conforme apresentado no Quadro 10.

No nível individual, incluem-se sanções aplicadas aos autores, como advertências, retirada de privilégios e tarefas restaurativas, bem como ações de apoio emocional e pedagógico voltadas a vítimas, autores e autores-vítimas, com o intuito de desenvolver habilidades socioemocionais. No contexto da sala de aula ou entre pares, as intervenções envolvem atividades com os colegas, como discussão de incidentes e mediação de conflitos com participação das testemunhas, além de abordagens universais, a exemplo de rodas de conversa,

dinâmicas de grupo e treinamentos em estratégias de intervenção, visando à promoção de uma cultura de paz (Quadro 10).

No âmbito institucional da escola, destacam-se a supervisão de espaços comuns, o envolvimento da equipe gestora e o encaminhamento a serviços especializados, fortalecendo a rede de apoio e a gestão compartilhada dos conflitos. A articulação com as famílias contempla tanto ações voltadas ao acompanhamento de casos específicos quanto iniciativas mais amplas, como reuniões informativas e campanhas educativas, que buscam estreitar o vínculo entre escola e responsáveis e ampliar a conscientização sobre o tema. Em uma perspectiva mais abrangente, no nível comunitário, realizam-se campanhas e eventos de sensibilização para mobilizar a população local e fomentar o debate público sobre o bullying (Quadro 10).

Embora alguns estudos tenham identificado a prática de “ignorar o incidente” como possível resposta docente frente ao bullying (Burger et al., 2015; De Luca et al., 2019; Dake et al., 2003; Duy, 2013; Psalti, 2017; Sairanen; Pfeffer, 2011; Sen; Dogan, 2021; Song et al., 2018; Stauffer et al., 2012; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2011; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003), essa conduta não foi incluída no Quadro 10, por não configurar uma estratégia antibullying propriamente dita. Em geral, trata-se de atitudes como delegar aos próprios estudantes a resolução do problema ou transferir a responsabilidade da intervenção para outros profissionais da escola.

4.4.3 Discussão e contribuições para a tese

As cinco categorias de intervenção identificadas neste estudo abrangem desde ações diretas voltadas aos indivíduos envolvidos até estratégias amplas que mobilizam a escola e a comunidade. Tal categorização evidencia a complexidade do fenômeno do bullying e reforça a necessidade de respostas multiestratégicas, articuladas em diferentes níveis e sustentadas por uma atuação colaborativa no ambiente educacional. Programas antibullying bem-sucedidos adotam essa perspectiva, conhecida como *whole-school approach* (Valle et al., 2020), que integra a formação continuada dos docentes (van Verseveld et al., 2019), o engajamento das famílias e a criação de ambientes escolares seguros (Gaffney et al., 2021a, 2021b), com ênfase no desenvolvimento socioemocional (Bonell et al., 2018).

QUADRO 10 - Estratégias de intervenção utilizadas por docentes diante do bullying e do cyberbullying conforme Revisão de Escopo 2.

Categories	Definição	Subcategorias	Descrição das estratégias	Autor (ano)
Nível individual	Estratégias direcionadas à vítima, aos autores e aos autores-vítimas, incluindo aplicação de sanções e consequências negativas aos autores, bem como a oferta de apoio e assistência emocional ou pedagógica.	Sanções/ consequências negativas para autores	• <i>Advertir oralmente.</i> - Pedir ao autor para parar a prática de bullying. - Dizer ao autor que o seu comportamento de bullying não será tolerado. • <i>Advertir por escrito.</i> • <i>Negociar reparação à vítima.</i> • <i>Privar o autor do intervalo.</i> • <i>Ordenar ao autor realizar tarefas sociais - atividades educativas extracurriculares.</i>	Alsaker e Valkanover (2012) [<i>The Bernese Program</i>], Bauman; Rigby; et al. (2008), Burger et al. (2015), DeSmet et al. (2015), Duy (2013), Garner et al. (2017), Giménez-Gualdo; Campo (2018), Giménez-Gualdo et al. (2018), Macaulay et al. (2021), Psalti (2017), Sairanen e Pfeffer (2011), Sen e Dogan (2021), Silva, J. L. et al. (2014), Song et al. (2018), Stauffer et al. (2012), Sung et al. (2020), Sung et al. (2021), Tamar (2005), Troop-Gordon e Ladd (2015), Yoon et al. (2016), Yoon e Kerber (2003) e Van Verseveld et al. (2021).
		Assistência para vítima, autores e autores-vítimas	• <i>Intervir com a vítima</i> - Acolher, apoiar e encorajar; - Discutir a situação com a vítima; - Fortalecer rede de apoio e de amizades; - Ensinar habilidades (assertividade, pedir ajuda, etc). • <i>Intervir com o autor</i> - Conversar; - Responsabilizar o autor adequadamente/ encontrar soluções com os autores; - Ensinar habilidades (empatia, comunicação, etc) e comportamento pró-social. • <i>Acalmar os estudantes envolvidos no momento que o bullying ocorre.</i> • <i>Separar os alunos envolvidos de outros alunos para manter todos os alunos seguros e prosseguir com a intervenção de acompanhamento.</i> • <i>Estimular o diálogo e a resolução</i>	Acquadro Maran et al. (2017), Ahtola et al. (2012a) [Kiva], Bauman; Rigby; et al. (2008), Bowllan (2011) [<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>], Brown et al. (2011) [<i>Steps to Respect</i>], Burger et al. (2015a), Byers et al. (2011), Dake et al. (2003), DeSmet et al. (2015), Duy (2013), Garner et al. (2017), Giménez-Gualdo e Campo (2018), Giménez-Gualdo et al. (2018), Kallestad e Olweus (2003), Psalti (2017), Pas et al. (2019) [<i>The Classroom Check-Up</i>], Tamar (2005), Sairanen e Pfeffer (2011), Sen e Dogan (2021), Song et al. (2018), Schultes et al. (2014a) [<i>VISC Program</i>], Silva, J. L. et al. (2014), Silva, M. A. I. et al. (2014), Stauffer et al. (2012), Sung et al. (2020), Sung et al. (2021), Yoon et al. (2011), Yoon et al. (2016) e Van Verseveld et al. (2021).

			<i>de conflitos entre os alunos envolvidos.</i> • <i>Monitorar/ acompanhar os envolvidos nas semanas seguintes ao ocorrido.</i>	
Nível de sala de aula ou dos pares	Ações preventivas ou responsivas aplicadas de forma universal ou indicadas, com foco nos pares, como atividades educativas, rodas de conversa e dinâmicas de grupo.	Ações indicadas com pares	• <i>Discutir o incidente de bullying com as testemunhas.</i> • <i>Mediação de pares no momento em que ocorre a situação de bullying.</i> • <i>Pacificar as testemunhas depois de parar o bullying, se necessário.</i>	Psalti (2017), Sung et al. (2021) e Yoon et al. (2016).
		Ações universais com pares	• <i>Discutir incidentes com toda a turma.</i> • <i>Apresentar informações e estimular reflexões sobre o fenômeno bullying (lições, dinâmicas de grupo, painel de discussão, jogos, apresentação de vídeos e filmes).</i> • <i>Treinar habilidades dos alunos para intervir no bullying.</i> • <i>Promover aprendizagem de competências socioemocionais (como empatia com a vítima) e comportamentos pró-sociais.</i> • <i>Realizar acordos e envolver os alunos na criação ou avaliação de regras contra o bullying.</i>	
Nível de escola	Medidas institucionais como aumento da supervisão em espaços comuns (corredores, pátios, refeitórios), articulação com a equipe	Supervisão extra sala	• <i>Supervisionar de perto os locais onde o bullying pode ocorrer (por exemplo, refeitório, corredor, playground).</i> • <i>Contribuir com a supervisão dos ambientes virtuais escolares.</i>	Bauman; Rigby; et al. (2008), Dwiningrum et al. (2020), Horton et al. (2020), Silva, M. A. I. et al. (2014), Sung et al. (2020) e Van Verseveld et al. (2021).

	gestora e envolvimento de demais funcionários.	Ações com gestão e demais funcionários	• <i>Discutir o incidente</i> com a gestão, colegas e outros funcionários e planejar intervenções conjuntas. • <i>Ajudar a construir e implementar política antibullying</i> na escola. • <i>Envolver outros adultos</i> - Encaminhar para diretoria ou coordenação escolar; - Encaminhar para atendimento especializado.	Bauman; Rigby; et al. (2008), Dwiningrum et al. (2020), DeSmet et al. (2015), Sairanen e Pfeffer (2011), Sen e Dogan (2021), Silva, M. A. I. et al. (2014), Song et al. (2018), Stauffer et al. (2012), Sung et al. (2020), Yoon et al. (2011), Yoon et al. (2016), Yoon e Kerber (2003), Van Verseveld et al. (2021).
Nível familiar	Ações voltadas à sensibilização e ao envolvimento dos pais ou responsáveis, incluindo reuniões, orientações e encaminhamentos.	Ações com os responsáveis dos estudantes envolvidos	• <i>Comunicar o incidente</i> de bullying. • <i>Fazer acordos.</i> • <i>Monitorar o incidente</i> em parceria com pais/ familiares.	Acquadro Maran et al. (2017), Bauman; Rigby; et al. (2008), DeSmet et al. (2015), Duy (2013), Dwiningrum et al. (2020), Garner et al. (2017), Giménez-Gualdo e Campo (2018), Giménez-Gualdo et al. (2018), Kallestad e Olweus (2003), Psalti (2017), Sairanen e Pfeffer (2011), Sen e Dogan (2021), Silva et al. (2013), Silva et al. (2015), Song et al. (2018), Sung et al. (2020), Troop-Gordon e Ladd (2015), Yoon et al. (2011), Yoon e Kerber (2003) e Van Verseveld et al. (2021).
		Ações universais com as famílias	• <i>Apresentar informações</i> sobre o fenômeno bullying (panfletos, aplicativos, reuniões). • <i>Comunicar sobre a política antibullying</i> da escola. • <i>Coordenar com os pais para supervisionar</i> as crianças em casa.	Acquadro Maran et al. (2017), Bauman; Rigby; et al. (2008), Dwiningrum et al. (2020), Giménez-Gualdo e Campo (2018), Giménez-Gualdo et al. (2018), Silva et al. (2013), Silva et al. (2015), Stauffer et al. (2012), Sung et al. (2020) e Van Verseveld et al. (2021).
Nível comunitário	Estratégias que visam à mobilização da comunidade escolar como um todo, promovendo campanhas, eventos e práticas que favoreçam uma cultura de prevenção e	Ações na comunidade	• <i>Envolver a comunidade</i> ao redor da escola nas ações antibullying. • <i>Realizar reuniões com a comunidade</i> educativa e associações. • <i>Promover ações nos meios de comunicação</i> locais.	Bauman; Rigby; et al. (2008), Giménez-Gualdo; Campo (2018), Giménez-Gualdo et al. (2018) e Stauffer et al. (2012).

	enfrentamento bullying.	do				

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

No nível individual, a literatura indica que as estratégias mais frequentemente adotadas por docentes em relação aos autores de bullying incluem sanções como advertências orais e escritas, designação de tarefas de cunho social, participação em atividades educativas extracurriculares e restrição dos intervalos (Colpin et al., 2021; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015). Essas medidas visam desencorajar comportamentos agressivos, incentivando a reflexão dos estudantes sobre suas atitudes e as consequências de suas ações (Bauman; Rigby; et al., 2008; Burger et al., 2015; Sen; Dogan, 2021; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003). Embora possam ser necessárias em determinados contextos para estabelecer limites, tais estratégias devem ser aplicadas pontualmente, pois tendem a perder eficácia a longo prazo e não contribuem para o desenvolvimento de habilidades adequadas que substituam as condutas agressivas. Nesse sentido, recomenda-se priorizar abordagens pedagógicas que evitem a estigmatização e a reafirmação dos papéis de autor e vítima.

Nesse contexto, a negociação de reparações com a vítima, por meio de estratégias como a mediação de conflitos e a justiça restaurativa, tem se consolidado como uma abordagem eficaz para promover a responsabilização consciente dos autores de bullying (Lodi et al., 2021). Mais do que uma alternativa às punições tradicionais, as práticas restaurativas nas escolas propõem um modelo de intervenção que valoriza o diálogo, a escuta ativa e a reconstrução das relações interpessoais. Ao priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autorreflexão, senso de responsabilidade e consciência das consequências de seus atos, essas práticas visam transformar os episódios de violência em oportunidades educativas. Seu propósito maior é fortalecer o tecido social da comunidade escolar, cultivando um ambiente seguro, acolhedor e orientado para o bem-estar coletivo (Lodi et al., 2021).

Além disso, é fundamental que os autores de bullying sejam compreendidos como adolescentes em processo de formação, que também necessitam de acolhimento e de intervenções pedagógicas e psicológicas adequadas. Reconhecer suas vulnerabilidades e oferecer suporte emocional é essencial para que possam lidar de forma mais saudável com emoções difíceis e conflitos interpessoais, aprendendo estratégias construtivas de convivência. A literatura revisada corrobora essa abordagem, ao evidenciar que a articulação entre responsabilização e suporte educativo tende a ser significativamente mais eficaz do que a adoção de medidas estritamente punitivas (Acquadro Maran et al., 2017; Duy, 2013; Tamar, 2005).

Para as vítimas, as intervenções geralmente envolvem acolhimento emocional, fortalecimento da rede de apoio e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como

assertividade e resiliência emocional, com o intuito de promover a recuperação e o bem-estar (Bauman; Rigby; et al., 2008; Burger et al., 2015; Sen; Dogan, 2021; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003). Troop-Gordon e Ladd (2015), bem como Silva e Bazon (2017), apontam que uma das intervenções mais frequentemente relatadas por professores é a oferta de assistência às vítimas.

No entanto, essa assistência nem sempre considera adequadamente o desequilíbrio de poder presente nas situações de bullying e, por vezes, acaba culpabilizando os estudantes vitimizados. Isso pode ocorrer quando os docentes recorrem a orientações baseadas em esquiva ou evitação, como aconselhar os discentes a se defenderem sozinhos, evitarem os autores ou, na melhor das hipóteses, buscarem ajuda de outros profissionais da escola, como coordenadores. Embora essas ações possam ser interpretadas como formas de apoio, na prática podem representar uma desresponsabilização por parte dos professores em relação à mediação direta e efetiva do conflito.

Diante desse desequilíbrio de poder, tais discentes geralmente não conseguem interromper a violência por conta própria. Por isso, a intervenção ativa dos professores é indispensável para a cessação das agressões (Luna et al., 2023). Nesse sentido, os docentes devem estar preparados para agir com sensibilidade, utilizando habilidades de escuta e acolhimento, com o objetivo de fortalecer a autoestima das vítimas e promover seu bem-estar emocional. Para isso, é essencial que participem de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento dessas competências, que também são fundamentais para a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

No nível da sala de aula ou entre os pares, destaca-se a ênfase em estratégias preventivas universais, baseadas em dinâmicas de grupo que promovem a reflexão coletiva sobre o bullying e incentivam a construção de um ambiente de diálogo entre os estudantes. As atividades incluem rodas de conversa, debates sobre casos reais, além do uso de videocliques e filmes que abordam os impactos do bullying e a importância de atitudes pró-sociais. Essas intervenções visam ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, habilidades de comunicação e resolução de conflitos, elementos essenciais para uma convivência ética (Ahtola et al., 2012; Bauman; Rigby; et al., 2008; Bowllan, 2011; Duy, 2013; Swift et al., 2017; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003). Além disso, essas ações são mais simples de serem integradas à rotina escolar dos docentes, pois podem ser realizadas durante o próprio horário letivo, de forma específica ou transversal às disciplinas, envolvendo todos os estudantes de uma turma ou de toda a escola.

A mediação entre os pares também emerge como uma abordagem indicada valiosa

para interromper rapidamente o ciclo de agressão e promover a resolução pacífica de conflitos (Psalti, 2017; Sung et al., 2021; Yoon et al., 2016). Segundo Colpin et al. (2021), esse tipo de mediação, realizada após o incidente de bullying e envolvendo todos os estudantes implicados, é relevante por reconhecer que o fenômeno possui uma configuração grupal. Além de responsabilizar adequadamente os autores e acolher a vítima, essa abordagem convoca as testemunhas a refletirem sobre seu papel diante da violência. No entanto, esse modelo se diferencia da mediação formal tradicional, em que um mediador neutro auxilia duas partes em igualdade de condições a resolverem um conflito. Essa configuração costuma ser considerada inadequada para lidar com o bullying, justamente por não contemplar o desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Rigby, 2014).

No nível institucional, a intensificação da supervisão em locais comuns da escola — como pátios, corredores, refeitórios, bem como nos ambientes virtuais — constitui uma estratégia preventiva fundamental para inibir a ocorrência do bullying em espaços mais vulneráveis. Esses ambientes, por serem menos monitorados e frequentemente fora do alcance direto dos professores, tendem a favorecer comportamentos agressivos (Bauman; Rigby; et al., 2008; Dwiningrum et al., 2020; Horton et al., 2020; Silva, M. A. I. et al., 2014; Sung et al., 2020). É importante considerar, no entanto, que os docentes muitas vezes não conseguem realizar essa supervisão por estarem em sala de aula, em atividades de planejamento ou em horário de descanso.

Por isso, é essencial que todos os colaboradores da escola, e não apenas os docentes, sejam capacitados para essa função, com a participação ativa dos estudantes e mediante a adoção de um sistema de rodízio. Além disso, como destacam Horton et al. (2020), a supervisão isolada não é suficiente: é necessário compreender como os elementos ambientais, sociais e estruturais dos espaços escolares, como tamanho, diversidade, normas de interação, visibilidade, projeto arquitetônico, composição das equipes e organização dos horários, influenciam as relações entre os estudantes e impactam a capacidade dos profissionais de intervir de forma eficaz em situações de violência, como o bullying.

Nessa perspectiva, a gestão escolar desempenha um papel crucial na coordenação de políticas e protocolos de enfrentamento ao bullying, sendo responsável por apoiar as ações dos docentes e articular sua atuação com a de outros profissionais da escola. Estudos indicam que o apoio da direção tem impacto significativo na disposição dos professores para intervir diretamente em situações de bullying. Farley (2018) demonstrou que, quanto maior o apoio percebido pelos docentes por parte da equipe gestora, maior é a probabilidade de que intervenham diante de episódios de violência entre pares.

Em contrapartida, professores frequentemente relatam frustração com a falta de suporte por parte da gestão escolar e do sistema educacional, o que compromete sua capacidade de agir de forma eficaz nesses casos (Asimopoulos et al., 2014; Castro-Granados et al., 2017; Silva, M. A. I. et al., 2014). Por isso, é fundamental que, ao encaminharem um caso de bullying para a coordenação, os docentes sejam incluídos ativamente no processo de resolução. Essa participação não apenas fortalece a corresponsabilidade pelo enfrentamento da situação, como também evita que o encaminhamento seja interpretado como uma forma de descompromisso ou transferência de responsabilidade.

No que se refere ao encaminhamento de estudantes para atendimentos especializados, é fundamental reconhecer que muitas escolas não contam com profissionais da psicologia ou da psicopedagogia em sua equipe. Diante dessa limitação, torna-se imprescindível que a gestão escolar estabeleça articulações com os serviços de saúde mental da comunidade, garantindo que os encaminhamentos ocorram de forma adequada e que os estudantes em situação de vulnerabilidade recebam o suporte necessário para lidar com os impactos da violência vivenciada. Importa destacar que essas parcerias não devem se restringir ao atendimento individualizado, mas também devem viabilizar ações coletivas, como oficinas, rodas de conversa e outras estratégias preventivas universais, voltadas à promoção de um ambiente escolar livre de situações de bullying.

No nível familiar, a sensibilização e o engajamento dos pais ou responsáveis são decisivos para garantir a continuidade das ações de enfrentamento ao bullying fora do ambiente escolar. É comum que os docentes comuniquem os responsáveis sobre os episódios e promovam reuniões para discutir estratégias de acompanhamento (Bauman et al., 2008; Silva, M. A. I. et al., 2014). Essa comunicação é especialmente eficaz quando integrada a ações mais amplas e educativas, que incentivem o envolvimento ativo da família no processo de prevenção da violência escolar (Silva; Bazon, 2017). Nessas ocasiões, busca-se alinhar expectativas e responsabilidades entre escola e família, promovendo a corresponsabilização e a adoção de estratégias coerentes de intervenção.

A literatura reconhece a participação familiar como um fator protetivo essencial, capaz de ampliar o alcance e a efetividade das ações escolares (DeSmet et al., 2015; Sairanen; Pfeffer, 2011; Song et al., 2018; Yoon et al., 2016). Além disso, evidências apontam que programas estruturados de apoio parental contribuem significativamente para a redução do bullying, ao fortalecer práticas educativas e a cooperação entre família e escola (Chen et al., 2021).

Quanto às ações universais voltadas para os familiares, destaca-se que as reuniões com pais ou responsáveis podem ser utilizadas como espaço para compartilhar informações sobre a

prevenção do bullying e do cyberbullying. Além disso, é possível distribuir materiais educativos, como panfletos físicos e virtuais, e utilizar os aplicativos disponibilizados pela escola para o acompanhamento acadêmico dos estudantes como canais de sensibilização.

É fundamental que os familiares sejam envolvidos desde as etapas de diagnóstico do bullying até o planejamento e a execução das intervenções, sendo convidados a integrar as equipes de enfrentamento da violência escolar e a participar ativamente de atividades como gincanas e eventos escolares (Stelko-Pereira et al., 2021; Valle et al., 2022). Os docentes e a gestão escolar devem convocar as famílias à corresponsabilidade diante dos episódios de violência, evitando, contudo, discursos culpabilizadores ou julgamentos sobre o ambiente familiar como única causa dos problemas comportamentais apresentados pelos discentes.

Por fim, no nível comunitário, a mobilização da comunidade escolar e local exerce um papel estratégico na construção de uma cultura de respeito e na prevenção do bullying (Bauman; Rigby; et al., 2008; Giménez-Gualdo; Campo, 2018; Giménez-Gualdo et al., 2018; Stauffer et al., 2012). Iniciativas como campanhas educativas, eventos de conscientização, como a implementação de um cine comunidade, e ações intersetoriais contribuem para sensibilizar a sociedade sobre a importância da convivência ética e do enfrentamento à violência escolar. O uso de meios de comunicação locais, como rádios comunitárias e redes sociais, amplia o alcance dessas ações e promove o engajamento de diferentes atores sociais. Embora ainda pouco explorada nos estudos, essa dimensão possui grande potencial, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social, nos quais a escola frequentemente assume um papel central na articulação da vida comunitária e na formação cidadã.

Apesar dos avanços no enfrentamento do bullying escolar, ainda persistem desafios significativos, como a implementação sistemática das estratégias nas instituições de ensino, a escassez de tempo e de formação adequada dos docentes, bem como a resistência institucional a mudanças estruturais. Nesse contexto, é fundamental a formulação de políticas públicas integradas, pautadas na escuta ativa e na corresponsabilidade entre todos os atores escolares, de modo a consolidar práticas eficazes de prevenção e enfrentamento dessa violência.

Futuras pesquisas podem contribuir avaliando a efetividade dessas estratégias ao longo do tempo, investigando os impactos duradouros das ações de enfrentamento sobre o comportamento dos estudantes. Também é relevante explorar abordagens específicas para diferentes gêneros e faixas etárias e aprofundar a análise da eficácia das políticas institucionais, com foco na implementação de protocolos e na formação continuada dos profissionais da educação. A dimensão comunitária, por sua vez, merece maior atenção investigativa, especialmente no que se refere à participação de grupos locais e ao uso estratégico das mídias

sociais e tradicionais para a sensibilização social sobre a importância da prevenção do bullying.

A sistematização das ações apresentada neste tópico constituiu a base para a construção dos itens da Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB), descrita na Etapa 4 – Avaliação dos Instrumentos.

4.5 PROGRAMAS ANTIBULLYING COM DOCENTES: CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

Para embasar as decisões relativas às estratégias e metodologias teoricamente fundamentadas na formação docente proposta nesta tese, tornou-se necessário sintetizar as características das intervenções antibullying com componente voltado aos professores, identificadas na Revisão de Escopo 2.

4.5.1. Objetivo

Sintetizar as características e os resultados das intervenções antibullying voltadas para docentes, investigadas por estudos incluídos na revisão sobre os fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento docente de intervir no bullying e no cyberbullying.

4.5.2 Resultados

Dos 95 estudos incluídos, 13 abordaram intervenções antibullying que continham componentes voltados para a formação de professores. Desses, dez foram identificados por meio da busca primária (Ahtola et al., 2012; Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Boulton, 2014; Bowllan, 2011; Dedousis-Wallace; Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014; Howard et al., 2001; Pas et al., 2019; Swift et al., 2017) e três pela busca secundária (Brown et al., 2011; Newman-Carlson; Horne, 2004; Schultes et al., 2014). Esses estudos abrangeram o período de 2001 a 2018. Além disso, sete foram realizados nos Estados Unidos, dois na Austrália, e o restante na Finlândia, Suíça, Reino Unido e Áustria, com um (1) estudo em cada.

Quanto aos delineamentos metodológicos, um dos estudos consistiu em um relato descritivo de intervenção (Alsaker; Valkanover, 2012), nove foram classificados como estudos quase-experimentais (Ahtola et al., 2012; Bell et al., 2010; Bowllan, 2011; Dedousis-Wallace et al., 2014; Dedousis-Wallace; Shute, 2009, Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne,

2004; Swift et al., 2017; Schultes et al., 2014) e três trataram-se de ensaios clínicos randomizados (Boulton, 2014; Brown et al., 2011; Pas et al., 2019).

As intervenções com docentes foram classificadas em três categorias amplas: a) Intervenção educacional de curta duração; b) Programas multicomponentes, com treinamento de docentes para implementação de programa estruturado com discentes; e c) Formação ampla de professores.

O primeiro grupo é composto por apresentações educacionais para prevenção do bullying indireto, que foram analisadas por dois estudos (Dedousis-Wallace et al., 2014; Dedousis-Wallace; Shute, 2009). O segundo grupo é formado pelos programas: *KiVa* (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), *I DECIDE program* (Boulton, 2014), *Olweus Bullying Prevention Program - OBPP* (Bowllan, 2011), *Steps to Respect* (Brown et al., 2011) e *The ViSC Program* (Schultes et al., 2014). Enquanto o último é formado pelos programas: *The Bernese Program* (Alsaker; Valkanover, 2012), *The Bully Busters* (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; horne, 2004) e *The Classroom Check-Up* (Pas et al., 2019). Todos os programas analisados seguem a lógica de um treinamento em cascata (El-Hamamsy et al., 2024), no qual os desenvolvedores — geralmente pesquisadores — capacitam os aplicadores do programa, que, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores, os quais implementam as ações diretamente com seus estudantes.

4.5.2.1 Intervenção educacional de curta duração

Os estudos incluídos nesta categoria enfocaram a prevenção do bullying indireto, como a exclusão proposital da vítima do grupo de pares e a disseminação de rumores (Dedousis-Wallace et al., 2014; Dedousis-Wallace; Shute, 2009). Essas intervenções consistiram em duas apresentações orais, realizadas pelos pesquisadores, com duração de 45 a 50 minutos, seguidas por 10 minutos para perguntas. Durante essas apresentações, foram abordadas as seguintes temáticas: definição e características do bullying indireto, seus efeitos na saúde mental dos adolescentes, formas de reconhecê-lo e uma atualização sobre as pesquisas mais recentes na área (Dedousis-Wallace et al., 2014; Dedousis-Wallace; Shute, 2009).

Para avaliar o efeito dessas apresentações nas respostas dos professores ao bullying, foi utilizado um questionário composto por nove itens, baseado em vinhetas. Com base no estudo piloto, foram selecionados quatro cenários de bullying indireto e três de bullying direto. Após cada vinheta, eram aplicados três itens para avaliar cada uma das seguintes variáveis: gravidade percebida, empatia em relação à vítima e probabilidade de intervenção (Dedousis-Wallace et al., 2014; Dedousis-Wallace; Shute, 2009).

No primeiro estudo, realizado em Melbourne, na Austrália, com 55 professores (37 no grupo experimental e 18 no controle), somente o conhecimento do impacto do bullying indireto na saúde mental apresentou mudança significativa após a intervenção [$F(1,51)=5,78$, $p<0,05$; *partial eta squared* = 0,10] (Dedousis-Wallace; Shute, 2009). Após sete semanas de *follow-up*, a amostra de professores reduziu para 39 (25 no grupo experimental e 14 no controle), e somente a gravidade percebida do bullying indireto apresentou mudança significativa [$Wilks' Lambda = 0,73$, $F(2,35)= 6,32$, $p=0,005$; *partial eta squared* = 0,27] (Dedousis-Wallace; Shute, 2009).

No segundo estudo, aplicado em Sidney, na Austrália, com 326 professores (263 no grupo experimental e 63 no controle), após a intervenção, apresentaram mudanças significativas: a gravidade percebida do bullying indireto [$F(1,273) = 25,36$, $p<0,0005$; *partial eta squared* = 0,085], empatia com a vítima [$F(1,273) = 10,85$, $p<0,005$; *partial eta squared* = 0,038], autoeficácia docente [$F(1,273) = 13,13$, $p<0,0005$; *partial eta squared* = 0,046] e probabilidade para intervir [$F(1,273) = 18,63$, $p<0,0005$; *partial eta squared* = 0,064] (Dedousis-Wallace et al., 2014). Esses resultados indicam um efeito moderado para a gravidade percebida e a probabilidade de intervenção, e um efeito pequeno para a autoeficácia docente e empatia.

4.5.2.2 Treinamento de docentes para implementação do programa estruturado com discentes

O Quadro 11 sintetiza as principais características dos programas multicomponentes, com treinamento de docentes para a implementação de programas estruturados com discentes. Quanto às estratégias, quatro programas — *KiVa*, *I DECIDE*, OBPP e *Steps to Respect* — incluem treinamento prévio à implementação, geralmente de curta duração (um a três dias), ministrado por instrutores ou pesquisadores (Ahtola et al., 2012; Boulton, 2014; Bowllan, 2011; Brown et al., 2011; Swift et al., 2017). Destaca-se que o programa *Steps to Respect* oferece materiais para as escolas que desejam formar seus próprios colaboradores para implementar o programa (Brown et al., 2011).

Além disso, todos os programas realizam treinamento de docentes para a implementação de atividades pré-estabelecidas com os estudantes. No caso do *KiVa*, os professores participantes devem ministrar até 20 aulas aos estudantes, que fazem parte das ações universais, ao longo de um período de 10 meses. Além dessas aulas, os manuais do *KiVa* fornecem orientações detalhadas sobre como os docentes podem realizar ações indicadas ou enfrentar casos reais de bullying que chegam ao seu conhecimento (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017).

QUADRO 11 - Síntese das principais características dos programas com treinamento de docentes para implementação de um programa estruturado com discentes.

Nível de ensino	Programa	Principal estratégia/Formato	Duração	Material estruturado para docente	Intervenção online	Acompanhamento da implementação	Estratégias para melhorar a adesão ao programa	Docentes aplicam estratégias a estudantes	Estratégias a pais/família	País	Autor (ano)
Fundamental I	<i>Kil'a</i>	Treinamento de pré-implementação	2 dias	Manual do professor	Ambientes virtuais de aprendizagem e preenchimento de questionários via internet	Consultas mensais na escola e aplicação de questionário on-line	Metas específicas para docentes referentes a cada aula e realização de encontros presenciais com todo o pessoal escolar	Sim	Folhetos, cartas e noites informativas	Finlândia	Ahtola et al. (2012)
Fundamental I	<i>Kil'a</i>	Treinamento de pré-implementação	3 horas	Manual do professor e “folhas de dicas” resumindo as informações da lição	Ambientes virtuais de aprendizagem e preenchimento de questionários via internet	Consultas mensais na escola e aplicação de questionário on-line para acompanhamento	Metas específicas para docentes referentes a cada aula e realização de encontros presenciais com todo o pessoal escolar	Sim	Folhetos, cartas e noites informativas	EUA	Swift et al. (2017)
Fundamental I	<i>Steps to Respect</i>	Treinamento de pré-implementação	6 horas e meia	Materiais e estratégias instrucionais específicas	Aplicação de questionário on-line para acompanhamento	Aplicação de questionário on-line para acompanhamento	Não	Sim	Panfletos e cartas	EUA	Brown et al. (2011)

					da lição	nto	o								
Fundamental II	<i>I DECIDE program</i>	Treinamento de pré-implementação	<i>Workshop</i> de 1 dia ou de três dias	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Realização de uma assembleia geral para lançamento do programa	Sim	Não	Não	EUA	Boulton (2014)
Fundamental II	<i>Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)</i>	Treinamento de pré-implementação	Não descreveu	Não	Não	Não	Consultas quinzenais mensais escola	Realização de uma assembleia geral para lançamento do programa	Sim	Folhetos, cartas, apresentações e reuniões	Sim	Não	Não	EUA	Bowlan (2011)
Fundamental II	<i>The ViSC Program</i>	Formação dividida em 15 unidades gerais + 15 unidades específicas	Cada unidade dura 45 minutos.	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Áustria	Schultes et al. (2014)

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

O estudo sobre o *I DECIDE program* não detalhou de forma profunda as atividades realizadas com os estudantes, mas indica que os professores devem implementar o programa durante oito meses, com uma classe inteira e grupos-alvo de discentes em risco (Boulton, 2014). Bowllan (2011) também não descreve com clareza as atividades do OBPP a serem desenvolvidas com os estudantes pelos docentes, mas enfatiza que o programa tem uma duração total de um ano e deve ser implementado por toda a equipe escolar. No OBPP, cabe aos professores aplicar o instrumento de avaliação do bullying entre os estudantes. No *Steps to Respect*, os docentes ministram 11 aulas semiestruturadas ao longo de seis meses, cada uma com duração aproximada de uma hora, ofertadas semanalmente ao longo de dois a três dias (Brown et al., 2011). Por fim, no *The ViSC Program* (Schultes et al., 2014), os professores aplicam atividades de prevenção do bullying durante 13 semanas em suas aulas.

O *KiVa* e o *Steps to Respect* são os únicos a descrever que compartilham um manual estruturado do programa com os professores (Ahtola et al., 2012; Brown et al., 2011; Swift et al., 2017). Três programas aplicaram questionários para avaliar as perspectivas dos docentes sobre o bullying e para o acompanhamento da implementação do programa: *KiVa*, *Steps to Respect* e OBPP. Nos dois primeiros, essa atividade é realizada de forma on-line (Ahtola et al., 2012; Bowllan, 2011; Brown et al., 2011; Swift et al., 2017). O OBPP e o *KiVa* também ofertam consultas quinzenais a mensais no local, para o acompanhamento da implementação, porém não se constituem com supervisão ampla (Ahtola et al., 2012; Bowllan, 2011; Swift et al., 2017). Apenas o *KiVa* oferece um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), além do treinamento presencial (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017).

Para aumentar a efetividade do programa, o *KiVa* estabelece metas específicas para os docentes a cada aula, juntamente com instruções detalhadas sobre as discussões e atividades necessárias para atingir essas metas (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017). Além disso, para motivar os professores na implementação do programa, o *KiVa* realiza encontros presenciais com todo o pessoal escolar, enquanto o OBPP promove uma assembleia geral para o lançamento do programa (Ahtola et al., 2012; Bowllan, 2011; Swift et al., 2017). Os estudos que avaliaram o *KiVa*, o *I DECIDE program* e o *Steps to Respect* adotaram um delineamento de grupo intervenção e controle, sendo o grupo controle composto por professores de escolas diferentes, na lista de espera, para receber a intervenção (Ahtola et al., 2012; Boulton, 2014; Brown et al., 2011).

Por ser o único programa encontrado neste estudo a oferecer um treinamento mais longo para os docentes, ou seja, com mais de três encontros, é importante destacar as especificidades do *The ViSC Program* (Schultes et al., 2014). Este programa propõe uma

formação em 15 módulos, de 45 minutos cada, para todo o corpo docente, abordando os seguintes tópicos: (a) como reconhecer casos de bullying, (b) como responder a casos agudos de bullying e (c) como implementar medidas preventivas ao nível da escola. Os professores que se dispõem a coordenar as atividades preventivas no nível da escola são nomeados como membros da equipe escolar do *ViSC*. Além do mais, é oferecido um treinamento voluntário para os professores que realizarão as intervenções em sala de aula. Esse treinamento é composto por 15 unidades, de 45 minutos cada, com orientações sobre como intervir com os autores, vítimas e testemunhas (Schultes et al., 2014).

O componente para docentes do *KiVa* foi avaliado por dois estudos (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017). O primeiro estudo adotou uma abordagem quase-experimental, com medidas de grupo intervenção e controle, e foi realizado com 238 professores, sendo 128 pertencentes a 33 escolas do grupo intervenção e 110 a 29 escolas do grupo controle (Ahtola et al., 2012). Após a implementação do programa, os professores do grupo intervenção relataram sentir-se mais competentes para intervir no bullying ($\beta = 0,186$, $p < 0,05$) (Ahtola et al., 2012).

O segundo estudo teve como objetivo examinar como os fatores relacionados aos professores influenciam a dosagem do *KiVa* (média percentual de atividades concluídas, tempo total de aula e número total de aulas entregues) (Swift et al., 2017). Foi realizado com 74 professores e identificou que, conforme relato destes participantes, o programa obteve reduções na autoria [$t(2) = 0,68$, $p < 0,001$], vitimização [$t(2) = 0,49$, $p < 0,001$] e rejeição entre pares [$t(2) = 0,64$, $p < 0,001$]. Além disso, apenas o *burnout* dos professores influenciou a dosagem e de forma negativa ($\beta = -0,43$, $t = -3,43$, $p = 0,001$; $R^2 = 0,22$) (Swift et al., 2017).

Boulton (2014) avaliou o *I DECIDE program* por meio de um estudo experimental e longitudinal, com medidas pré, pós e de *follow-up*. O estudo foi realizado com 249 professores, sendo 124 pertencentes a 18 escolas do grupo intervenção e 125 a 14 escolas do grupo controle. Após a implementação do programa, os professores perceberam-se como mais competentes para intervir no bullying [autoeficácia: $F(1,247) = 65,18$, $p = 0,001$; *partial eta-squared* = 0,209] (Boulton, 2014).

Enquanto Bowllan (2011) realizou investigação com 17 professores e identificou que, depois da aplicação do OBPP, esses profissionais passaram a intervir mais com os estudantes autores (% de mudança antes e depois: *talking with students who bullied others*: 45,5%, $p = 0,024$) e vítimas (% de mudança antes e depois: *talking with students who are bullied*: 37,5%, $p = 0,051$).

Brown et al. (2011) avaliaram o *Steps to Respect* com 1.296 participantes, divididos em grupo intervenção e controle, mas não informaram o número exato de indivíduos

randomizados para cada grupo. Os resultados indicaram que não houve mudança significativa na intervenção dos professores no bullying, mas, após o programa, observou-se uma redução na percepção docente sobre o bullying físico [$t(29) = -3,12, p < 0,01$] (Brown et al., 2011).

O *The ViSC Program* foi avaliado por Schultes et al. (2014) em um estudo com 370 docentes. Os resultados indicaram que a aplicação do programa gerou mudanças significativas na autoeficácia dos docentes [$t(120) = -4,42, p < 0,01; r = 0,51$].

4.5.2.3 Formação ampla de docentes para intervenção no bullying

O Quadro 12 sintetiza as principais características dos programas baseados em uma formação ampla de docentes para intervenção no bullying.

Os três programas consistem em uma formação em serviço, de médio a longo prazo, com sessões em grupo facilitadas por pesquisadores, embora os materiais do programa *The Bully Busters* (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004) também possam ser utilizados no formato de palestra-discussão. Além disso, todos os programas incluem estratégias para aumentar a motivação dos professores na participação das atividades: a agenda de reuniões pode ser ajustada conforme as necessidades dos docentes (*The Bernese Program* - Alsaker; Valkanover, 2012); os participantes recebem créditos de educação continuada (*The Bully Busters* - Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004); e os pesquisadores aplicam entrevistas motivacionais, oferecendo *feedbacks* imediatos após as ações dos professores (*The Classroom Check-Up* - Pas et al., 2019). Em dois dos programas, *The Bernese Program* e *The Bully Busters*, os professores realizam intervenções supervisionadas com os estudantes, em paralelo às sessões formativas (Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).

Tanto o *The Bernese Program* quanto o *The Bully Busters* são organizados a partir de seis módulos, que abordam a sensibilização dos professores para o problema, a avaliação do bullying e estratégias de intervenções universais e indicadas (Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004). Além dessas atividades, o *The Bernese Program* inclui módulos voltados para o desenvolvimento de competências sociais em sala de aula e para a promoção de um comportamento docente consistente, por meio do uso de sanções positivas e negativas e da aplicação de princípios básicos da aprendizagem (Alsaker; Valkanover, 2012). Já o *The Bully Busters* ensina os professores a facilitar atividades de relaxamento e a promover a aprendizagem de habilidades de enfrentamento (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).

QUADRO 12 - Sistematização das principais características das formações amplas de docentes para intervenção no bullying.

Nível de ensino	Programa	Principal estratégia/ Formato	Quantidade de módulos	Duração	Manual estruturado para docente	Motivação para participar	Intervenção supervisionada com estudantes	País	Autor (ano)
Infantil e Fundamental I	<i>The Bernese Program</i>	Seis sessões em grupo + tarefas específicas para o docente implementar no cotidiano	Seis módulos	Quatro meses	Não	A agenda de reuniões pode ser alterada para atender às necessidades dos professores.	Sim	Suíça	Alsaker e Valkanover (2012)
Fundamental II	<i>Bully Busters program</i>	Sete grupos mensais de apoio psicoeducacional	Seis módulos	1 ano letivo	“ <i>Bully Busters: A Teacher’s Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders</i> ”	Professores receberam crédito de educação continuada	Sim	EUA	Bell et al. (2010), Howard et al. (2001) e Newman-Carlson e Horne (2004)
Fundamental II	<i>The Classroom Check-Up</i>	Cinco etapas: entrevista motivacional, <i>feedback</i> + desenvolvimento de plano de ação+ prática guiada e <i>feedback</i> de desempenho no simulador+ suporte técnico	Não	Quatro meses	Quatro materiais psicoeducativos sobre bullying	Entrevista motivacional e <i>feedbacks</i> imediatos	Não	EUA	Pas et al. (2019)

FONTE: Revisão de Escopo (2023).

As sessões desses programas seguem uma estrutura comum: iniciam-se com o compartilhamento de experiências relacionadas à aplicação das intervenções com os estudantes, destacando-se as potencialidades e dificuldades encontradas; em seguida, uma nova temática é introduzida, de forma contextualizada, por meio de apresentações ou dinâmicas de grupo; por fim, os professores são desafiados a aplicar novas intervenções com os estudantes. Essas intervenções podem ser estruturadas, previamente estabelecidas pelo programa, ou elaboradas pelos próprios docentes ao final do encontro, com o apoio dos pesquisadores. Ao término da implementação dos programas, realiza-se uma reunião de avaliação, na qual são definidas metas de prevenção e reforçada a autonomia dos docentes, com o intuito de que continuem a aplicar as ações aprendidas (Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).

O *The Classroom Check-Up* (CCU) configura-se como um modelo de intervenção baseado em *coaching*, distinto dos apresentados pelos outros dois programas (Pas et al., 2019). Trata-se de uma intervenção realizada com o uso de um simulador de realidade mista, o *TeachLivE*, que permite ao docente ministrar uma aula para cinco avatares animados de estudantes. Esses avatares reagem ao professor humano em tempo real, por meio da atuação de um dublador treinado. Foram oferecidas aos docentes três sessões no simulador, destinadas à prática das habilidades previamente selecionadas por eles no processo de definição de metas e ações individualizadas. Todos os participantes também passaram por sessões presenciais, nas quais praticaram e receberam *feedbacks* sobre cada domínio relacionado à detecção, prevenção e resposta ao bullying (Pas et al., 2019).

Quanto aos resultados alcançados por esses programas, após a aplicação do *The Bernese Program*, os professores do grupo intervenção relataram sentir-se mais seguros em sua capacidade de lidar com o bullying (Alsaker; Valkanover, 2012). Além disso, demonstraram estar significativamente menos convencidos de que a vitimização ocorre apenas "pelas suas costas" ou de que "algumas crianças nascem para ser vítimas". Outro resultado relevante foi o desenvolvimento de atitudes mais positivas por parte desses professores em relação ao trabalho com os pais ou familiares ao longo do projeto. Tais mudanças não foram observadas no grupo controle. Ademais, segundo os relatos docentes, o programa não produziu alterações na autoria de bullying, mas gerou efeitos de interação significativos na redução da vitimização física e indireta (Alsaker; Valkanover, 2012).

Considerando os três estudos que investigaram o *The Bully Busters*, pode-se sugerir que esse programa é eficaz em promover mudanças significativas na autoeficácia dos docentes para intervir no bullying (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne,

2004). Howard et al. (2001) avaliaram o programa com base na aplicação de dois instrumentos: o TISK (*Teacher Inventory of Skills and Knowledge*) e a TEAM (*Teacher Efficacy and Attribution Measure*), com uma amostra de 11 professores. Observaram-se mudanças significativas em todos os aspectos avaliados antes e após a intervenção: conhecimento de técnicas de intervenção no bullying ($t = -4,28$, $p < 0,05$); uso dessas técnicas ($t = -2,89$, $p < 0,05$); e autoeficácia ($t = -2,12$, $p < 0,05$).

Newman-Carlson e Horne (2004) também utilizaram os instrumentos TISK e TEAM, além da TES (*Teacher Efficacy Scale*), com uma amostra de 30 professores (15 no grupo intervenção e 15 no grupo controle). Os resultados indicaram que o programa foi eficaz em aumentar o conhecimento sobre habilidades de intervenção no bullying (prevenção: $F = 19,84$; intervenção com autores: $F = 37,86$; intervenção com vítimas: $F = 21,35$; intervenção com autores-vítimas: $F = 27,67$; recursos: $F = 20,38$; conscientização: $F = 43,73$ — todos $p < 0,01$), o uso dessas habilidades (prevenção: $F = 10,58$; intervenção com autores: $F = 19,08$; intervenção com vítimas: $F = 19,01$; intervenção com autores-vítimas: $F = 9,28$; recursos: $F = 8,68$; conscientização: $F = 16,59$ — todos $p < 0,01$) e a autoeficácia pessoal dos professores ($F = 5,45$, $p < 0,01$) (Newman-Carlson; Horne, 2004).

Bell et al. (2010) avaliaram o The Bully Busters por meio da aplicação do instrumento TEEM (*Teacher Expectation and Efficacy Measure*), com uma amostra de 52 professores. Esse instrumento mede tanto as expectativas do professor em relação ao comportamento adaptativo de seus alunos quanto sua autoeficácia para lidar com situações de bullying. Os resultados indicaram que a intervenção pode ter efeitos positivos na modificação dos relatos dos professores em ambos os aspectos (pré x pós-intervenção): TEEM — *Efficacy Scale* ($t = 2,623$, $p = 0,010$; $df = 102$; $d = 0,5148$) e TEEM — *Expectation Scale* ($t = 2,016$, $p = 0,046$; $df = 102$; $d = 0,3957$) (Bell et al., 2010).

O CCU foi avaliado por Pas et al. (2019) por meio de um ensaio clínico randomizado, envolvendo 78 professores. Controlando-se por variáveis como escola, raça do docente, anos de docência, gênero e série escolar, os pesquisadores utilizaram modelos de regressão logística para examinar as diferenças nas respostas relatadas pelos professores ao presenciarem situações de bullying. Os resultados indicaram que os professores do grupo intervenção apresentaram chances estatisticamente significativamente maiores de intervir com o autor ($OR = 4,83$, $p < 0,05$), intervir com a vítima ($OR = 3,51$, $p = 0,05$), conversar com outros funcionários ($OR = 3,96$, $p < 0,05$) e encaminhar o caso ao orientador escolar ($OR = 5,87$, $p < 0,05$) (Pas et al., 2019).

4.5.3 Discussão e contribuições para a tese

A presente revisão de escopo identificou 13 estudos que avaliaram intervenções antibullying voltadas para docentes, revelando uma diversidade de estratégias, enfoques e resultados. A maioria das pesquisas foi conduzida em países desenvolvidos, especialmente nos Estados Unidos, Austrália e Europa Ocidental, com predominância de delineamentos quase-experimentais. Essa concentração geográfica limita a generalização dos achados para contextos educacionais distintos, como o brasileiro, onde fatores estruturais, culturais e institucionais influenciam significativamente a atuação dos professores frente ao bullying, como evidenciado na síntese de fatores contextuais desta revisão.

A primeira categoria contempla uma intervenção educacional de curta duração voltada ao enfrentamento do bullying indireto, testada na Austrália em dois estudos (Dedousis-Wallace; Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014). Esses estudos demonstraram que, mesmo intervenções breves, podem promover mudanças significativas em variáveis-chave autorrelatadas, como percepção da gravidade do bullying, empatia com a vítima, autoeficácia docente e probabilidade de intervenção. Embora os efeitos do primeiro estudo tenham sido mais limitados (Dedousis-Wallace; Shute, 2009), o segundo, com amostra significativamente maior, identificou efeitos estatisticamente significativos, com tamanhos de efeito pequenos a moderados em todas as variáveis analisadas. Os maiores ganhos foram observados na percepção da gravidade e na probabilidade de intervenção, seguidos por avanços na autoeficácia e na empatia com a vítima (Dedousis-Wallace et al., 2014). Esses achados são relevantes, pois indicam que mudanças significativas nas atitudes e crenças docentes podem ser alcançadas com investimentos mínimos de tempo e recursos, especialmente quando a intervenção é aplicada em larga escala.

Apesar dos resultados promissores, essa intervenção educacional apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação de sua efetividade. O uso exclusivo do formato expositivo, centrado na transmissão unidirecional de informações (Tessaro; Trevisol, 2020), pode ter comprometido o engajamento ativo dos docentes e dificultado a internalização dos conteúdos. Embora eficazes para gerar mudanças imediatas em conhecimentos e atitudes autorrelatadas, tais abordagens podem ser insuficientes para provocar transformações duradouras no comportamento docente frente ao bullying.

Para alcançar efeitos mais consistentes e sustentáveis, a literatura recomenda intervenções de maior duração, com estratégias interativas, reforço contínuo e mecanismos de motivação ao longo do tempo (Panosso et al., 2023). Além disso, o fato de a intervenção ter

sido testada apenas em um país e avaliada por questionários de autorrelato, aplicados em curto intervalo entre os momentos pré e pós-intervenção, limita a generalização dos achados e levanta questionamentos quanto à estabilidade dos efeitos observados.

A análise dos programas multicomponentes, que capacitam docentes para a implementação de atividades com os discentes, evidencia a relevância do envolvimento direto dos professores em ações estruturadas e sistemáticas de enfrentamento ao bullying. Iniciativas como o *KiVa* (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), *I DECIDE program* (Boulton, 2014), OBPP (Bowllan, 2011), *Steps to Respect* (Brown et al., 2011) e *The ViSC Program* (Schultes et al., 2014) não apenas promovem a formação dos docentes, mas também os tornam corresponsáveis pela execução das intervenções em sala de aula, fortalecendo seu papel ativo na prevenção e no manejo do bullying escolar.

Essa abordagem favorece a articulação entre teoria e prática na formação docente, além de integrar diferentes níveis de ação, com foco tanto nos estudantes quanto nos professores, característica central dos modelos multicomponentes. Tais elementos são amplamente reconhecidos na literatura como fatores essenciais para o êxito das intervenções antibullying, conforme apontado em revisões recentes (Revisão de Escopo 1; Revisão de Escopo 2; Gaffney et al., 2021a, 2021b).

Observa-se, contudo, nesse formato, uma tendência predominante à realização de treinamentos breves e pontuais, geralmente entre um e três dias, conduzidos por instrutores ou pesquisadores externos. Embora essa formação inicial seja suficiente para apresentar os objetivos e a estrutura dos programas, levanta-se a hipótese de que capacitações mais extensas, como as previstas no *ViSC Program* (Schultes et al., 2014), favoreçam uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas do bullying e uma preparação mais sólida dos docentes. Essa abordagem prolongada e sistemática alinha-se melhor às recomendações da literatura (Revisão de Escopo 1; Panosso et al., 2023; van Verseveld et al., 2019), que enfatizam a importância de formações contínuas, contextualizadas e acompanhadas por estratégias de supervisão e apoio à implementação.

Por outro lado, programas como o *KiVa* (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017) e o *Steps to Respect* (Brown et al., 2011) valorizam a padronização das ações, oferecendo manuais detalhados e materiais estruturados que garantem a fidelidade à proposta e a consistência das atividades, sobretudo em escalas mais amplas. A definição de metas específicas por aula, como no *KiVa* (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), também contribui para a clareza dos objetivos pedagógicos e o engajamento docente.

Estratégias complementares, como plataformas virtuais de aprendizagem (*KiVa* - Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), encontros presenciais com a equipe escolar - *KiVa* (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017) e OBPP (Bowllan, 2011) - e materiais para formação de multiplicadores (*Steps to Respect* - Brown et al., 2011), revelam esforços para integrar a formação docente à rotina institucional e ampliar o alcance das ações. No entanto, a ausência de supervisão sistemática (Revisão 1; Panosso et al., 2023; Tessaro; Trevisol, 2020) em boa parte dos programas representa uma fragilidade na consolidação das mudanças pretendidas.

As avaliações dos programas apontam evidências importantes quanto ao impacto das intervenções, especialmente na autoeficácia docente e nas práticas de enfrentamento ao bullying, mas também revelam limitações e variações nos efeitos. No caso do *KiVa*, Ahtola et al. (2012) identificaram que, após a intervenção, professores do grupo experimental relataram maior competência para intervir no bullying, sugerindo um efeito positivo na percepção de autoeficácia. Swift et al. (2017), por sua vez, destacaram que o *burnout* docente influenciou negativamente a implementação do programa, indicando que fatores subjetivos e emocionais interferem diretamente na efetividade das estratégias adotadas. Isso reforça a necessidade de programas que, além da capacitação técnica, incluam ações de cuidado com o bem-estar docente, como verificado na Revisão de Escopo 2, na síntese de fatores contextuais.

A avaliação do programa *I DECIDE*, conduzida por Boulton (2014), também evidenciou melhora significativa na autoeficácia docente para lidar com o bullying, com tamanho de efeito moderado. Esse dado reforça o potencial de intervenções bem planejadas, mesmo que breves, para produzir efeitos positivos em variáveis psicossociais relevantes. O estudo de Bowllan (2011) sobre o OBPP indica que o programa contribuiu para uma maior proatividade dos professores na mediação de conflitos e no apoio às vítimas, ainda que a amostra reduzida (n=17) limite a generalização dos resultados.

Já a avaliação do *Steps to Respect* (Brown et al., 2011) apresenta resultados mais ambíguos: apesar da redução na percepção de bullying físico, não foram observadas mudanças significativas nas intervenções dos professores. Esse achado pode indicar uma limitação na capacidade do programa de transformar práticas concretas, mesmo quando modifica percepções. Também levanta a hipótese de que alterações perceptivas antecedem mudanças comportamentais, sobretudo na ausência de acompanhamento e reforço contínuo.

Em contrapartida, o *ViSC Program* apresentou efeitos significativos na autoeficácia docente, com tamanho de efeito considerado forte (Schultes et al., 2014). Esse resultado pode estar relacionado à maior duração e intensidade da formação, assim como à proposta de envolver toda a comunidade escolar e formar professores coordenadores (Valle et al., 2020).

Essa estrutura favorece um modelo de formação mais participativo e articulado, potencializando a implementação e o engajamento dos profissionais.

A análise das intervenções da categoria “Formação ampla de docentes para intervenção no bullying”, *The Bernese Program* (Alsaker; Valkanover, 2012), *The Bully Busters* (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004) e CCU (Pas et al., 2019), revela que formações docentes mais extensas, colaborativas, interativas e centradas na prática tendem a gerar resultados positivos. Esses programas investem em capacitações contínuas e em serviço, estruturadas em encontros regulares e realizados em grupo, o que favorece a construção coletiva de saberes, a troca de experiências e a contextualização das estratégias à realidade escolar. Além disso, valorizam a experiência prática dos professores e estimulam a continuidade das ações preventivas após o término das formações.

As intervenções dessa categoria foram as que mais se aproximaram das recomendações da Revisão de Escopo 1 sobre a formação docente para o enfrentamento do bullying. Entre os principais pontos de convergência, destacam-se: a articulação entre conteúdos conceituais e o desenvolvimento de competências práticas; a integração entre teoria e prática por meio da reflexão crítica sobre situações-problema, reais ou simuladas; e o incentivo à aprendizagem colaborativa, com trocas de experiências e estratégias entre os professores. Embora o *The Bully Busters* ofereça certa flexibilidade metodológica, permitindo sua aplicação em formato de palestra-discussão (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004), predominam as sessões participativas, que reforçam a importância da aprendizagem ativa e reflexiva na formação docente.

Nesse sentido, em dois dos programas (*The Bernese Program* e *The Bully Busters*), os professores são encorajados a aplicar intervenções diretamente com os estudantes, sob supervisão, enquanto participam das sessões formativas (Alsaker; Valkanover, 2012; Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004). Essa estratégia fortalece a aprendizagem experiencial e contribui para a transferência dos conhecimentos adquiridos para o ambiente real de ensino (Revisão de Escopo 1). Além disso, a organização modular dos programas facilita a progressão do conteúdo, abordando desde a sensibilização sobre o bullying até estratégias específicas de intervenção, tanto universais quanto indicadas. Esse formato permite o desenvolvimento gradual de competências por parte dos docentes e facilita a adaptação das ações ao contexto escolar (Gimba et al., 2020). O foco adicional em habilidades sociais, consistência de condutas docentes e promoção de comportamentos adaptativos (como relaxamento e enfrentamento) amplia o escopo das ações e favorece a criação de um clima escolar mais positivo (Liu et al., 2022; Potard et al., 2021).

As estratégias adotadas para estimular a motivação dos professores também são um ponto forte das formações amplas. A adaptação da agenda às necessidades do grupo (*The Bernese Program*) (Alsaker; Valkanover, 2012), a oferta de créditos de educação continuada (*The Bully Busters*) (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004) e a realização de entrevistas motivacionais com *feedback* imediato (CCU) (Pas et al., 2019) são ações que reconhecem os desafios do cotidiano escolar e valorizam o protagonismo docente. Esses recursos funcionam como facilitadores do engajamento, ao mesmo tempo em que promovem uma responsabilização positiva dos professores frente ao problema do bullying (Panosso et al., 2023).

O CCU se destaca por introduzir recursos tecnológicos inovadores na formação docente (Pas et al., 2019). O uso do simulador *TeachLivE*, com avatares que interagem em tempo real, permite que os professores pratiquem habilidades em um ambiente seguro, realista e controlado (Berg et al., 2023). Essa abordagem baseada em *coaching* individualizado representa uma ruptura em relação aos modelos tradicionais, possibilitando a personalização das metas e intervenções, com base nas necessidades específicas de cada docente (Patti et al., 2012). A combinação de simulação, *feedback* em tempo real e sessões presenciais amplia o repertório profissional dos professores e reforça sua autoconfiança no manejo de comportamentos relacionados ao bullying.

Os resultados dos três programas de formação ampla analisados apontam avanços relevantes no desenvolvimento de competências docentes para o enfrentamento do bullying, além de mudanças atitudinais significativas. O *The Bernese Program* se destaca por transformar crenças e atitudes dos professores, especialmente em relação à percepção do bullying e ao trabalho com as famílias. Embora não tenha reduzido diretamente a autoria de bullying, contribuiu para diminuir a vitimização física e indireta, refletindo impacto positivo no clima escolar (Alsaker; Valkanover, 2012). Já o *The Bully Busters* mostrou-se eficaz ao ampliar a autoeficácia docente, o conhecimento sobre estratégias de intervenção e o uso dessas habilidades (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004). No caso do CCU, dados de ensaio clínico indicam maior propensão dos professores a adotar posturas ativas, como confrontar autores, acolher vítimas e buscar apoio institucional (Pas et al., 2019). Esses achados reforçam que informar sobre o bullying não é suficiente: é preciso capacitar os educadores para que atuem de forma segura, motivada e eficaz.

Como principais conclusões, esta revisão indica que intervenções antibullying bem estruturadas e alinhadas à prática cotidiana têm potencial para transformar o papel do docente na prevenção e no enfrentamento do bullying escolar. Elas se mostram mais eficazes quando

envolvem capacitação prática, suporte contínuo e uma estrutura programática clara. Além de desenvolverem habilidades técnicas, os programas que promovem reflexão crítica sobre crenças, atitudes e práticas pedagógicas contribuem para fortalecer uma cultura escolar mais acolhedora, segura e democrática. Para que essas transformações se consolidem como práticas sustentáveis, é essencial considerar os fatores contextuais que influenciam o comportamento docente e investir em políticas públicas que valorizem a formação ética, relacional e emocional dos educadores.

No entanto, os efeitos positivos dessas intervenções dependem de múltiplos fatores, como a qualidade da formação, o suporte à implementação, as condições emocionais dos professores e a estrutura das escolas. A análise dos estudos também revela lacunas importantes: há escassez de avaliações de longo prazo e de instrumentos observacionais que verifiquem mudanças efetivas na prática docente. Poucos estudos consideram variáveis contextuais cruciais, como o clima escolar, o apoio da gestão e o bem-estar dos educadores, aspectos que, segundo Swift et al. (2017), impactam diretamente a efetividade das ações. O *burnout* docente, por exemplo, mostrou-se negativamente associado à implementação do programa KiVa, reforçando a importância de estratégias que também priorizem o cuidado com os professores.

Além das limitações contextuais, há desafios metodológicos a superar. A heterogeneidade entre os programas avaliados, quanto à duração, frequência, conteúdos e estrutura, dificulta comparações diretas. Muitos estudos não detalham os componentes das intervenções, comprometendo sua reprodutibilidade e a avaliação da fidelidade de implementação. A maioria das pesquisas foi conduzida em países de língua inglesa, com amostras reduzidas, delineamentos quase-experimentais e avaliações baseadas principalmente em autorrelatos, o que pode gerar vieses de desejabilidade social e limitar a validade externa dos achados. Embora o estudo de Pas et al. (2019) tenha adotado um delineamento experimental mais robusto, o número reduzido de sessões com o simulador pode ter restringido o aprofundamento da aprendizagem docente.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas adotem delineamentos mais rigorosos, como ensaios clínicos randomizados com acompanhamento longitudinal, e utilizem triangulação de dados envolvendo professores, estudantes, famílias e observadores externos. É igualmente importante investigar variáveis mediadoras e moderadoras, como *burnout*, apoio da gestão, clima escolar e formação prévia dos educadores, para compreender melhor os fatores que influenciam a eficácia das intervenções. Por fim, destaca-se a necessidade de adaptar e validar esses programas ao contexto escolar brasileiro, considerando especificidades culturais, estruturais e pedagógicas, e ampliando as amostras para incluir diferentes redes de ensino,

etapas escolares e realidades geográficas, sobretudo escolas públicas em áreas rurais e periféricas.

Os resultados dessa síntese subsidiaram a construção do modelo lógico e a seleção das estratégias baseadas em evidências que fundamentam a formação docente proposta nesta tese, processo que será detalhado a seguir.

4.6 APRESENTAÇÃO DO MODELO LÓGICO DA INTERVENÇÃO

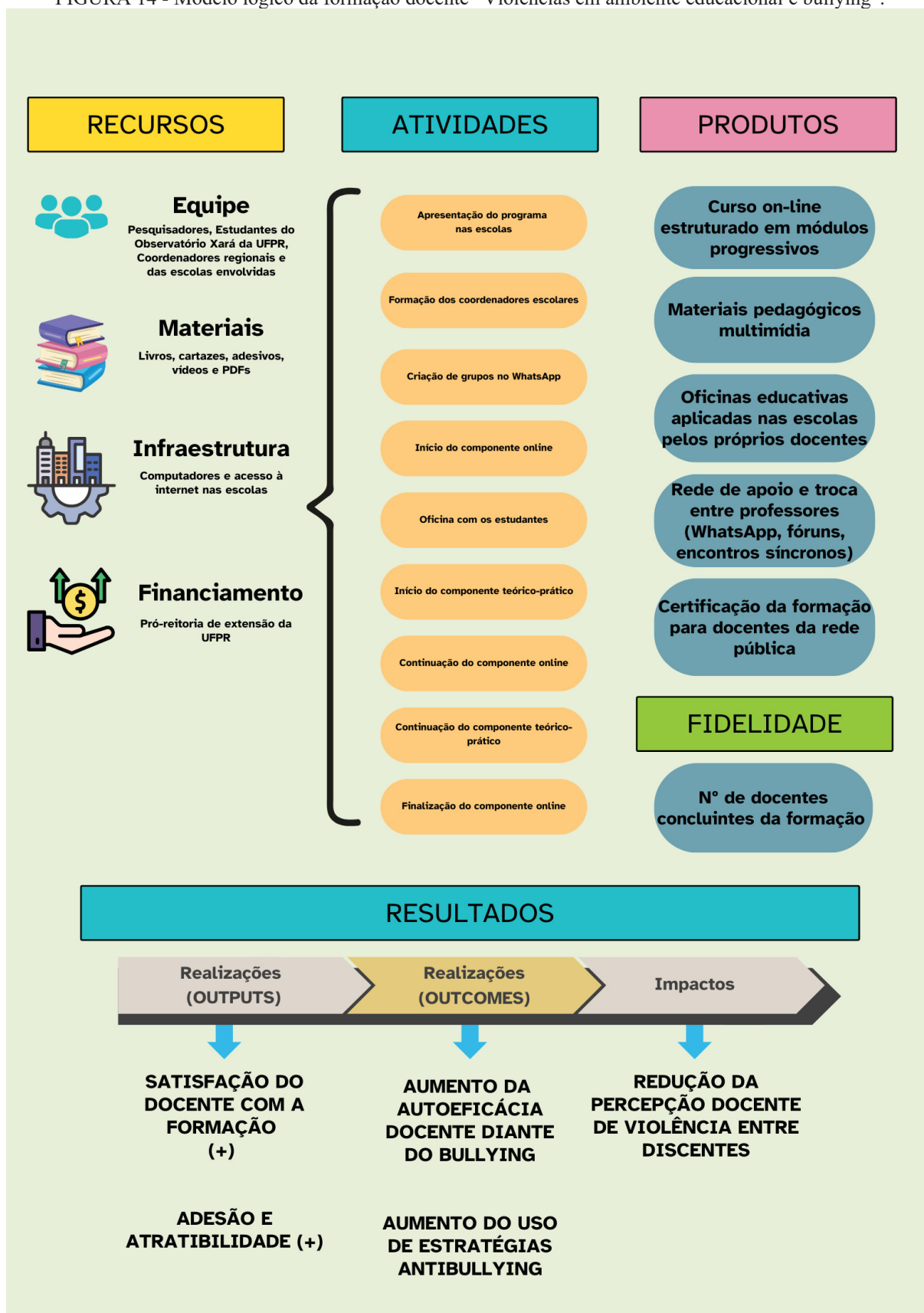
Este tópico tem como objetivo apresentar o modelo lógico (Figura 14) e as estratégias antibullying (Quadro 13) que fundamentam a formação docente desenvolvida nesta pesquisa. A proposta foi construída a partir dos achados das revisões de escopo, das experiências da autora e de sua orientadora na implementação de intervenções com docentes, bem como das contribuições de gestores, coordenadores escolares e professores da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 13), que participaram da aplicação da formação nas etapas 6 e 7 desta tese.

A formação, de natureza teórico-prática, intitula-se “Violências em ambiente educacional e bullying” e está organizada em dois componentes complementares: (1) um curso on-line, autoinstrucional, voltado ao aprofundamento conceitual dos docentes; e (2) um componente aplicado, que envolve oficinas antibullying com estudantes, conduzidas pelos professores participantes sob acompanhamento contínuo dos pesquisadores.

O modelo lógico constitui uma representação visual que organiza, de forma estruturada, os recursos disponíveis, as atividades planejadas, os produtos esperados e os resultados pretendidos ao longo do tempo, evidenciando relações de causa e efeito entre esses elementos. Os recursos abrangem fatores humanos, materiais, instrucionais e financeiros; as atividades referem-se à operacionalização do programa, incluindo métodos, conteúdos e duração; os produtos correspondem às entregas ou produções resultantes; e os resultados se expressam em metas de curto, médio e longo prazo (Murta; Santos, 2015).

Após a elaboração do modelo lógico, Murta e Santos (2015) ressaltam a importância de selecionar estratégias de intervenção teoricamente fundamentadas, de modo a garantir coerência entre os objetivos, as atividades planejadas e os resultados esperados. Na formação desenvolvida nesta pesquisa, a estrutura foi orientada por diferentes estratégias, descritas no Quadro 13, amplamente reconhecidas na literatura internacional sobre prevenção do bullying e respaldadas pelas experiências de implementação da formação docente nas etapas 6 e 7 desta tese.

FIGURA 14 - Modelo lógico da formação docente “Violências em ambiente educacional e bullying”.



FONTE: A autora, com base em Murta e Santos (2015) e Ferreira et al. (2007).

QUADRO 13 - Estratégias de intervenção teoricamente e empiricamente fundamentadas da formação docente “Violências no ambiente educacional e bullying”.

Estratégias	Descrição	Fundamentação científica	Fundamentação prática/ de implementação	Forma como foi integrada ao programa
<i>Estruturação da intervenção</i>	Estruturar o programa com foco no fortalecimento da autoeficácia docente para a atuação em situações de bullying.	- Revisão de Escopo 2. - Programas: <i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), <i>I DECIDE program</i> (Boulton, 2014), <i>OBPP</i> (Bowlan, 2011), <i>Steps to Respect</i> (Brown et al., 2011), <i>The ViSC Program</i> (Schultes et al., 2014), <i>The Bernese Program</i> (Alsaker; Valkanover, 2012) e <i>The Bully Busters</i> (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).	Tanto no estudo de Luna et al. (2025), do qual a autora desta tese participou na aplicação da intervenção, quanto na formação implementada neste trabalho, verificou-se que a autoeficácia docente é fundamental para aumentar a confiança na intervenção frente ao bullying.	O programa de formação docente foi estruturado com base em estratégias voltadas ao fortalecimento da autoeficácia dos professores no enfrentamento de situações de bullying.
	Adotar o modelo de formação em cascata como estratégia de disseminação do conhecimento entre os docentes.	Revisão de Escopo 2 e El-Hamamsy et al. (2024).	Tanto no estudo de Luna et al. (2025) quanto na formação implementada neste trabalho, constatou-se que o modelo de formação em cascata produziu resultados positivos na capacitação de docentes e discentes.	Os pesquisadores foram responsáveis tanto pela capacitação dos coordenadores escolares — que acompanharam a implementação da intervenção — quanto pela formação dos professores, responsáveis por conduzir diretamente as ações com seus estudantes.
	a) Os docentes da formação desenvolvem ações universais com seus estudantes. b) As atividades realizadas com os estudantes ocorrem paralelamente aos encontros teóricos	a) <i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), <i>I DECIDE program</i> (Boulton, 2014), <i>OBPP</i> (Bowlan, 2011), <i>Steps to Respect</i> (Brown et al., 2011), <i>The ViSC Program</i> (Schultes et al., 2014), <i>The Bernese Program</i> (Alsaker; Valkanover, 2012) e <i>The Bully Busters</i> (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson;	Esse modelo foi testado no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	O programa foi organizado em dois componentes: um teórico, realizado on-line, e outro teórico-prático, voltado à aplicação de atividades com os estudantes. Essa aplicação ocorre de forma simultânea ao curso teórico on-line.

	destinados à formação dos docentes.	Horne, 2004). b) <i>The Bernese Program</i> (Alsaker; Valkanover, 2012) e <i>The Bully Busters</i> (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).			
	Fornecer orientações detalhadas sobre a realização de ações indicadas ou universais pelos docentes junto aos estudantes.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017).	Essa estratégia foi testada no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Elaborou-se um capítulo de livro sobre intervenções no bullying e no cyberbullying, além de um livro com oficinas de vivências socioemocionais voltadas para o enfrentamento do bullying, respeitando, porém, a liberdade do docente para adaptar as atividades ao seu contexto.	
	Organizar o conteúdo em módulos teóricos e teórico-práticos, visando uma abordagem equilibrada entre a teoria e a prática.	- Revisão de Escopo 1. - <i>The Bernese Program</i> (Alsaker; Valkanover, 2012), <i>The Bully Busters</i> (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004) e <i>The ViSC Program</i> (Schultes et al., 2014).	Essa estratégia foi testada no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	O conteúdo do curso on-line foi estruturado em sete módulos teóricos, intercalados com atividades teórico-práticas.	
	Os professores que se dispõem a coordenar as atividades preventivas no nível da escola são nomeados como membros da equipe escolar ou líderes.	<i>The ViSC Program</i> (Schultes et al., 2014).	Essa estratégia foi testada na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Para avaliar o programa de formação docente, deu-se prioridade à formação dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma, para que assumissem o papel de lideranças na prevenção do bullying dentro das escolas.	
	Ensinar os professores a facilitar atividades de relaxamento e a promover a aprendizagem de	<i>The Bernese Program</i> (Alsaker; Valkanover, 2012) e <i>The Bully Busters</i> (Bell et al., 2010; Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004).	-	Estratégias de relaxamento e de promoção da aprendizagem de habilidades de enfrentamento foram incorporadas tanto no	

	habilidades de enfrentamento do estresse e desafios emocionais.			capítulo sobre intervenções no bullying e no cyberbullying quanto no livro de vivências socioemocionais.
<i>Implementação do Intervenção</i>	Distribuir um manual estruturado do programa aos professores.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017) e <i>Steps to Respect</i> (Brown et al., 2011).	Essa estratégia foi testada no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Foi compartilhado um PDF contendo a estrutura do programa. Em seguida, no início do curso on-line, os participantes receberam também o mapa do curso.
	Oferecer consultas quinzenais a mensais no local, para acompanhar a implementação do programa.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017) e OBPP (Bowllan, 2011).	Essa estratégia foi testada no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Reuniões on-line foram realizadas regularmente, assim como o contato direto por meio do <i>WhatsApp</i> .
	Disponibilizar um ambiente virtual de aprendizagem.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017)	Essa estratégia foi testada na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	O componente teórico foi oferecido por meio de um AVA.
	Utilizar estratégias para aumentar a motivação dos professores na participação nas atividades.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017) e OBPP (Bowllan, 2011).	Essa estratégia foi testada na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Mensagens motivacionais foram compartilhadas no <i>WhatsApp</i> e no ambiente virtual de aprendizagem. Os docentes que participaram do curso receberam certificados com carga horária de 60 horas, e <i>feedbacks</i> imediatos foram fornecidos tanto no <i>WhatsApp</i> quanto no ambiente virtual.
	Adotar um delineamento de grupo de intervenção e controle, sendo o grupo controle composto por professores de escolas diferentes, que estão na lista de espera para receber a intervenção.	<i>KiVa</i> (Ahtola et al., 2012; Swift et al., 2017), <i>IDEIDE program</i> (Boulton, 2014) e <i>Steps to Respect</i> (Brown et al., 2011).	Essa estratégia foi testada no estudo de Luna et al. (2025) e na formação implementada nesta tese, apresentando resultados positivos.	Para avaliação do programa, também foi adotado um delineamento de grupo (experimental e controle) e o grupo controle foi composto por escolas
<i>Avaliação do Intervenção</i>				

					da lista de espera para receber a formação.

FONTE: A autora, com base nas Revisões de Escopo 1 e 2, e em experiências de implementação de intervenções com docentes.

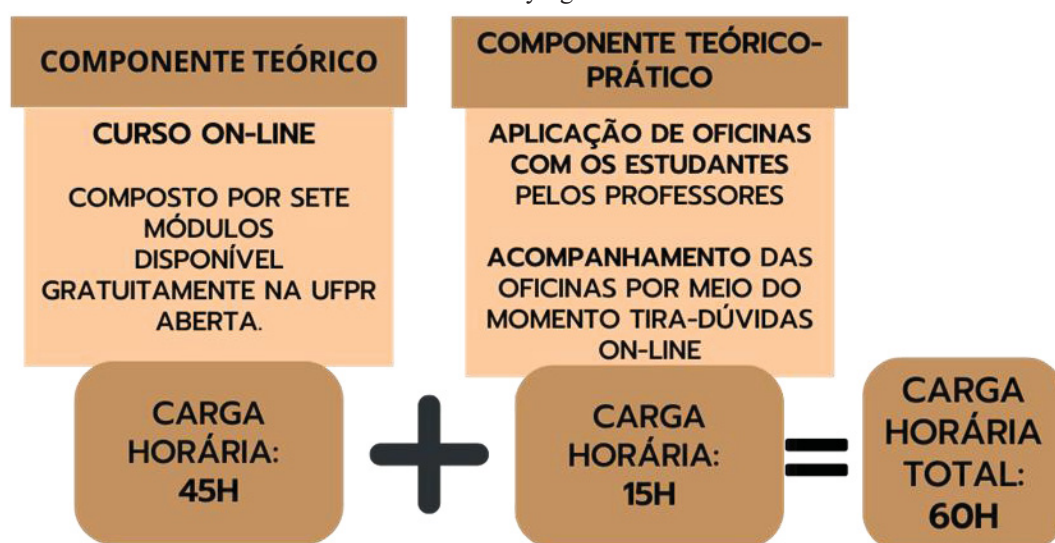
6 ETAPA 2 - CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO

6.1 ESTRUTURA DOS COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Murta e Santos (2015), com base nos estudos de Bartholomew et al. (2011) e Rohrbach (2014), a etapa de construção da intervenção envolve os seguintes passos: definição das estratégias de intervenção, elaboração do material de apoio, análise do contexto de implementação, escolha dos canais de implementação e adaptação ao público-alvo. Trata-se de uma fase marcada por intensa criatividade, na qual os métodos fundamentados teoricamente orientam tanto a seleção das técnicas e atividades quanto a produção de materiais voltados à promoção das mudanças desejadas nos objetivos definidos (Bartholomew et al., 2011).

A formação teórico-prática de docentes intitulada “Violências em ambiente educacional e bullying” é composta por dois componentes complementares, que totalizam 60 horas de carga horária. O primeiro refere-se a um curso on-line, autoinstrucional, com duração de 45 horas, organizado em uma seção introdutória e sete módulos temáticos. O segundo, de natureza teórico-prática e com carga horária de 15 horas, consiste na realização de oficinas educativas voltadas à prevenção do bullying, conduzidas pelos próprios professores participantes, com o acompanhamento da equipe de pesquisa. A Figura 15 apresenta a divisão da formação entre esses dois componentes.

FIGURA 15 - Componentes da formação teórico-prática de docentes "Violências em ambiente educacional e bullying".



FONTE: A autora.

O curso on-line foi desenvolvido com base em uma proposta de *design* instrucional (DI) centrada no aprendiz, promovendo a integração entre teoria e prática, bem como a autonomia, por meio de recursos pedagógicos diversificados. Segundo Filatro (2004), o DI consiste em uma ação intencional que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de situações didáticas contextualizadas, com o apoio das tecnologias digitais. Trata-se de um processo que, tanto na concepção quanto na implementação, incorpora mecanismos capazes de favorecer a flexibilização da aprendizagem, respeitando os tempos, estilos e contextos dos estudantes (Filatro, 2004; Pereira et al., 2021).

O DI corresponde ao desenvolvimento sistemático de especificações instrucionais, fundamentado em teorias da aprendizagem e da instrução, com o objetivo de assegurar a qualidade do processo formativo. Envolve, portanto, a análise das necessidades e dos objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento de um sistema de entrega adequado, a produção de materiais e atividades instrucionais, bem como a testagem e a avaliação das ações educativas propostas (Filatro, 2004; Pereira et al., 2021).

Para a construção da formação docente, adotou-se o modelo de DI denominado “modelo aberto”, conforme caracterizado por Filatro (2004). Esse modelo reconhece que, embora algumas atividades possam ocorrer fora do ambiente virtual, a participação efetiva dos cursistas está condicionada ao acesso à internet. Tal estrutura exige dos participantes não apenas a disponibilidade de infraestrutura adequada, mas também uma postura proativa e autônoma diante do próprio processo de aprendizagem (Filatro, 2004; Pereira et al., 2021).

Além disso, foi incorporada à elaboração do curso a metodologia de Análise Contextual proposta por Filatro e Bileski (2017), a qual orienta, de forma sistematizada, as etapas iniciais e transversais do DI, sendo fundamentada na abordagem ADDIE (Análise, *Design*, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação). Essa análise contempla quatro blocos fundamentais: a identificação das necessidades de aprendizagem, a caracterização do público-alvo e o levantamento das potencialidades e restrições institucionais, elementos que fundamentam e permeiam todas as fases do processo de produção (Filatro; Bileski, 2017; Pereira et al., 2021).

Disponibilizado na plataforma [UFPR Aberta](#), o curso tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa e progressiva, direcionada à formação continuada de docentes do Ensino Médio. O AVA exerce um papel central na mediação pedagógica, ao possibilitar o acesso autônomo aos conteúdos e a realização de atividades reflexivas, interativas e teórico-práticas. A Figura 16 apresenta a tela inicial do curso.

FIGURA 16 - Tela inicial da formação "Violências em ambiente educacional e bullying" na UFPR Aberta.



FONTE: [UFPR Aberta](https://ufpraberta.org.br/).

A estrutura do curso foi planejada para fortalecer a autoeficácia docente no enfrentamento da violência escolar e do bullying, ampliando a confiança dos professores em sua capacidade de atuar de forma preventiva e resolutiva. Sua concepção ocorreu em articulação com a criação de outros cursos integrantes do Programa de Formação Docente “Mycelium: (re)construindo conexões na educação”, vinculado ao Observatório do Clima e Prevenção de Violências em Contextos Educacionais (Observatório Xará) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O programa é composto por seis cursos: “Violências em ambiente educacional e bullying”, “Convivência ética em contextos educacionais”, “Competências socioemocionais”, “Metodologias ativas de ensino”, “Saúde mental” e “Educação para equidade”. A elaboração teve início com a construção da persona do docente, baseada em pesquisas e entrevistas com professores do Ensino Médio em Curitiba, São Paulo e no Ceará. Complementarmente, aplicou-se um formulário on-line, via *Google Docs*, para identificar as principais demandas formativas dos docentes. Esse processo metodológico é detalhado por Frick et al. (2021).

Cabe destacar que tais ações ocorreram durante a pandemia da Covid-19, o que possibilitou captar, além das necessidades recorrentes da prática docente, os efeitos das transformações impostas pelo contexto pandêmico sobre o ambiente escolar. A partir da persona delineada e das demandas identificadas, o curso foi estruturado de forma sensível e contextualizada, visando responder de maneira efetiva às necessidades reais do público-alvo (Filatro; Bilesk, 2017).

O componente on-line da formação “Violências em ambiente educacional e bullying” inicia-se com uma seção de apresentação que contextualiza os objetivos do curso, apresenta os organizadores e convida os participantes a refletirem sobre suas percepções e estratégias diante do bullying. Os conteúdos estão distribuídos em sete módulos, organizados de forma progressiva. O Módulo 1 aborda os conceitos fundamentais de violência escolar, bullying e cyberbullying. O Módulo 2 discute as interações pessoais e os preconceitos que permeiam o ambiente escolar, propondo estratégias para o fortalecimento dos vínculos entre professores e estudantes. O Módulo 3 trata da legislação nacional voltada ao enfrentamento do bullying, da desconstrução de mitos relacionados ao tema e da influência das questões de gênero na prática docente.

Já o Módulo 4 enfoca a avaliação da gravidade das situações de bullying, o trabalho articulado com a rede de proteção e a formação de equipes escolares de enfrentamento. O Módulo 5 apresenta estratégias para o enfrentamento coletivo da violência escolar, com ênfase na mobilização e motivação da equipe pedagógica. O Módulo 6 organiza diferentes estratégias antibullying conforme os níveis de prevenção (primária, secundária e terciária) e os públicos-alvo envolvidos. Por fim, o Módulo 7 promove uma reflexão sobre as aprendizagens construídas ao longo da formação e convida os participantes a reavaliar suas percepções e posturas diante do bullying. A Figura 17 ilustra a tela inicial do curso, com a visão geral dos módulos que compõem a formação.

FIGURA 17 - Tela inicial com a visão geral dos módulos da formação “Violências em ambiente educacional e bullying”, disponível na plataforma UFPR Aberta.



FONTE: [UFPR Aberta](#).

Os materiais pedagógicos desta formação foram elaborados ao longo do curso de doutorado da autora deste trabalho, em colaboração com discentes da UFPR que atuam em

projetos de extensão coordenados pela Profa. Dra. Ana Carina Stelko-Pereira. A definição dos materiais para uso em um programa deve considerar as características desenvolvimentais e culturais do grupo-alvo, garantindo que sejam pertinentes, claros e atrativos (Murta; Santos, 2015 - ver Etapas 3, Teste-Piloto, e 6, sobre Avaliação da Satisfação).

O curso conta com uma variedade de recursos, incluindo dois capítulos de *e-book* interativo: [“Violência escolar e bullying: definir para identificar”](#) (Stelko-Pereira; Krubniki; et al., 2021) e [“Como intervir na violência escolar e no bullying?”](#) (Stelko-Pereira et al., 2021), que apresentam os conceitos fundamentais de forma acessível e dialogada. Além dos e-books, a formação integra oito vídeos breves no formato de palestras e dois vídeos animados: um pertencente à série [“Muito mais que giz e apagador”](#), que aborda de forma lúdica as interações sociais no ambiente escolar, e outro voltado à discussão sobre a influência das questões de gênero na atuação docente.

Para fomentar o debate nos fóruns e auxiliar intervenções em sala de aula, foram produzidas três tirinhas ilustradas sobre situações de violência escolar, bem como vinte *art-posts* focados na prevenção do bullying e do cyberbullying. Outros materiais incluem um PDF sobre mitos e verdades a respeito do bullying, outro intitulado “Cyberbullying: conhecer para intervir”, além de sete *quizzes* para avaliação do conteúdo teórico. Também foi elaborado um *e-book* (Stelko-Pereira et al., 2022) com sugestões de vivências socioemocionais a serem aplicadas com os estudantes, e um [jogo de tabuleiro](#) educativo sobre cyberbullying, em versão *print and play*, direcionado ao Ensino Médio, desenvolvido em parceria com o curso de *Design* da UFPR sob coordenação da Profa. Dra. Daniella Rosito Michelena Munhoz. Durante a formação, adotou-se uma linguagem inclusiva e acessível, com vídeos legendados e traduzidos em Libras.

O Quadro 14 apresenta os objetivos de aprendizagem e os materiais correspondentes a cada módulo. Para obtenção do certificado do componente on-line, os cursistas precisavam realizar todas as atividades propostas (leituras, vídeos, *quizzes*, fóruns) e concluir as tarefas avaliativas em até dois meses após o início do curso.

QUADRO 14 - Módulos, objetivos e materiais da formação “Violências em ambiente educacional e bullying”.

Módulo	Objetivos	Materiais

Apresentação	• Compreender a estrutura do curso, seus objetivos e os organizadores envolvidos na formação. • Avaliar a viabilidade de participação na pesquisa, considerando os aspectos logísticos e metodológicos. • Refletir sobre suas percepções iniciais em relação ao bullying, incluindo sua ocorrência, a autoeficácia no enfrentamento dessa questão e as estratégias utilizadas até o momento.	1. Vídeo de apresentação 2. Mapa da formação. 3. Apresentação dos autores da formação. 4. Questionário reflexivo. 5. Convite para participar da pesquisa/ Coleta de dados com estudantes.
1. Definições de violência	• Compreender os conceitos científicos de violência escolar, bullying e cyberbullying, explorando suas definições e implicações. • Refletir sobre as particularidades de cada conceito, considerando suas manifestações e impactos no ambiente escolar e na vida dos estudantes.	1. Capítulo interativo. 2. Vídeo e texto “Reflexões sobre o conceito de violência”. 3. PDF: Informações-chave para se entender o que é o bullying. 4. PDF: Cyberbullying: conhecer para intervir. 5. <i>Quiz 1</i>
2. Interações pessoais, bullying e preconceitos	• Identificar os preconceitos sociais mais prevalentes no Brasil, reconhecendo suas raízes e impactos nas interações sociais. • Relacionar os preconceitos sociais com a ocorrência de bullying, analisando como essas atitudes influenciam a dinâmica de agressões no ambiente escolar. • Conhecer e refletir sobre estratégias eficazes para melhorar as relações entre docentes e estudantes, promovendo um ambiente de respeito e inclusão.	1. Capítulo interativo. 2. Vídeo “Preconceitos”. 3. Vídeo animado “Interações pessoais”. 4. <i>Art-post</i> “Você gostaria de melhorar a sua relação com os alunos?”. 5. <i>Art-post</i> “Autoridade e autoritarismo” 6. <i>Quiz 2</i>
3. Legislação e mitos	• Conhecer a legislação antibullying nacional, compreendendo os direitos e deveres envolvidos no enfrentamento do bullying nas escolas. • Pesquisar e explorar as legislações estaduais e municipais relacionadas ao bullying, identificando as especificidades regionais e as diretrizes locais. • Questionar mitos e crenças limitantes sobre o bullying, desafiando estigmas e reforçando uma abordagem mais esclarecedora e embasada na realidade. • Refletir sobre a influência das questões de gênero na ocorrência do bullying e na forma como os docentes devem intervir para	1. Capítulo interativo. 2. <i>Art-post</i> “Mitó e Verdades que contam sobre o Bullying”. 3. Vídeo: Reflexões sobre gênero e intervenção docente no bullying. 4. <i>E-book</i>: Vivências socioemocionais para o enfrentamento do bullying. 5. Fórum: Compartilhe uma vivência do <i>e-book</i> que você realizou com os seus estudantes. 6. <i>Quiz 3</i>

	garantir um ambiente inclusivo e igualitário. • Aplicar atividades práticas com estudantes, incentivando a reflexão e ação direta, e compartilhar as experiências vivenciadas no fórum, promovendo o aprendizado colaborativo.	
4. Estratégias de avaliação	• Conhecer os diferentes níveis de prevenção do bullying, compreendendo estratégias primárias, secundárias e terciárias para intervir e prevenir a violência escolar. • Descrever os passos e estratégias necessárias para construir uma equipe escolar eficaz de enfrentamento do bullying, promovendo um ambiente de colaboração e apoio mútuo. • Identificar e mapear os diferentes equipamentos sociais do território (como centros comunitários, organizações não governamentais, serviços de saúde, etc.) para estabelecer parcerias que fortaleçam a rede de apoio contra o bullying. • Empregar e aplicar formas de avaliação da ocorrência e gravidade do bullying/cyberbullying, utilizando ferramentas adequadas para monitorar e mensurar a intensidade e os impactos dessa violência na comunidade escolar.	1. Capítulo interativo. 2. Vídeo “Por que avaliar?”. 3. <i>Quiz</i> 4.
5. Importância do enfrentamento	• Aprender estratégias eficazes para motivar e engajar a equipe escolar no enfrentamento do bullying, criando um ambiente colaborativo e comprometido com a transformação. • Questionar e refletir sobre crenças limitantes relacionadas ao papel do professor diante do bullying, desafiando estigmas e ampliando a compreensão do impacto da intervenção docente. • Definir ações práticas a serem tomadas quando um estudante	1. Capítulo interativo. 2. Vídeo “Motivação para a intervenção. 3. <i>Art-post</i>: "Quando um aluno está tendo dificuldades..." 4. Jogo em PDF “Não caia na Rede”. 5. <i>Quiz</i> 5.

	apresenta dificuldades escolares, compreendendo a importância de um acompanhamento integral e multidisciplinar. • Conhecer e adaptar uma proposta de intervenção para ser aplicada em sala de aula, que promova a inclusão, o respeito e o enfrentamento das atitudes de bullying, incentivando uma abordagem preventiva e resolutiva.	
6. Estratégias antibullying	• Conhecer diferentes estratégias de enfrentamento do bullying, com base em evidências e experiências educacionais bem-sucedidas. • Caracterizar as estratégias antibullying de acordo com os níveis de prevenção (primária, secundária e terciária), os públicos-alvo envolvidos (autore, vítimas, espectadores) e as diferentes fases do bullying (início, manutenção e resolução). • Planejar e aplicar uma atividade com estudantes, voltada à prevenção ou intervenção em situações de bullying, e compartilhar a experiência no fórum para promover a troca de saberes entre os participantes.	1. Capítulo interativo. 2. Vídeo “Tipos de intervenção”. 3. Fórum: Compartilhe uma vivência do <i>e-book</i> que você realizou com os seus estudantes. 4. <i>Quiz</i> 6
7. Reflexão final e revisão	• Retomar e refletir criticamente sobre os principais conteúdos abordados ao longo da formação. • Avaliar as próprias percepções, atitudes e estratégias frente ao bullying, considerando possíveis mudanças ocorridas após a participação no curso. • Realizar a avaliação da formação, contribuindo com sugestões e percepções para o aprimoramento do curso.	1. Vídeo de despedida. 2. Fórum: discussão coletiva sobre tirinha. 3. <i>Quiz</i> 7. 4. Questionário reflexivo após o curso. 5. Avaliação da formação.

FONTE: A autora.

O componente teórico-prático constitui uma etapa essencial da formação, ao permitir a articulação entre os conhecimentos adquiridos nos módulos on-line e sua aplicação direta no contexto escolar. Essa etapa fundamenta-se na orientação para a integração entre teoria e prática, conforme identificado na Revisão de Escopo 1, e inspira-se na experiência de programas consolidados de formação docente, como o “Violência Nota Zero” (Luna et al., 2025), *The Bernese Program* (Alsaker; Valkanover, 2012) e *The Bully Busters* (Bell et al., 2010;

Howard et al., 2001; Newman-Carlson; Horne, 2004). Valoriza-se, assim, o protagonismo docente e o desenvolvimento de competências profissionais a partir da experiência concreta (Garcia, 2009).

Após a conclusão dos módulos on-line de referência, os professores são convidados a implementar oficinas com suas turmas, com foco na prevenção do bullying e na promoção de interações respeitadas entre os estudantes. Essas práticas possibilitam o exercício reflexivo da docência, estimulando a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas e eficazes. A certificação da formação é oferecida em dois formatos: os participantes que finalizam apenas o componente on-line recebem certificado de 45 horas; já aqueles que também participam da etapa teórico-prática obtêm certificação ampliada, com carga horária total de 60 horas.

As oficinas são fundamentadas nos conteúdos do curso, com ênfase nas estratégias antibullying e nas vivências socioemocionais. Os docentes utilizam materiais previamente disponibilizados, organizados no [e-book](#) já mencionado (Stelko-Pereira et al., 2022), que traz sugestões de dinâmicas adaptáveis à realidade escolar. Durante essa fase, são realizados três encontros on-line com a equipe de pesquisa, intercalados ao longo do processo, com o objetivo de esclarecer dúvidas, compartilhar experiências e promover a reflexão coletiva sobre as intervenções realizadas.

Além dos encontros síncronos, os fóruns e grupos de *WhatsApp* criados para os professores e coordenadores escolares funcionam como espaços de escuta, troca e suporte mútuo. Nesses grupos, são enviados arquivos em PDF com resumos dos conteúdos dos módulos teóricos cursados na semana ([exemplo de material](#)), bem como lembretes e mensagens de motivação. As dúvidas são esclarecidas em tempo real. Essa rede de apoio fortalece o engajamento, o senso de pertencimento e o compromisso coletivo com a transformação do ambiente escolar. A possibilidade de experimentar, avaliar e adaptar as práticas à medida que são desenvolvidas torna o componente teórico-prático uma experiência formativa significativa, capaz de promover mudanças concretas nas concepções e atitudes dos docentes diante das violências escolares.

6.2 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A avaliação da formação docente proposta por esta tese ocorreu em dois momentos distintos: inicialmente, com a oferta exclusiva do componente on-line para docentes de todas as regiões do Brasil; e, posteriormente, com a implementação dos dois componentes, on-line e

teórico-prático, direcionada especificamente aos professores vinculados ao Projeto Professor Diretor de Turma (PDDT), de onze municípios do estado do Ceará, vinculados à Crede 13.

A primeira edição do curso on-line foi realizada entre fevereiro e setembro de 2022. A aplicação funcionou como um estudo piloto, cujo objetivo principal foi verificar a viabilidade da intervenção em condições reais (ver Etapa 3, sobre Estudo piloto). Além disso, essa fase inicial permitiu a avaliação dos instrumentos utilizados e o mapeamento mais preciso das necessidades do público-alvo (ver Etapas 4 e 5, sobre Avaliação dos Instrumentos e Avaliação das Necessidades). A segunda aplicação da formação ocorreu entre fevereiro e setembro de 2024 (ver Etapa 6 e 7: Avaliação de Satisfação e dos Resultados). Os projetos de pesquisa dessas etapas foram submetidos à apreciação de dois Comitês de Ética em Pesquisa da UFPR:

- Etapas 3, 4 e 5: projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Saúde (CEP/CS), conforme parecer nº 5.281.559/2022 ([Anexo 1](#));
- Etapas 6 e 7: projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), conforme parecer nº 6.415.311/2023 ([Anexo 2](#)).

Este estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre diretrizes e normas para pesquisas na área da saúde (Brasil, 2012), e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do CNS, que trata das especificidades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Ambas asseguram a proteção da dignidade, dos direitos e da autonomia dos participantes, além de orientarem quanto à avaliação proporcional entre riscos e benefícios.

Também foram respeitados os princípios da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Brasil, 2018) —, garantindo a privacidade, a confidencialidade e o uso exclusivo das informações para os fins previstos nesta pesquisa. Os participantes foram informados sobre os objetivos, os procedimentos, bem como os possíveis riscos e benefícios do estudo, sendo assegurado o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os professores que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Apêndice 1](#)), sendo devidamente orientados acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos envolvidos e do compromisso ético com a justiça e a proteção de dados. As informações foram utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa, conforme previsto na LGPD (Brasil, 2018), e armazenadas em ambiente seguro, com acesso restrito aos pesquisadores responsáveis. Após o término da coleta, os dados foram transferidos para uma nuvem institucional (*OneDrive* UFPR), vinculada à pesquisadora Dra. Ana Carina Stelko

Pereira, com a remoção de quaisquer informações identificáveis, como e-mail, data de nascimento ou nome da instituição escolar. O material será descartado após cinco anos.

Os benefícios diretos para os docentes incluíram o aumento do conhecimento sobre o fenômeno do bullying e o aprimoramento das estratégias de enfrentamento dessa problemática. Além disso, os concluintes do curso receberam certificado de participação. Do ponto de vista coletivo, os benefícios para a sociedade abrangeram a possibilidade de desenvolver uma formação de baixo custo que, caso demonstrasse efetividade e boa aceitação, poderia ser replicada em larga escala, tornando-se referência no enfrentamento ao bullying no contexto escolar. Caso contrário, a pesquisa poderia indicar caminhos de aprimoramento, contribuindo para intervenções futuras mais eficazes.

Entre os riscos previstos, destacou-se a possibilidade de cansaço ou tédio durante o preenchimento dos formulários, risco comparável a atividades comuns no ambiente educacional, como provas ou avaliações. Para mitigar esse fator, a plataforma on-line utilizada para coleta ([Online Pesquisa](#)) permitia que o participante interrompesse o preenchimento e retornasse posteriormente, desde que dentro de uma semana do início do processo.

Outro risco esteve relacionado à evocação de memórias desagradáveis ou a sentimentos de angústia e sofrimento ao responder às questões. Embora indesejável, essa situação poderia levar a reflexões que motivassem o participante a buscar ajuda. Por essa razão, foi incluída uma orientação no TCLE e no início e no final dos questionários, informando que, caso surgissem emoções intensamente desagradáveis durante o preenchimento, o participante poderia entrar em contato com um profissional de Psicologia pelo e-mail xara@ufpr.br. A autora deste trabalho, psicóloga, monitorou esse canal diariamente durante o período de coleta e realizou acolhimento gratuito em até 48 horas, por meio de escuta individualizada via *Google Meet*, com possibilidade de encaminhamentos psicológicos quando necessário.

Por fim, identificou-se um risco residual relacionado à invasão da plataforma de coleta, que poderia comprometer a confidencialidade. Para reduzi-lo, a plataforma dispunha de sistema de segurança reforçado (SSL/HTTPS). Além disso, os dados identificáveis foram removidos logo após a finalização da coleta, assegurando a privacidade dos participantes.

7 ETAPA 3 - ESTUDO PILOTO

O estudo piloto, de acordo com Murta e Santos (2015), envolve três passos principais: avaliação da sequência, clareza, atratividade e viabilidade; tomada de decisão para a reformulação da proposta; e tomada de decisão para a implementação do programa.

Nesse sentido, a Etapa 3 teve como objetivo testar a sequência, clareza, atratividade e viabilidade do componente on-line, subsidiando a tomada de decisão para sua reformulação e posterior implementação da formação. Avaliou-se se a logística proposta era funcional, se os procedimentos estavam bem estruturados, se os materiais e atividades eram de fácil compreensão e aplicação, e se o canal de oferta operava de forma eficiente (Murta; Santos, 2015; Rohrbach, 2014). Com base nesses elementos, identificaram-se pontos de melhoria, viabilizando ajustes tanto no conteúdo quanto na execução da formação.

Para essa etapa, utilizaram-se como fontes de dados: os *feedbacks* e dúvidas dos cursistas nos fóruns e no *chat* com os tutores, e as respostas de 57 professores do Ensino Médio que concluíram o componente on-line e responderam a um questionário de satisfação com o curso ([Apêndice 2](#)), elaborado pela pesquisadora Ana Carina Stelko-Pereira. Esse instrumento é composto por 16 questões fechadas, divididas em três blocos, que investigam o grau de atratividade e relevância percebido nos materiais e atividades do curso on-line.

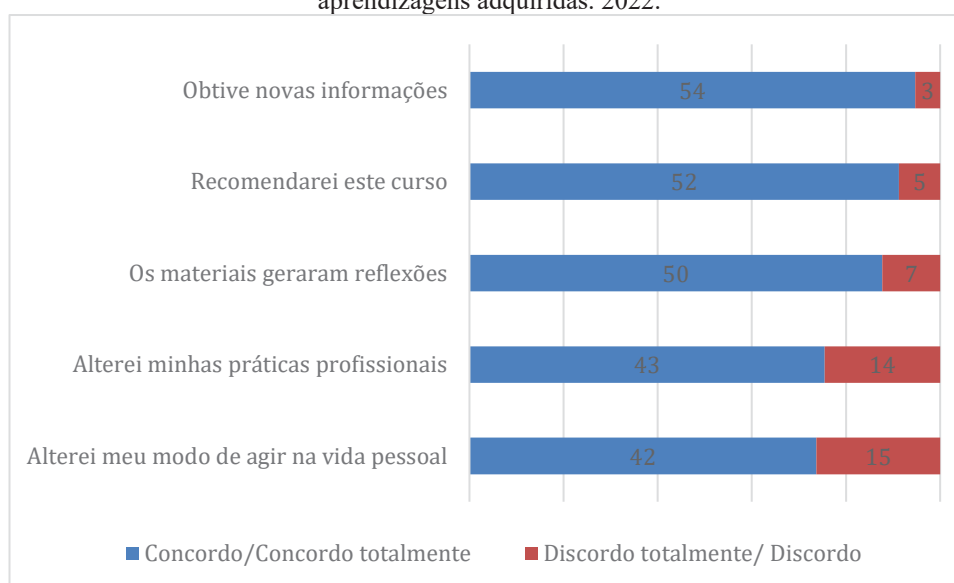
O primeiro bloco avalia o nível de concordância com cinco afirmações sobre o curso e as aprendizagens adquiridas, sendo respondido em uma escala *Likert* de quatro pontos: discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente. O segundo bloco, com seis itens, analisa a adequação dos materiais do curso, utilizando também uma escala *Likert* de quatro pontos: nada apropriado, pouco apropriado, apropriado e muito apropriado. O terceiro bloco, composto por cinco itens, examina o grau de dedicação do(a) docente na realização das atividades propostas, por meio de uma escala de 1 a 4 pontos, na qual o(a) participante atribui uma nota à própria dedicação. Além disso, os docentes foram convidados a responder dois campos abertos: “Faça comentários sobre o curso, se quiser” e “Comente sobre seu processo de aprendizagem no curso”.

As respostas às questões quantitativas desse questionário foram analisadas por meio de análises descritivas, com o cálculo de frequências absolutas e médias. As informações obtidas foram organizadas em gráficos, elaborados com o auxílio do programa *Microsoft Excel*. As respostas qualitativas, por sua vez, foram analisadas de forma descritiva, e os dados foram apresentados por meio de uma nuvem de palavras.

Dos 57 participantes que responderam, 39 se identificaram como mulheres e 18 como homens, com idades variando entre 24 e 67 anos. Houve docentes provenientes de 10 estados brasileiros, sendo que 32 residiam no estado do Paraná e 15 no estado de São Paulo.

A Figura 18 apresenta o número de docentes que concordaram ou não com as afirmações sobre o curso e as aprendizagens adquiridas. Observa-se que a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente com as afirmações avaliadas, com destaque para “obtive informações novas” e “recomendarei esse curso”.

FIGURA 18 – Frequência absoluta (n=57) das respostas dos docentes quanto às afirmações sobre o curso e as aprendizagens adquiridas. 2022.



FONTE: Estudo piloto.

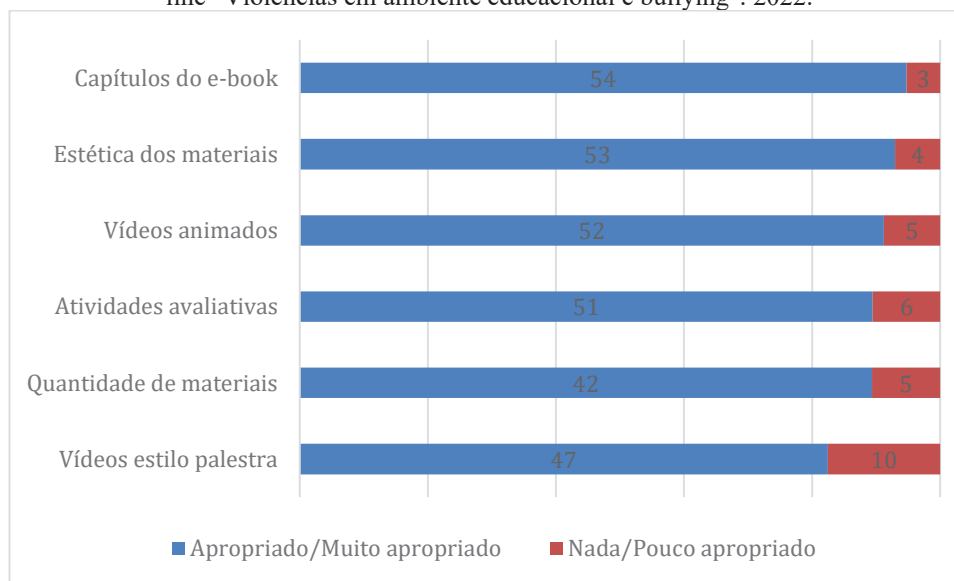
Essa percepção positiva é reforçada pelos comentários deixados pelos docentes ao final do curso. “Amei a formação. Parabéns pela proposta. Vou recomendar para várias pessoas” (Docente 44). “O curso acrescentou bastante a minha formação. Muitos temas eu desconhecia, outros possibilitaram maior aprofundamento, todos vieram somar de forma muito proveitosa a minha formação” (Docente 6).

“Agradeço oportunidade de refletir e avançar nos conhecimentos e pensamentos sobre equidade de gênero e bullying. Ainda não tinha refletido sobre isso. Sentimento maravilhoso de aprender mais e lutar por mudanças necessárias e por um mundo mais equânime e digno.” (Docente 36)

Já a Figura 19 refere-se à frequência de respostas dos docentes quanto à adequação dos materiais do curso. A maioria avaliou os materiais como apropriados ou muito apropriados, sendo os itens “capítulo do *e-book*” e “estética dos materiais” os mais bem avaliados. Ressalta-

se, no entanto, que 10 docentes consideraram os vídeos no estilo palestra como nada ou pouco apropriados, apontando esse formato como o mais criticado entre os materiais avaliados, inclusive nos fóruns e *chat*, possivelmente em razão de seu estilo mais tradicional de transmissão de conteúdo.

FIGURA 19 – Frequência absoluta (n=57) de respostas sobre a adequação dos materiais didáticos do curso on-line "Violências em ambiente educacional e bullying". 2022.



FONTE: Estudo piloto.

A seguir, alguns comentários sobre os materiais do curso. “Formação muito boa. Propostas diferenciadas e desafiadoras. Estou aprendendo cada vez mais e reconsiderando minha prática docente” (Docente 2). “Áudio dos vídeos no Youtube estão baixos ou dessincronizados com o vídeo” (Docente 5). “Uma das coisas que mais gostei foi participar dos fóruns” (Docente 20). “Eu gostei mais da sugestão de opção de *download* no tópico saiba mais” (Docente 42).

“Gratificante ter realizado essa formação. Como sou uma pessoa que aprende melhor lendo, aproveitei para selecionar partes dos textos que considere mais importantes. Li todo material escrito e agora vou baixar o *E-book* completo. Pretendo aproveitar esse material para consulta e para atividades em sala de aula. Obrigada.” (Docente 6)

Quanto ao grau de dedicação do(a) docente na realização das atividades propostas, a média de dedicação foi elevada, variando entre 3,5 e 3,7, em uma escala de 1 a 4 pontos. A atividade que recebeu a maior média foi “realizar atividades avaliativas”, com 3,7, indicando maior empenho nessa etapa. As demais atividades, leitura do capítulo, assistir aos vídeos estilo palestra, assistir aos vídeos animados e preencher as enquetes reflexivas, obtiveram média de

3,5, o que também representa um alto grau de dedicação dos participantes ao longo do curso. Esses dados refletem o comprometimento desses docentes com o processo formativo.

A figura 20 apresenta uma nuvem de palavras a partir dos comentários de 54 dos docentes sobre o curso.

FIGURA 20 – Nuvem de palavras com comentários dos docentes (n=54) sobre o curso e o seu processo de aprendizagem. 2022.



FONTE: Estudo piloto.

A nuvem de palavras reitera as respostas fornecidas às questões fechadas, evidenciando uma série de termos associados a uma percepção positiva sobre o curso e seus materiais, como: “bom”, “muito bom”, “gostei”, “excelente” e “interessante”. Além disso, aponta para uma integração entre teoria e prática, já que o curso promoveu, sobretudo, “reflexão”, mas também gerou “conhecimento” e “autoconhecimento” — elementos que contribuíram significativamente para a “prática docente” e para a “ação”. A nuvem também destaca alguns dos materiais preferidos pelos participantes, como os capítulos do *e-book* e as “atividades propostas”. Um exemplo dessa integração entre reflexão, teoria e prática pode ser observado no depoimento de um(a) docente:

Gratidão pela oportunidade de leitura, aprofundamento e reflexão. Muito importante o aprendizado de conceitos sobre bullying e cyberbullying. O material muito bom para estudo e reflexão. Não conhecia essa modalidade de formação oferecida pela UFPR. Como foi precioso para o meu crescimento pessoal e profissional. Ressalto que a formação é muito positiva para todos nós que convivemos numa sociedade ainda muito violenta. Essa formação trouxe para mim reflexões importantes, pois os meus alunos vivem em contextos familiares muito marcados por essas realidades de preconceitos e até de violências domésticas. A formação me ajudou muito e abriu portas para novas reflexões e ações em prol de uma sociedade mais humana, equânime e solidária (Docente 40).

De modo geral, os dados indicam um alto nível de satisfação e uma percepção positiva por parte desses participantes em relação ao curso. No entanto, é importante considerar algumas limitações desta etapa da pesquisa, como o número reduzido de respondentes, a possibilidade de vieses de desejabilidade social nas respostas e a ausência de avaliações prévias e posteriores à intervenção. Esses fatores podem comprometer tanto a generalização dos resultados quanto a precisão na mensuração da satisfação com o curso.

Ainda assim, com base nas avaliações recebidas por meio de diferentes canais, foi possível ajustar as atividades e os materiais do curso, adequando-os de forma mais eficaz às necessidades e à realidade dos docentes. O estudo piloto também permitiu corrigir erros nos *quizzes*, editar vídeos-aulas e incluir um avatar de uma docente para orientar os estudantes, tornando a experiência mais clara, atrativa e interativa.

A aplicação inicial revelou, ainda, desafios relevantes, como a baixa adesão dos docentes às etapas de pós-teste e *follow-up*. Apesar de mais de 200 participantes terem concluído o curso, apenas 57 responderam ao questionário de avaliação de satisfação, o que evidencia a necessidade de revisão da logística e da metodologia da intervenção, especialmente no que diz respeito à manutenção do engajamento ao longo de todo o processo avaliativo. Como estratégia de melhoria, os *links* para as avaliações finais passaram a ser incorporados diretamente na estrutura do curso, facilitando o acesso, o que pode contribuir para o aumento da taxa de resposta. Com essas adequações implementadas, deu-se início à etapa de avaliação da eficácia da intervenção.

8 ETAPA 4 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUMENTOS PARA DOCENTES SOBRE PERCEPÇÃO DE VITIMIZAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ESTRATÉGIAS DIANTE DO BULLYING

8.1 OBJETIVO

O objetivo desta etapa foi o de examinar as características psicométricas dos instrumentos: Escala de Percepções sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB), Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente) e Escala de Estratégias do Docente diante do Bullying (EEDB), quanto à validade baseada na estrutura interna e consistência interna.

8.2 MÉTODO

8.2.1 Participantes

Participaram do estudo 190 professores do Ensino Médio, matriculados no curso on-line “Violências em ambiente educacional e bullying”, ofertado pela UFPR por meio da plataforma UFPR Aberta, com dados referentes à coleta realizada entre fevereiro e julho de 2022.

Desses participantes, 116 (61,1%) se identificaram com o gênero feminino, 71 (37,4%) com o masculino e três (1,6%) com o gênero não binário. A média de idade foi de 39,1 anos (DP = 8,8), variando entre 20 e 63 anos. Em relação à raça/etnia, 133 (70%) se declararam brancos, 35 (18,4%) pardos, 21 (11,1%) pretos e um (0,5%) amarelo. Quase metade dos docentes (n = 90; 47,4%) informou ter renda entre quatro e seis salários mínimos e mais de dez anos de experiência como professor do Ensino Médio (n = 86; 45,3%). Outros 43 docentes (22,5%) relataram ter entre cinco e dez anos de atuação na área. Quanto ao local de trabalho, a maioria (n = 154; 81,1%) afirmou lecionar em escolas públicas, com carga horária semanal entre 20 e 40 horas (n = 111; 58,4%). Houve participantes de 18 estados brasileiros, sendo a maioria residente no Paraná (n = 142; 63,2%).

8.2.2 Instrumentos

- a) *Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB)*. Este instrumento foi construído pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, a partir das indicações da literatura científica (ver tópico 4.3 sobre Instrumentos de Avaliação do Bullying para Docentes), com o objetivo de avaliar a autoeficácia diante do bullying e do cyberbullying. Este construto refere-se à percepção ou crença docente sobre sua capacidade ou competência para lidar com situações de bullying escolar (Fischer; John; et al., 2021). A escala conta com seis itens, que podem ser respondidos em uma escala *Likert* de quatro pontos: 1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes e 4 - sempre. Quanto maior o escore, mais o docente se sente preparado para lidar com situações de bullying.
- b) *Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente)*. Este instrumento integra as Escalas de Violência Escolar – Versão docente, desenvolvidas por Ana Carina Stelko Pereira e Lúcia de Cavalcanti de Albuquerque Williams (Stelko-Pereira, 2012). A EVE - docente é respondida com base no conjunto de estudantes da turma, sem individualizar casos específicos. A versão original contém 18 itens, aos quais foram adicionadas cinco questões neste trabalho, a fim de incluir situações de vitimização em contextos de aprendizagem, violência sexual e preconceito, totalizando 23 itens. As respostas seguem uma escala *Likert* de cinco pontos: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais, referentes à frequência da violência no último mês. Quanto maior o escore, maior a ocorrência de bullying e/ou a percepção do docente sobre esses episódios.
- c) *Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB)*. Este instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, com base nas indicações da literatura científica (ver Tópicos 4.3 e 4.4 da revisão de escopo, sobre instrumentos de avaliação do bullying para docentes e estratégias antibullying utilizadas por docentes). É composto por 25 afirmações que descrevem estratégias que os professores podem adotar diante de situações de bullying. Os docentes indicam a frequência com que utilizaram tais estratégias no último mês, em uma escala *Likert* de cinco pontos: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais.

8.2.3 Procedimentos de coleta e análise dados

Assim que realizavam o primeiro acesso ao curso on-line, os docentes recebiam um convite para participar da pesquisa, por meio de um vídeo e do compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que, caso não aceitassem participar da investigação, esses profissionais não eram prejudicados de nenhuma forma e podiam continuar cursando a formação normalmente. Após a concordância no TCLE, os docentes preenchiam os instrumentos anteriormente descritos em uma plataforma on-line com segurança aprimorada. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Saúde da UFPR, sob o parecer nº 5.281.559/2022.

As respostas aos instrumentos foram organizadas em uma planilha *Excel* para verificação de eventuais problemas de preenchimento. Em seguida, a estrutura interna de cada escala foi analisada em duas etapas. Na primeira, utilizou-se o programa estatístico JASP (versão 0.8.4.0) para verificar os índices KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), MSA (*Measure of Sampling Adequacy*) e o teste de esfericidade de Bartlett (Williams et al., 2010). Para definição dos fatores, empregaram-se os critérios de Kaiser e da Análise Paralela, em conjunto com a análise teórica (Basto; Pereira, 2012). Na etapa seguinte, utilizou-se o *software* Mplus (versão 8.8), com o estimador WLSMV para dados ordinais, a fim de verificar as cargas fatoriais e os índices de consistência interna, com base nos coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald (Dunn et al., 2014). As escalas foram correlacionadas por meio do teste de correlação de Pearson, com análise bicaudal.

8.3 RESULTADOS

Para todas as escalas investigadas, constatou-se que os dados atendiam aos critérios necessários para a realização da análise fatorial. Para a EPAB, o KMO foi de 0,769 (9 df, $p < 0,001$), com RMSEA = 0,149 (IC 90%: 0,108 – 0,192; $p < 0,001$), CFI = 0,977, TLI = 0,962, SRMR = 0,077 e $X^2(15) = 1.678,991$ ($p < 0,001$). Quanto à EVE - Docente, o índice KMO foi de 0,777 (230 df, $p < 0,001$), com RMSEA = 0,116 (IC 90%: 0,107 – 0,125; $p < 0,001$), CFI = 0,957, TLI = 0,953, SRMR = 0,086 e $X^2(253) = 12.973,692$ ($p < 0,001$). Por fim, a EEDB apresentou KMO = 0,756 (52 df, $p < 0,001$), RMSEA = 0,091 (IC 90%: 0,071 – 0,112; $p < 0,001$), CFI = 0,995, TLI = 0,992, SRMR = 0,041 e $X^2(91) = 15.559,258$ ($p < 0,001$).

Nos instrumentos EPAB e EVE - Docente, as análises teórica, do critério de Kaiser e da Análise Paralela convergiram para a adequação de uma estrutura unifatorial, indicando que os itens de cada escala avaliam um único construto central. Em contraste, para o instrumento

EEDB, os resultados sugeriram que a organização mais adequada dos itens seria em três fatores distintos, refletindo diferentes dimensões do enfrentamento do bullying por docentes.

Todos os itens originalmente propostos nas escalas EPAB e EVE - Docente apresentaram adequação estatística e coerência teórica, sendo, portanto, mantidos na versão final dos instrumentos, conforme demonstrado nas Tabelas 1 e 2.

TABELA 1 - Estrutura fatorial para a Escala de Percepções sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB).

Itens	Autoeficácia diante do bullying
Sinto-me competente para lidar com situações de bullying.	0,935
Estou capacitado para aplicar estratégias de prevenção ao bullying.	0,934
Tenho ideias de estratégias para a prevenção do bullying.	0,755
Aplico estratégias de prevenção e enfrentamento do bullying.	0,740
Os estudantes procuram meu auxílio diante de situações de bullying.	0,591
Auxiliar a prevenir e enfrentar o bullying é também meu papel enquanto docente.	0,526

FONTE: A pesquisa.

Contudo, durante a análise dos itens inicialmente propostos para a EEDB, considerou-se necessária a exclusão de 11 itens, a saber: 1. advertir oralmente; 5. negociar com o autor do bullying a reparação com a vítima; 8. desenvolver empatia nos alunos testemunhas em relação às vítimas de bullying; 10. deixar que o problema se resolva com a passagem do tempo; 11. deixar que os alunos autor e vítima resolvam o problema entre eles, se sobrar tempo de aula; 12. abordar o tema do bullying com a turma de alunos; 13. passar o caso de bullying à direção/coordenação sem comprometer o tempo destinado aos conteúdos acadêmicos; 14. acolher a vítima de bullying; 18. encaminhar a vítima para a equipe de orientação, direção ou coordenação educacional; 19. encaminhar a vítima para atendimento especializado, se necessário; 24. Encaminhar o autor para a equipe de orientação, coordenação ou direção da instituição educacional.

A exclusão desses itens deveu-se, principalmente, à presença de cargas fatoriais elevadas em mais de um fator ou à formação de agrupamentos que não apresentavam coerência teórica com os demais itens do mesmo fator. Assim, a versão final da EEDB passou a ser composta por 14 itens, todos com carga fatorial mínima de 0,425, conforme apresentado na Tabela 3.

TABELA 2 - Estrutura fatorial para a Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente).

Itens	Violência entre estudantes
Você soube sobre mensagens para ameaçar os alunos de agressão física?	0,935
Você soube sobre publicações de vídeo de modo a ofender alunos?	0,930
Você soube sobre mensagens a alunos para ameaçar que iria ridicularizar?	0,919
Você soube sobre publicação de vídeo no qual aluno(s) aparece(m) de maneira que possa(m) ser tirado sarro ou ridicularizado(s)?	0,907
Você soube sobre publicações de mensagens sobre o aluno xingando ou tirando sarro?	0,898
Você soube sobre mensagens a alunos para ofender ou xingar?	0,876
Você soube de algum aluno que teve medo de que outro aluno o pudesse agredir ou fazer mal?	0,875
Você presenciou aluno puxar cabelo propositalmente de outro aluno?	0,873
Você presenciou aluno socar, chutar ou dar tapas em alunos?	0,865
Você presenciou alunos sendo ameaçados?	0,857
Você soube sobre aluno(s) que fingiu(ram) ser outro aluno e mandaram mensagens e vídeos a outras pessoas para prejudicar o aluno?	0,843
Você presenciou alunos sendo ridicularizados por respostas em provas e trabalhos?	0,813
Você presenciou alunos sofrendo preconceito?	0,803
Você presenciou alunos receberem expressões constrangedoras de caráter sexual?	0,795
Você presenciou aluno jogar objetos propositalmente em alunos?	0,789
Você presenciou alunos sendo ridicularizados por fazer perguntas em sala de aula?	0,784
Você soube de alunos tendo sido alvo de rumores?	0,783
Você presenciou alunos sendo tratados grosseiramente?	0,773
Você presenciou aluno cuspir em outros alunos?	0,757
Você soube de alunos que foram roubados/furtados?	0,754
Você presenciou alunos sendo xingados de modo a ofender?	0,724
Você presenciou alunos que foram excluídos de atividades na instituição educacional?	0,687
Você presenciou alunos terem seus materiais destruídos de propósito?	0,661

FONTE: A pesquisa.

TABELA 3 - Estrutura fatorial para a Escala de Estratégias do Docente diante do Bullying (EEDB).

Item	Consequências negativas ao autor	Estratégias a estudantes vítimas e/ou autores	Estratégias a todos os estudantes
Retirar atividade prazerosa do autor de bullying	0,781	0,003	0,275
Diminuir nota de participação do autor de bullying	0,740	0,135	-0,009
Advertir o autor de bullying por escrito	0,425	0,315	0,128
Apresentar informações sobre o fenômeno bullying para todos os alunos	0,133	-0,003	0,916
Buscar reflexões de todos os alunos sobre situações de bullying reais ou fictícias	0,153	0,103	0,863
Treinar habilidades de todos os alunos para intervir no bullying	-0,007	0,174	0,656
Acompanhar a vítima nas semanas seguintes, para tentar evitar a revitimização	-0,326	0,990	0,067
Acompanhar o autor nas semanas seguintes, para tentar evitar novas agressões	-0,320	0,990	-0,028
Encaminhar o autor para atendimento especializado, se necessário.	0,007	0,980	-0,303
Entrar em contato com responsáveis pelos estudantes vítima e/ou autor para avisar do ocorrido	0,044	0,928	-0,088
Buscar entender possíveis dificuldades do autor de bullying que o levam aos atos violentos	-0,074	0,849	0,167
Facilitar aprendizagem de resolução pacífica de conflito aos autores	0,061	0,798	0,157
Facilitar a aprendizagem dos autores em relação ao uso de habilidades de controle emocional	0,042	0,771	0,199
Facilitar novas amizades ou fortalecimento de amizades da vítima	-0,051	0,714	0,251

FONTE: A pesquisa.

Notou-se ainda uma ótima consistência interna de todas as escalas investigadas, conforme a Tabela 4, sendo a maior para a EVE - docente. A variância explicada foi acima de 54% para qualquer das escalas.

TABELA 4 - Consistência interna e variância explicada das escalas EPAB, EVE - docente e EEDB.

	EPAB	EVE - docente	EEDB		
			Consequências negativas ao autor	Estratégias a estudantes vítimas e/ou autores	Estratégias a todos os estudantes
Alpha de Cronbach (IC 95%)	0,825 (0,783- 0,860)	0,970 (0,963- 0,976)	0,764 (0,700- 0,816)	0,963 (0,954- 0,971)	0,917 (0,893- 0,936)
Ômega de McDonald (IC 95%)	0,821 (0,782- 0,860)	0,970 (0,964- 0,976)	0,805 (0,752- 0,858)	0,963 (0,955- 0,972)	0,924 (0,904- 0,943)
Variância Explicada	54,8%	76,6%		82,8%	

FONTE: A pesquisa.

A Tabela 5 apresenta os coeficientes de correlação entre as escalas analisadas, sendo todos positivos. As maiores correlações foram observadas entre as subescalas da EEDB, indicando consistência interna. Embora não tenha sido identificada correlação significativa entre a EVE e a EPAB, ambas apresentaram correlações positivas com as três subescalas da EEDB. Esses resultados sugerem que, quanto maior a percepção de violência entre os estudantes e quanto maior a percepção de autoeficácia docente, maior é a concordância com a adoção de estratégias antibullying, especialmente aquelas voltadas para toda a turma ($r = 0,505$; $p < 0,01$ e $r = 0,366$; $p < 0,01$, respectivamente).

8.4 DISCUSSÃO

De forma geral, as escalas propostas demonstraram-se promissoras para avaliar, a autoeficácia docente no enfrentamento do bullying, a percepção da ocorrência de violência entre estudantes e a utilização de estratégias antibullying no contexto escolar. Os resultados evidenciam que as escalas explicaram variâncias significativas nas respostas aos itens e apresentaram estrutura interna adequada, com agrupamentos coerentes teoricamente e cargas fatoriais satisfatórias nos respectivos fatores. Além disso, os índices de consistência interna, avaliados por meio do Alpha de Cronbach e do Ômega de McDonald, foram considerados aceitáveis, reforçando a robustez psicométrica dos instrumentos.

TABELA 5 - Correlação entre as escalas EPAB, EVE - docente e EEDB.

Escalas	EPAB	EVE - docente	EEDB Consequências negativas ao autor	EEDB Estratégias a estudantes vítimas e/ou autores	EEDB Estratégias a todos os estudantes
EPAB	1				
EVE - docente	0,118	1			
EEDB Consequências negativas ao autor	0,175*	0,488**	1		
EEDB Estratégias a estudantes vítimas e/ou autores	0,363**	0,460**	0,572**	1	
EEDB Estratégias a todos os estudantes	0,366**	0,505**	0,494**	0,791**	1

FONTE: A pesquisa.

* $p < 0,05$ (bicaudal); ** $p < 0,01$ (bicaudal).

A análise fatorial revelou que tanto a EPAB quanto a EVE-docente apresentaram estrutura unidimensional, conforme indicado pela análise teórica e pelos critérios estatísticos de Kaiser e da Análise Paralela. Esse resultado sugere que os instrumentos mensuram construtos bem definidos, centrados nas percepções e atitudes dos docentes frente ao fenômeno do bullying. Em contraste, a EEDB apresentou uma estrutura mais complexa, com melhor ajustamento ao modelo trifatorial, o que reflete a diversidade de ações possíveis diante de situações de bullying e a multiplicidade de dimensões envolvidas na intervenção docente.

Essa variedade de estratégias adotadas pelos docentes é corroborada pela Revisão de Escopo 2 (ver Tópico 4.4 deste trabalho), que demonstra abrangerem uma ampla gama de abordagens, desde ações diretas voltadas aos indivíduos envolvidos até estratégias mais amplas que mobilizam a escola e a comunidade. Tal diversidade evidencia não apenas a complexidade do fenômeno do bullying, mas também a necessidade de respostas multiestratégicas implementadas em toda a escola, articuladas em diferentes níveis e sustentadas por uma atuação integrada e colaborativa da equipe escolar (Valle et al., 2020).

Todos os itens originalmente propostos foram mantidos nas escalas EPAB e EVE - Docente. No entanto, no caso da EEDB, foi necessária a exclusão de 11 itens, com base em critérios estatísticos, como cargas fatoriais elevadas em múltiplos fatores ou agrupamentos que

comprometiam a coerência interna, e em fundamentos teóricos. Algumas hipóteses ajudam a compreender essas exclusões. Itens como “advertir oralmente”, “acolher a vítima” e “abordar o tema com a turma”, por exemplo, podem ter gerado respostas pouco discriminativas, uma vez que a maioria dos docentes relatou realizá-los, ainda que sem distinção entre abordagens formais e estruturadas e comunicações informais ou pontuais. Já itens como “negociar reparação com o autor” e “desenvolver empatia nas testemunhas” parecem refletir práticas ainda pouco consolidadas entre docentes brasileiros, possivelmente por exigirem competências específicas de mediação de conflitos e de promoção de habilidades socioemocionais, o que pode ter influenciado sua baixa variabilidade e menor contribuição para a estrutura fatorial da escala.

No caso dos itens que envolviam o encaminhamento da vítima e/ou do autor para a “equipe de orientação, direção ou coordenação educacional”, a baixa frequência de respostas pode ter sido influenciada pela formulação do item, que mencionava de forma pouco clara a “equipe de orientação”, o que possivelmente gerou ambiguidade na interpretação dos respondentes. Além disso, é plausível que alguns docentes tenham compreendido esse encaminhamento como uma forma de desresponsabilização frente ao enfrentamento do bullying, especialmente à luz do item também excluído “passar o caso de bullying à direção/coordenação sem comprometer o tempo destinado aos conteúdos acadêmicos”. Essa hipótese é particularmente relevante, considerando que o repasse de casos à gestão escolar configura-se como uma das estratégias mais frequentemente adotadas por docentes, sobretudo no contexto educacional brasileiro (Bauman et al., 2008; Colpin et al., 2021; Silva; Bazon, 2017).

De maneira semelhante, os itens que envolvem o encaminhamento para atendimento especializado foram raramente assinalados, possivelmente devido à carência de serviços de apoio à saúde mental no contexto escolar (Oliveira et al., 2024). Já os itens que sugerem posturas de omissão ou evasão, como “deixar que o problema se resolva com o tempo” ou “não comprometer o tempo destinado aos conteúdos”, podem ter sido subnotificados em função do viés de desejabilidade social. Apesar dos resultados positivos observados, a exclusão desses itens pode ter reduzido a abrangência teórica da EEDB, restringindo a avaliação de determinadas estratégias que, embora relevantes, são menos frequentes ou mais sensíveis à autoavaliação docente.

As correlações identificadas evidenciam que as variáveis avaliadas pelos instrumentos representam construtos distintos, embora positivamente correlacionados, o que fornece indícios adequados de validade de critério com base nas relações com outras variáveis (Zhang; Yuan, 2016). Esse achado reforça a consistência teórica entre os instrumentos, ao mesmo tempo em

que confirma sua capacidade de captar aspectos diferentes, porém relacionados, do enfrentamento do bullying escolar. No entanto, não foi observada correlação entre a EPAB e a EVE - Docente, o que, embora inicialmente esperado, pode indicar que a percepção de autoeficácia para lidar com o bullying e a percepção de vitimização entre os estudantes não necessariamente caminham juntas, sugerindo dimensões distintas de análise no contexto escolar. É possível que sentir-se mais autoconfiante para enfrentar o bullying esteja mais relacionado à adoção de estratégias de enfrentamento no cotidiano docente do que à percepção de maior ou menor frequência de episódios de violência entre os discentes.

Nesse contexto, as três escalas desenvolvidas demonstram potencial como ferramentas úteis tanto para a formação inicial e continuada de professores quanto para o planejamento, monitoramento e avaliação de programas de prevenção e enfrentamento do bullying no ambiente escolar. Quando aplicadas de forma complementar, essas escalas podem contribuir para diagnósticos institucionais mais precisos, além de apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais engajadas e sistemáticas no combate ao bullying.

Um dos pontos fortes deste estudo foi a inclusão de docentes provenientes de diferentes regiões do país, o que possibilitou a incorporação de uma diversidade de perspectivas e experiências no enfrentamento do bullying escolar, ainda que tenha havido uma predominância de participantes do estado do Paraná. Para aprofundar o conhecimento sobre a aplicabilidade e o impacto das escalas desenvolvidas, recomenda-se que futuras pesquisas adotem delineamentos longitudinais, capazes de avaliar a eficácia das estratégias descritas na redução dos casos de bullying e na qualificação das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Além disso, a realização de análises voltadas à validade preditiva dos instrumentos pode fornecer subsídios importantes para compreender sua utilidade na prática educacional, bem como orientar o aprimoramento de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere à prevenção e ao enfrentamento do bullying nas escolas.

9 ETAPA 5 - AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

O objetivo geral desta etapa foi descrever a percepção docente quanto à ocorrência de violência entre estudantes, à sua autoeficácia para intervir e ao uso de estratégias antibullying, com o objetivo de avaliar a necessidade social de implementar uma formação voltada à prevenção do bullying e do cyberbullying.

9.1 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES⁹

9.1.1 Objetivo

Este subtópico teve como objetivo descrever a percepção dos docentes quanto à ocorrência de episódios de violência entre estudantes no contexto escolar.

9.1.2 Método

Trata-se de um estudo transversal, de natureza descritiva, cuja coleta de dados foi realizada entre fevereiro e setembro de 2022. A amostra foi composta por 212 docentes do Ensino Médio, inscritos no curso on-line “Violências em ambiente educacional e bullying”, promovida pela UFPR por meio da plataforma UFPR Aberta. Os participantes responderam aos instrumentos descritos a seguir:

- a) *Questionário sociodemográfico, socioeconômico e ocupacional*: gênero, idade, raça/etnia, cidade e estado em que reside e trabalha, escolaridade, renda familiar, tempo de ocupação, modalidade de escola onde atua e regime de trabalho. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 3](#).
- b) *Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente)*. Este instrumento integra as Escalas de Violência Escolar – Versão docente, desenvolvidas por Ana Carina Stelko Pereira e Lúcia de Cavalcanti de Albuquerque Williams (Stelko-Pereira, 2012). A EVE - Docente é um instrumento que avalia a percepção de violência entre estudantes com base na observação geral da turma, sem focar em casos

⁹ Este subtópico foi publicado como trabalho completo nos anais do XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, realizado em 2023.

individuais. A versão original é composta por 18 itens. Para esta pesquisa, foram adicionadas cinco questões, conforme descrito na Etapa 4 da avaliação dos instrumentos, com o objetivo de contemplar situações de vitimização em contextos de aprendizagem, violência sexual e manifestações de preconceito, totalizando 23 itens. As respostas são registradas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais, referindo-se à frequência das situações de violência no último mês. Quanto maior o escore, maior a ocorrência percebida de bullying e/ou de vitimização entre os estudantes. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EVE - Docente apresentou excelentes indicadores de consistência interna, com alfa de Cronbach de 0,97 e ômega de McDonald de 0,97. A análise fatorial exploratória revelou uma estrutura unidimensional, com variância explicada de 76,6%, reforçando a adequação do instrumento para avaliar a percepção docente sobre a vitimização escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 4](#).

Assim que realizavam o primeiro acesso ao curso on-line, os docentes recebiam um convite para participar da pesquisa, por meio de um vídeo e do compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que, caso não aceitassem participar da investigação, esses profissionais não eram prejudicados de nenhuma forma e podiam continuar cursando a formação normalmente. Após a concordância no TCLE, os docentes preenchiam os instrumentos anteriormente descritos em uma plataforma on-line com segurança aprimorada. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Saúde da UFPR, sob o parecer nº 5.281.559/2022.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0. Foram conduzidas análises descritivas, com cálculo de frequências absolutas e percentuais, além de médias e desvios padrão. As informações obtidas foram organizadas em tabelas e gráficos, sendo estes últimos elaborados no programa *Microsoft Excel*.

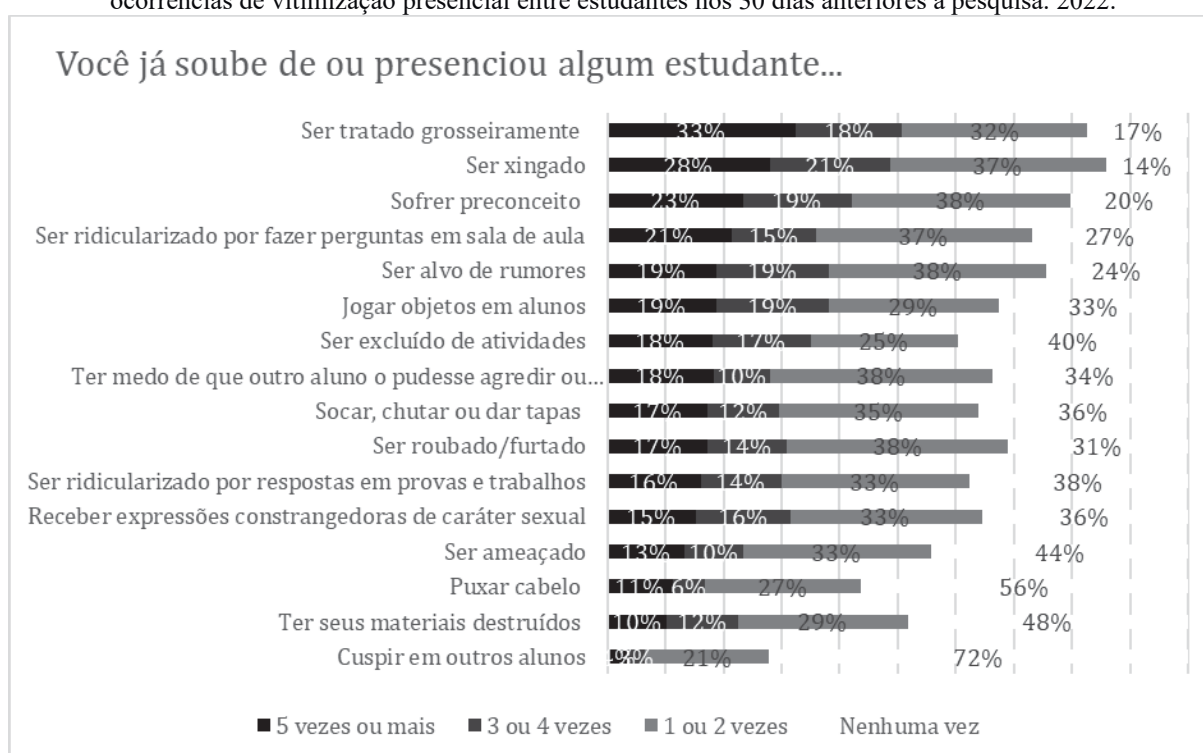
9.1.3 Resultados e discussão

A maioria dos participantes era do gênero feminino ($n = 133$; 62,7%), identificava-se como branca ($n = 148$; 69,8%) e indicou especialização como o seu maior nível de escolaridade ($n = 107$; 50,5%). Quase metade deles declarou possuir uma renda familiar de quatro a seis salários mínimos ($n = 104$; 49,1%). Quanto à caracterização ocupacional, a maioria trabalhava entre 20 e 40 horas semanais ($n = 125$; 59%) e atuava exclusivamente em escolas públicas ($n =$

171; 80,7%). Além disso, 48,6% dos docentes relataram possuir mais de 10 anos de experiência no Ensino Médio. A média de idade dos docentes foi de 39,01 anos, com desvio padrão de 9,14 anos (variando entre 20 e 60 anos). Participaram da pesquisa docentes de 18 estados do país, sendo a maioria residente no Paraná (n = 142; 63,2%).

A Figura 21 apresenta a porcentagem de participantes que souberam de ou presenciaram ocorrências de vitimização presencial entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa.

FIGURA 21 – Porcentagem de docentes do Ensino Médio (n=212) que souberam de ou presenciaram ocorrências de vitimização presencial entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa. 2022.



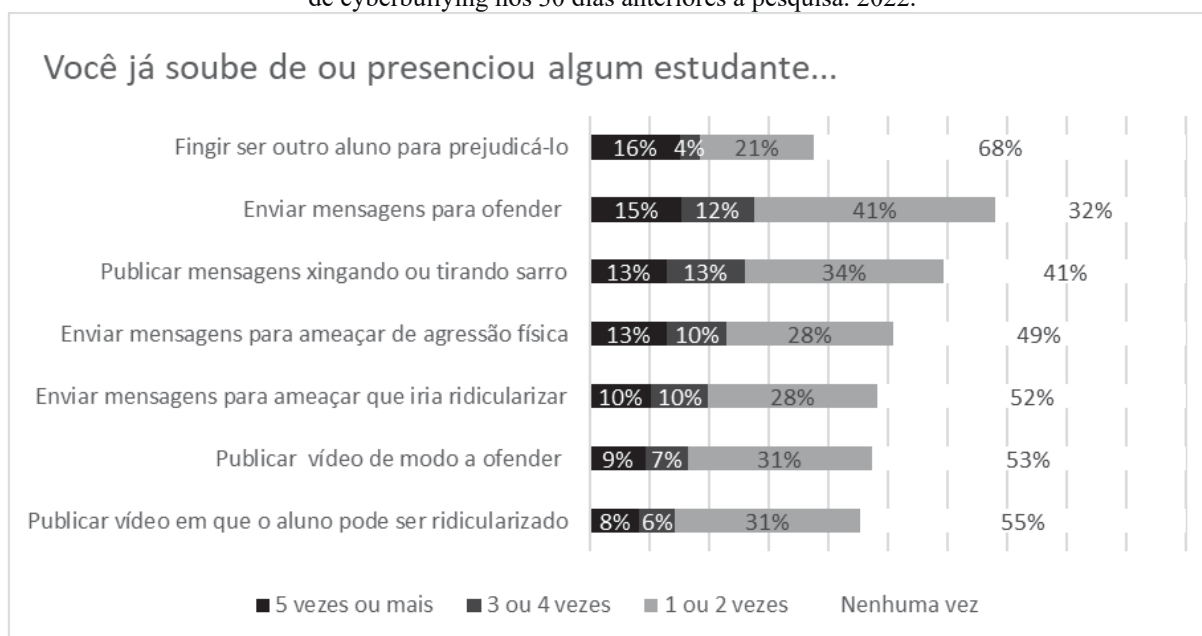
FONTE: A pesquisa.

Observou-se que as formas de vitimização mais frequentes foram “ser tratado grosseiramente”, “ser xingado” e “sofrer preconceito”, com 33%, 28% e 23% dos participantes, respectivamente, indicando que essas situações ocorreram cinco vezes ou mais. Outras formas comuns de violência assinaladas foram “ser ridicularizado por fazer perguntas em sala de aula” (21% indicaram cinco vezes ou mais) e “ser alvo de rumores” (19% indicaram cinco vezes ou mais), uma forma de bullying indireto. Também se destacou a ocorrência de violência patrimonial e sexual, com 17% dos docentes percebendo que estudantes foram roubados ou furtados e 15% assinalando que estudantes receberam expressões constrangedoras de caráter sexual, ambas as situações ocorrendo com frequência de cinco vezes ou mais. Por fim, destaca-

se a ocorrência de quatro tipos de violência física, com ênfase em “jogar objetos em alunos” e “socar, chutar ou dar tapas”, com 19% e 17% dos participantes, respectivamente, indicando que essas situações ocorreram cinco vezes ou mais.

A Figura 22 apresenta a porcentagem de participantes que souberam ou presenciaram ocorrências de violência virtual entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa. Constata-se que “enviar mensagens para ofender” e “publicar mensagens xingando ou tirando sarro” foram os tipos de violência mais frequentes, com 15% e 13% dos docentes apontando uma frequência de cinco vezes ou mais, respectivamente. Embora “fingir ser outro aluno para prejudicá-lo” tenha alcançado a maior porcentagem de ocorrências de cinco vezes ou mais, a maioria dos docentes (68%) indicou “nenhuma vez” para este item.

FIGURA 22 – Porcentagem de docentes do Ensino Médio (n=212) que souberam ou presenciaram ocorrências de cyberbullying nos 30 dias anteriores à pesquisa. 2022.



FONTE: A pesquisa.

De forma geral, os resultados deste estudo destacam a ocorrência frequente de diversas formas de vitimização, tanto presencial quanto virtual, entre estudantes do Ensino Médio. A indicação dos docentes de que as agressões ocorreram de maneira repetida ao longo dos últimos 30 dias sugere que muitas dessas situações podem ser classificadas como bullying e cyberbullying. Esse cenário pode ser ainda mais alarmante, considerando que a literatura aponta que os professores tendem a perceber com menor clareza os problemas de violência entre pares em comparação aos próprios estudantes (Paljakka et al., 2021).

Além disso, observou-se que os docentes relataram com maior frequência situações de bullying direto em comparação ao bullying indireto. Esse fenômeno pode ser explicado por

duas hipóteses: ou o bullying direto realmente ocorre com maior frequência, ou os professores enfrentam maiores dificuldades para identificar as situações de bullying indireto, seja por sua natureza mais sutil, seja por considerá-las menos graves do que as agressões explícitas. Corroborando a segunda hipótese, a literatura aponta que os docentes são mais propensos a intervir em casos de bullying direto, especialmente quando envolvem violência física, do que em casos de bullying indireto (ver Revisão de Escopo 2 sobre fatores contextuais; Duy, 2013; Shute et al., 2022).

Dentro dessa perspectiva, uma hipótese que poderia ser investigada em estudos futuros é a de que, embora as situações de violência física tenham sido menos frequentes neste estudo do que as de bullying indireto, o que é esperado no contexto do Ensino Médio (Kljakovic; Hunt, 2016), os docentes talvez considerem mais urgente intervir nas primeiras, por classificá-las como mais graves. Contudo, o bullying indireto pode gerar consequências tão ou mais sérias que o direto (Fei et al., 2022; Yang, B. et al., 2021), uma vez que ao ser negligenciado por professores e demais adultos de referência, pode se intensificar pela ausência de intervenções precoces.

Outra questão a ser considerada é que as situações de violência virtual foram menos frequentes que as demais situações relatadas. Corroborando esse achado, geralmente, nos estudos de prevalência, as situações de bullying tradicional são mais prevalentes do que as de cyberbullying (Biswas et al., 2020; Craig et al., 2020). No entanto, a literatura também aponta que os docentes enfrentam dificuldades em identificar o cyberbullying, seja por ocorrer em um ambiente de baixa supervisão ou por falta de conhecimento sobre as especificidades desse tipo de violência (Stauffer et al., 2012; van Verseveld et al., 2021). As evidências sobre atuação docente no bullying ajudam a endossar essa afirmação, ao indicar que os docentes podem ser mais propensos a intervir em bullying tradicional do que em cyberbullying (ver Revisão de Escopo 2 sobre fatores contextuais; Bradshaw et al., 2013; Eldridge; Jenkins, 2020).

Os resultados encontrados reforçam a necessidade urgente de se desenvolver programas escolares voltados para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying no Ensino Médio. Tais programas devem ser planejados e avaliados com base nas demandas reais dos ambientes educacionais em que serão aplicados, o que torna essencial a realização de avaliações sistemáticas sobre a ocorrência desses problemas. Nesse processo, é fundamental que sejam consideradas as percepções não apenas dos estudantes, mas também dos docentes, funcionários e pais/responsáveis, para garantir uma compreensão mais ampla e precisa do fenômeno.

Adicionalmente, é relevante destacar que, além de intervenções com os próprios estudantes, os programas devem incluir estratégias de formação docente, com o objetivo de

ensinar os professores a identificar, avaliar e intervir nas diversas situações de bullying escolar, com destaque para as agressões indiretas e o cyberbullying. Nesse caso, a investigação da percepção docente sobre o bullying escolar será importante não somente para avaliar a prevalência, como também para averiguar os conhecimentos que os professores possuem sobre a temática. Assim, ao saberem identificar adequadamente as situações de bullying, espera-se que seja mais provável a intervenção docente para cessar a violência.

Os resultados deste estudo são valiosos para a compreensão da prevalência do bullying e do cyberbullying com base na percepção docente. No entanto, é importante ressaltar que esses dados se referem a uma amostra específica de professores do Ensino Médio, que se interessaram em fazer um curso on-line, e podem não ser generalizáveis para toda a população docente. Além disso, trata-se de um estudo transversal e descritivo, que não aborda como a percepção docente sobre o bullying pode se comportar ao longo do tempo e nem sua relação com outras variáveis. Futuras pesquisas devem ampliar a investigação para incluir outros professores e contextos escolares e análises estatísticas mais aprofundadas, a fim de fornecer uma visão mais abrangente da dinâmica da violência entre estudantes.

9.2 PERCEPÇÃO DOCENTE QUANTO À AUTOEFICÁCIA E AO USO DE ESTRATÉGIAS DIANTE DO BULLYING

9.2.1 Objetivo

Este subtópico tem como objetivo descrever a percepção dos docentes sobre sua autoeficácia para intervir em situações de bullying, bem como sobre o uso de estratégias antibullying, a fim de avaliar a necessidade social de implementar uma formação voltada à prevenção do bullying e do cyberbullying.

9.2.2 Método

Trata-se de um estudo transversal, de natureza descritiva, cuja coleta de dados foi realizada entre fevereiro e setembro de 2022. A amostra foi composta por 212 docentes do Ensino Médio, inscritos no curso on-line “Violências em ambiente educacional e bullying”, promovida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio da plataforma UFPR Aberta. Os participantes responderam aos instrumentos descritos a seguir:

- a) Questionário sociodemográfico, socioeconômico e ocupacional: gênero, idade, raça/etnia, cidade e estado em que reside e trabalha, escolaridade, renda familiar, tempo de ocupação, modalidade de escola onde atua e regime de trabalho. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 3](#).
- b) *Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB)*. Este instrumento foi construído pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, a partir das indicações da literatura científica (ver tópico 4.3 sobre Instrumentos de Avaliação do Bullying para Docentes), com o objetivo de avaliar a autoeficácia diante do bullying e do cyberbullying. Este construto refere-se à percepção ou crença docente sobre sua capacidade ou competência para lidar com situações de bullying escolar (Fischer; John; et al., 2021). A escala conta com seis itens, que podem ser respondidos em uma escala *Likert* de quatro pontos: 1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes e 4 - sempre. Quanto maior o escore, mais o docente se sente preparado para lidar com situações de bullying. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EPAB apresentou bons índices de consistência interna, com alfa de Cronbach de 0,83 e ômega de McDonald's de 0,82. A análise fatorial exploratória indicou uma estrutura unidimensional, com variância explicada de 54,8%, evidenciando a adequação do instrumento para mensurar a autoeficácia docente frente ao bullying escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 5](#).
- c) *Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB)*. Este instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, com base nas indicações da literatura científica (ver Tópicos 4.3 e 4.4 da revisão de escopo, sobre instrumentos de avaliação do bullying para docentes e estratégias antibullying utilizadas por docentes). É composto por 14 afirmações que descrevem práticas docentes, organizadas em três subescalas: (1) consequências negativas ao autor (3 itens); (2) estratégias voltadas a estudantes vítimas e/ou autores (8 itens); e (3) estratégias direcionadas a todos os estudantes (3 itens). Os professores respondem em uma escala *Likert* de cinco pontos, indicando a frequência de uso de cada tipo de estratégia no último mês: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EEDB demonstrou bons índices de consistência interna, com alfa de Cronbach variando de 0,76 a 0,96 e ômega de McDonald's entre 0,80 e 0,96, indicando elevada confiabilidade nas subescalas. A análise fatorial exploratória revelou uma estrutura composta por três fatores, em conformidade com a proposta teórica do instrumento, com variância total explicada de

82,8%. Esses resultados atestam a adequação psicométrica da EEDB para avaliar, de forma robusta, as estratégias utilizadas pelos docentes diante de situações de bullying escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 6](#).

Assim que realizavam o primeiro acesso ao curso on-line, os docentes recebiam um convite para participar da pesquisa, por meio de um vídeo e do compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que, caso não aceitassem participar da investigação, esses profissionais não eram prejudicados de nenhuma forma e podiam continuar cursando a formação normalmente. Após a concordância no TCLE, os docentes preenchiam os instrumentos anteriormente descritos em uma plataforma on-line com segurança aprimorada. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Saúde da UFPR, sob o parecer nº 5.281.559/2022.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0. Foram conduzidas análises descritivas, com cálculo de frequências absolutas e percentuais, além de médias e desvios padrão. As informações obtidas foram organizadas em tabelas e gráficos, sendo estes últimos elaborados no programa *Microsoft Excel*.

9.2.3 Resultados e discussão

A caracterização sociodemográfica, socioeconômica e ocupacional dos participantes está apresentada nas Tabelas 6 e 7. A maioria era do gênero feminino ($n = 133$; 62,7%), identificava-se como branca ($n = 148$; 69,8%) e possuía especialização como maior nível de escolaridade ($n = 107$; 50,5%). Quase metade declarou renda familiar entre quatro e seis salários mínimos ($n = 104$; 49,1%).

No que se refere à caracterização ocupacional, a maioria dos docentes trabalhava entre 20 e 40 horas semanais ($n = 125$; 59%) e atuava exclusivamente em escolas públicas ($n = 171$; 80,7%). Além disso, 48,6% relataram ter mais de 10 anos de experiência no Ensino Médio. A média de idade dos participantes foi de 39,01 anos ($DP = 9,14$), variando entre 20 e 60 anos. O estudo contou com docentes de 18 estados brasileiros, com predominância de residentes no Paraná ($n = 142$; 63,2%).

A Figura 23 apresenta as percepções docentes quanto à sua autoeficácia para intervir em situações de bullying.

TABELA 6 - Caracterização sociodemográfica e socioeconômica dos docentes. 2022.

Variáveis	n	%
Gênero		
Feminino	133	62,7
Masculino	76	35,8
Não binário	3	1,4
Raça/Etnia		
Branco	148	69,8
Pardo	40	18,9
Preto	22	10,4
Amarelo	2	0,9
Escolaridade		
Graduação	35	16,5
Especialização	107	50,5
Mestrado	55	25,9
Doutorado	15	7,1
Renda familiar		
Até 3 salários mínimos	57	26,9
4 a 6 salários mínimos	104	49,1
7 a 9 salários mínimos	38	17,9
De 10 salários mínimos acima	13	6,1

FONTE: A pesquisa.

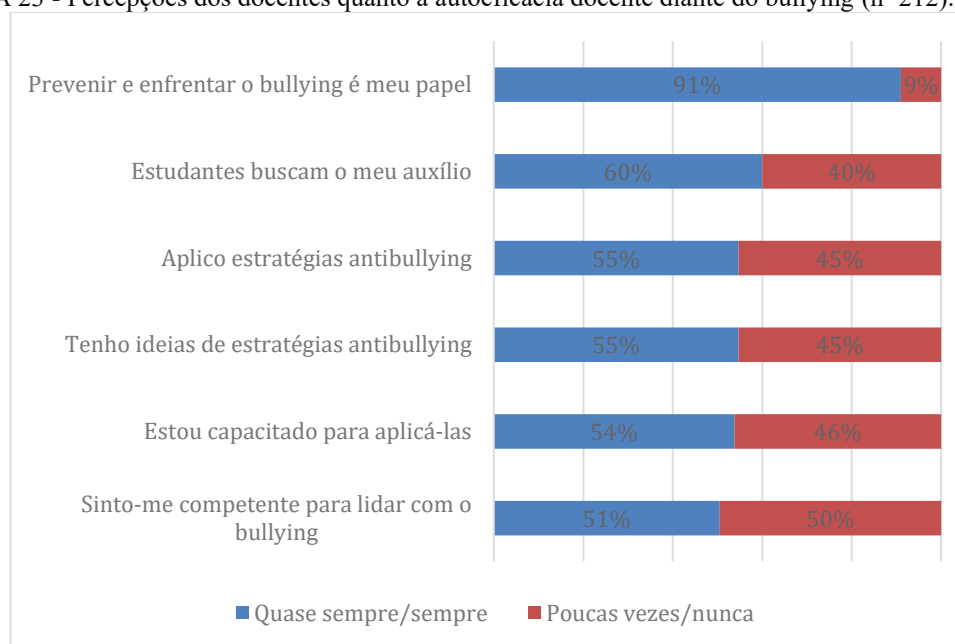
TABELA 7 - Caracterização ocupacional dos docentes. 2022.

Variáveis	n	%
Tempo de atuação como docente do Ensino Médio		
Menos de 2 anos	41	19,3
Entre 2 e cinco anos	27	12,7
Entre cinco e 10 anos	41	19,3
Acima de 10 anos	103	48,6
Carga-horária de trabalho semanal		
Até 20 horas	36	17,0
Entre 20 e 40 horas	125	59,0
Acima de 40 horas	51	24,1
Modalidade de escola onde atua		
Pública	171	80,7
Privada	26	12,3
Pública e privada	15	7,1

FONTE: A pesquisa.

Observa-se que 91% dos professores acreditam que prevenir o bullying é parte de sua responsabilidade profissional, e 60% relatam ser procurados quase sempre ou sempre pelos estudantes em busca de ajuda diante desse problema. Essa dinâmica de busca por apoio reflete a relevância da figura do docente como agente de transformação no ambiente escolar (De Luca et al., 2019), além de evidenciar a necessidade de que esses profissionais se sintam adequadamente preparados para enfrentar essa questão (Fischer; John; et al., 2021).

FIGURA 23 - Percepções dos docentes quanto à autoeficácia docente diante do bullying (n=212). 2022.



FONTE: A pesquisa.

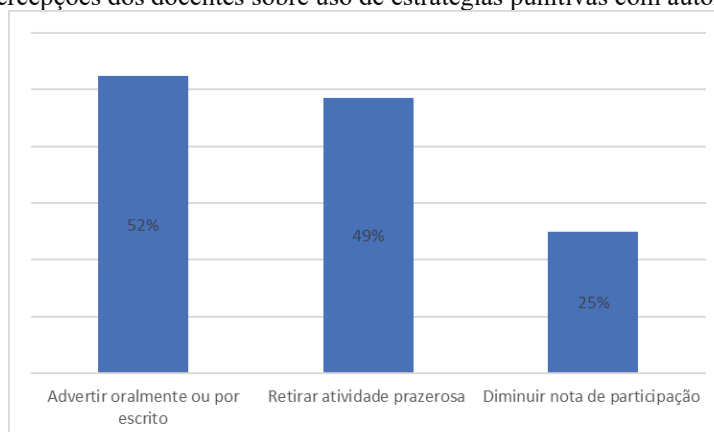
Embora a maioria afirme ter ideias sobre estratégias antibullying, sentir-se capacitada para aplicá-las e, de fato, as utilize, os resultados ainda indicam a necessidade de aprimoramento. Mais de 45,3% dos docentes não se consideram, de forma geral, preparados para planejar e realizar intervenções diante do bullying, o que se reflete no dado de que quase metade dos participantes ainda não se percebe como plenamente competente para lidar com esse tipo de violência escolar (Figura 23). Esse cenário evidencia uma discrepância entre o reconhecimento da responsabilidade e a percepção de competência para agir. Trata-se de uma área importante a ser aprimorada, uma vez que a simples conscientização do problema não é suficiente para a implementação de ações efetivas de prevenção e enfrentamento do bullying (Panosso et al., 2023).

A sensação de insuficiência na capacidade de intervenção pode estar relacionada à ausência de formação continuada ou lacunas na capacitação específica dos docentes sobre o tema. A literatura destaca que uma preparação adequada é essencial para que os professores se sintam confiantes e eficazes ao lidar com as diversas manifestações de bullying (Fischer et al., 2021; Shute et al., 2022). Portanto, apesar do reconhecimento de sua responsabilidade e da busca ativa dos estudantes por auxílio, é necessário que os programas de formação e capacitação para docentes sejam ampliados e atualizados, abordando de maneira eficaz as diversas formas de bullying e o cyberbullying. Além disso, é fundamental que esses programas ofereçam estratégias práticas e ferramentas que permitam aos professores planejar e implementar

intervenções de forma segura e eficaz, garantindo que sua percepção de competência esteja alinhada à realidade das ações realizadas em sala de aula.

As Figuras 24, 25 e 26 apresentam os dados coletados referentes aos itens das três subescalas da EEDB: consequências negativas ao autor, estratégias direcionadas a todos os estudantes e estratégias voltadas a estudantes vítimas e/ou autores. Os resultados da Figura 24 indicam que, de modo geral, no último mês, os docentes recorreram com frequência a práticas punitivas em relação ao autor do bullying, principalmente por meio de advertências orais ou escritas. Esse achado está em consonância com a literatura, que aponta que as estratégias mais comuns adotadas por docentes diante de autores de bullying envolvem sanções como advertências, designação de tarefas com finalidade social, participação em atividades educativas extracurriculares e restrição dos intervalos (Colpin et al., 2021; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015).

FIGURA 24 - Percepções dos docentes sobre uso de estratégias punitivas com autores (n=194). 2022.

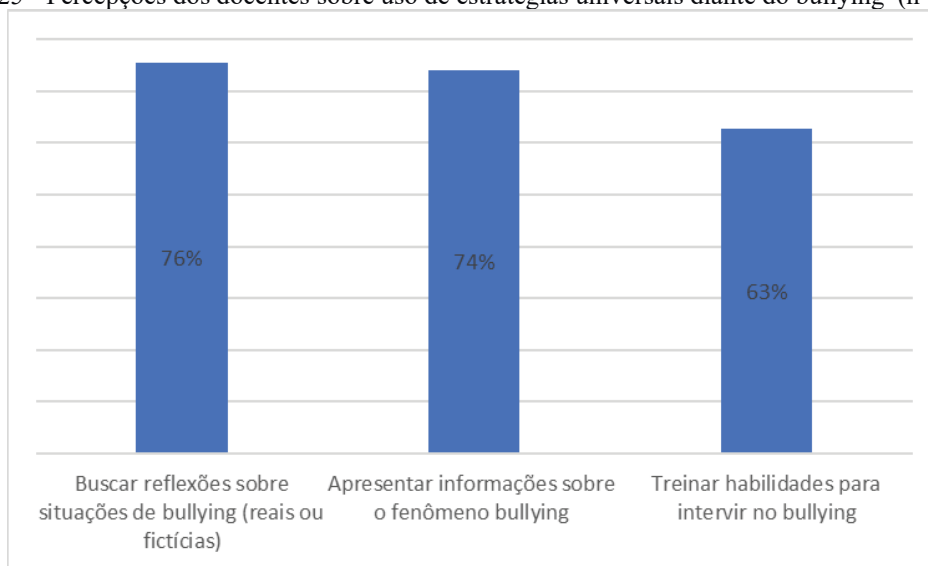


FONTE: A pesquisa.

Como demonstrado na Revisão de Escopo 2 (ver Tópico 4.4, sobre estratégias antibullying utilizadas por docentes), embora necessárias em determinados contextos para o estabelecimento de limites, essas estratégias devem ser utilizadas pontualmente, pois tendem a perder eficácia a longo prazo e não contribuem para o desenvolvimento de habilidades adequadas que substituam os comportamentos agressivos. Dessa forma, é fundamental priorizar abordagens pedagógicas que evitem a estigmatização e a reafirmação dos papéis de autor e vítima (Colpin et al., 2021; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015). Chama atenção, ainda, o fato de que 25% dos docentes relatam diminuir a nota de participação dos estudantes, um tipo de punição que não guarda relação direta com o comportamento que se pretende reduzir, tornando seu uso arbitrário e desprovido de intencionalidade pedagógica.

A Figura 25 revela que, no último mês, os docentes relataram ter adotado estratégias universais de enfrentamento ao bullying, voltadas à sensibilização e à promoção de uma cultura de respeito entre todos os estudantes. A prática mais recorrente foi a promoção de reflexões sobre situações de bullying, reais ou fictícias, mencionada por 76% dos participantes. Em seguida, 74% informaram ter apresentado conteúdos explicativos sobre o fenômeno. O treinamento de habilidades para intervir em episódios de bullying, embora menos frequente, ainda foi citado por 63% dos respondentes.

FIGURA 25 - Percepções dos docentes sobre uso de estratégias universais diante do bullying (n=194). 2022.



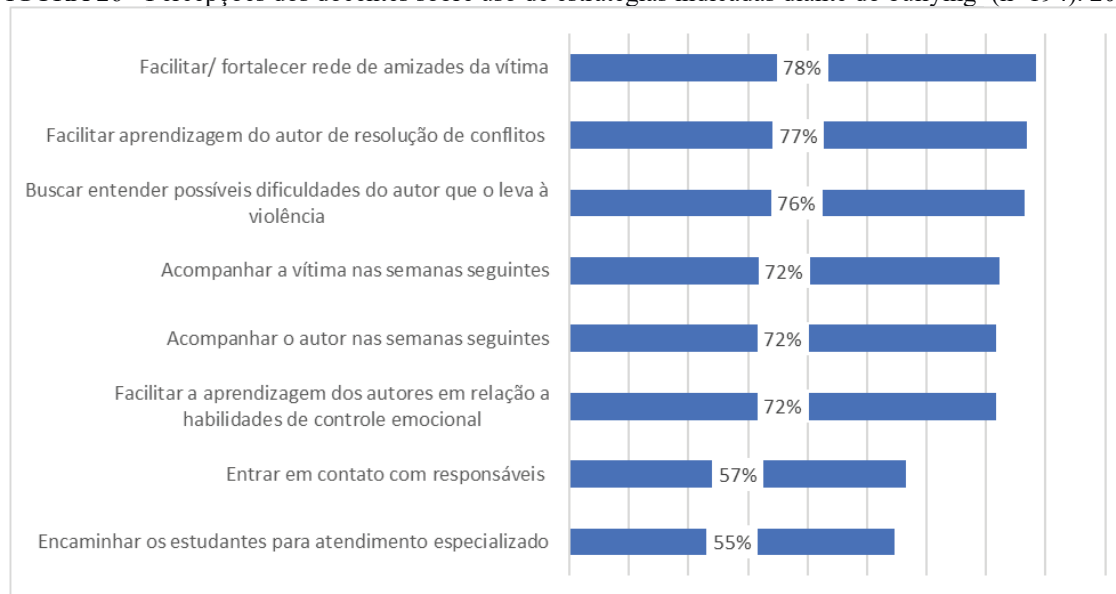
FONTE: A pesquisa.

A alta adesão a essas estratégias universais pode estar relacionada à sua maior viabilidade de aplicação no cotidiano escolar. Por serem facilmente incorporadas ao horário regular de aula, seja de forma específica ou integrada aos conteúdos curriculares, essas ações permitem envolver toda a turma, ou até a comunidade escolar, sem demandar recursos adicionais ou reorganizações estruturais significativas (Revisão de Escopo 2 - ver Tópico 4.4, sobre estratégias antibullying utilizadas por docentes).

Os dados da Figura 26 mostram que, no último mês, os docentes recorreram a uma variedade de estratégias para lidar com o bullying, com ênfase no apoio à vítima e na compreensão e reeducação do autor. A prática mais frequente foi o fortalecimento da rede de amigos da vítima (78%), seguida pelo trabalho com o autor em resolução de conflitos (77%) e pela investigação de fatores que possam estar motivando sua conduta agressiva (76%). Também receberam destaque o acompanhamento contínuo, nas semanas subsequentes ao

episódio, tanto da vítima (72%) quanto do autor (72%), bem como o incentivo ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional pelos autores (72%).

FIGURA 26 - Percepções dos docentes sobre uso de estratégias indicadas diante do bullying (n=194). 2022.



FONTE: A pesquisa.

Para as vítimas, as intervenções geralmente envolvem acolhimento emocional, fortalecimento da rede de apoio e estímulo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como assertividade e resiliência. Essas ações visam não apenas promover a recuperação emocional, mas também reforçar a autoconfiança e a capacidade de enfrentamento diante de situações adversas, contribuindo para o bem-estar e a segurança no ambiente escolar (Bauman; Rigby; et al., 2008; Burger et al., 2015; Sen; Dogan, 2021; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003).

Troop-Gordon e Ladd (2015), bem como Silva e Bazon (2017), destacam que uma das intervenções mais frequentemente mencionadas pelos professores é a oferta de assistência às vítimas. No entanto, essa assistência nem sempre leva em consideração, de forma adequada, o desequilíbrio de poder característico das situações de bullying, podendo, em alguns casos, resultar na culpabilização das vítimas. Isso ocorre quando os docentes recorrem a orientações centradas na esquivar ou na evitação, como aconselhar os estudantes a se defenderem sozinhos, evitarem os agressores ou, no máximo, procurarem ajuda de outros profissionais da escola, como diretores ou coordenadores. Embora essas ações possam ser compreendidas como tentativas de apoio, na prática, podem revelar uma desresponsabilização do professor quanto à mediação direta e efetiva do conflito, comprometendo a eficácia das intervenções e a proteção integral da vítima.

No caso das ações voltadas à compreensão e reeducação de autores de bullying, a literatura revisada corrobora essa abordagem ao evidenciar que a articulação entre responsabilização e suporte educativo tende a ser significativamente mais eficaz do que a adoção de medidas estritamente punitivas (Acquadro Maran et al., 2017; Duy, 2013; Tamar, 2005). É fundamental, portanto, que os autores de bullying sejam compreendidos como adolescentes em processo de desenvolvimento, que também necessitam de acolhimento e de intervenções pedagógicas e psicológicas adequadas.

Apesar disso, esse tipo de ação é menos frequentemente relatado por docentes na literatura, possivelmente por exigir empatia e habilidades específicas de intervenção (Bauman; Rigby; et al., 2008; Burger et al., 2015; Sen; Dogan, 2021; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003). Assim, infere-se que os resultados positivos encontrados neste estudo possam estar relacionados ao uso do autorrelato como método de coleta de dados, o que pode introduzir um viés de resposta, levando os participantes a fornecerem respostas socialmente desejáveis ou a expressarem uma visão idealizada de suas próprias práticas e competências.

Em contrapartida, medidas que envolvem maior articulação com outros adultos e setores foram menos mencionadas: o contato com os responsáveis foi relatado por 57% dos respondentes, enquanto o encaminhamento dos estudantes para atendimento especializado apareceu em 55% das respostas. Esses dados indicam uma tendência dos profissionais em priorizar intervenções diretas e educativas dentro do ambiente escolar, ao passo que estratégias que exigem articulação com serviços externos ou familiares foram menos frequentes.

Esse cenário aponta para possíveis limitações na integração entre escola e comunidade, o que pode comprometer a efetividade das ações quando a situação de bullying extrapola a capacidade de resolução no âmbito escolar. Os dados revelam, então, a importância de fortalecer as redes de apoio intersetoriais, bem como de investir em formação continuada dos profissionais da educação para que se sintam preparados e respaldados institucionalmente para estabelecer tais articulações.

Em síntese, os resultados apontam para avanços importantes na direção de práticas mais educativas, empáticas e restaurativas no enfrentamento ao bullying escolar. No entanto, também revelam lacunas significativas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades práticas de intervenção por parte dos docentes e à ampliação da articulação com as famílias e com os serviços de apoio. Esses achados reforçam a necessidade de políticas públicas integradas e sustentadas, que apoiem a escola na construção de ambientes seguros, inclusivos e promotores da saúde mental e do bem-estar de toda a comunidade escolar.

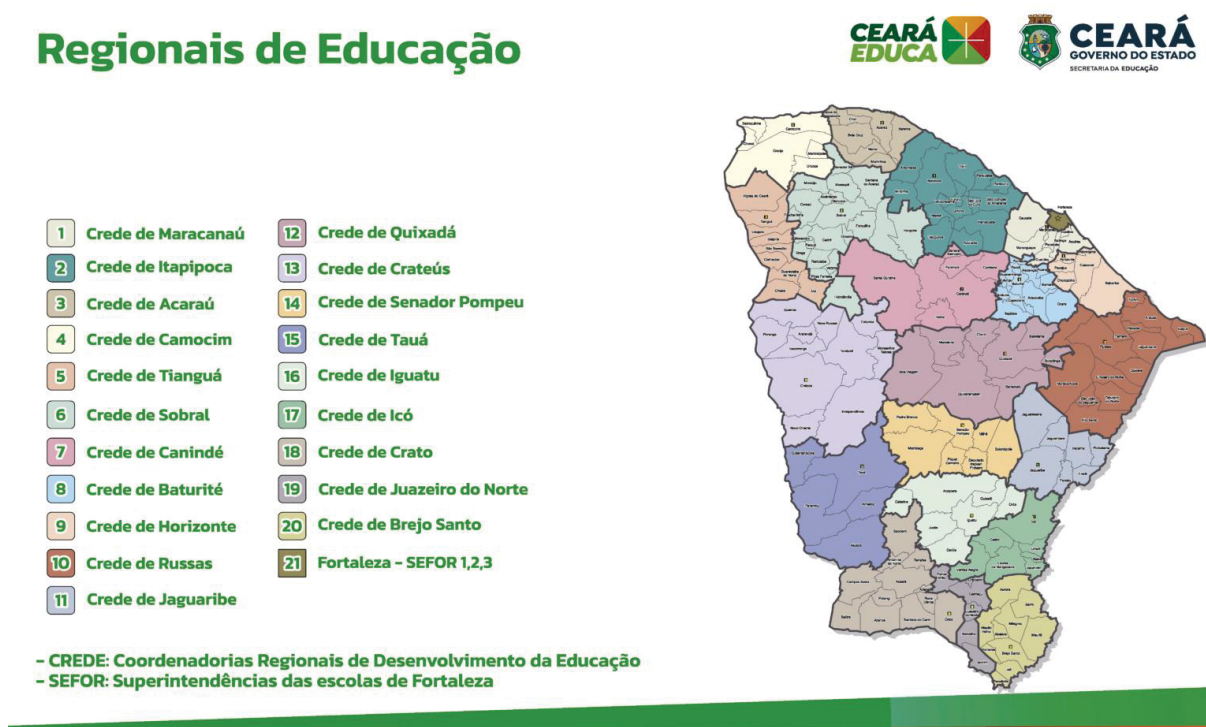
Além disso, as evidências produzidas por este estudo oferecem contribuições relevantes para o campo da educação, ao fornecer subsídios empíricos para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Recomenda-se que pesquisas futuras adotem delineamentos longitudinais e métodos mistos, com o objetivo de investigar os efeitos das estratégias identificadas ao longo do tempo, bem como a percepção de outros atores escolares, como estudantes e famílias. Investigações que explorem os obstáculos enfrentados pelos docentes na aplicação de estratégias intersetoriais e restaurativas também podem contribuir para o delineamento de ações formativas mais eficazes e contextualizadas às realidades escolares brasileiras.

10. ETAPAS 6 E 7 - AVALIAÇÃO DE ADEÇÃO, ATRATIBILIDADE E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO E DE RESULTADOS

As etapas 6 e 7 desta tese foram desenvolvidas a partir de dados coletados durante a aplicação da formação teórico-prática com docentes de escolas públicas de Ensino Médio de onze municípios do Estado do Ceará pertencentes à 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 13), no período de fevereiro a setembro de 2024.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) organiza seu modelo de gestão com base em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), conforme ilustrado na Figura 27. A Crede 13 está localizada na microrregião do Sertão de Crateús, pertencente à mesorregião dos Sertões Cearenses, tendo sua sede no município de Crateús. Abrange os seguintes municípios: Ararendá, Crateús, Catunda, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga e Tamboril (Crede 13, 2025).

FIGURA 27 - Regionais de Educação do Estado do Ceará.



FONTE: SEDUC (2025a).

Esses municípios, conforme apresentado no Quadro 15, são classificados como de pequeno a médio porte em termos populacionais e possuem Índice de Desenvolvimento

Humano Municipal (IDHM)¹⁰ na faixa média. O menor valor de IDHM é observado no município de Ipueiras (0,573), enquanto o maior é registrado em Crateús (0,644) (IBGE, 2025b). Para fins de comparação, o IDHM do Brasil em 2021 foi de 0,766, o que posiciona o país na categoria de alto desenvolvimento humano (UNDP, 2025).

Além disso, a Crede 13 é responsável por 42 instituições educacionais (Quadro 15), distribuídas da seguinte forma: 18 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI), oito Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP), uma escola regular de Ensino Médio, 11 Escolas Indígenas (EI), uma escola agrícola, uma escola do campo, um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e um Centro de Idiomas. Dentre essas instituições, 31 ofertam o Ensino Médio (Crede 13, 2025). Todas essas 31 escolas, em parceria com a Crede 13, foram convidadas a participar deste estudo.

QUADRO 15 - Caracterização dos municípios da Crede 13: população, extensão territorial, indicadores socioeconômicos e educacionais, e estrutura da rede estadual de ensino.

Município	Quantidade de habitantes (2022)	Extensão territorial (2023)	IDHM (2010)	Resultados do Ideb (2023)	Instituições de ensino da rede estadual
Ararendá	11.096	342,301 km ²	0,590	6,9	1 EEMTI
Crateús	76.390	2.981,459 km ²	0,644	4,4	1 EEEP, 5 EEMTI, 2 EI, 1 CEJA e 1 centro de idiomas.
Catunda	10.444	784,022 km ²	0,609	4,5	1 escola de EMTI
Independência	24.024	3.222,381 km ²	0,632	5,7	1 EEEP, 1 EEMTI e 1 escola de ensino médio regular.
Ipaporanga	11.575	704,773 km ²	0,579	4,4	1 EEMTI
Ipueiras	36.798	1.483,259 km ²	0,573	4,7	1 EEEP, 2 EEMTI e 1 escola agrícola.
Monsenhor Tabosa	17.149	892,538 km ²	0,610	4,1	1 EEEP, 1 EEMTI, 1 escola do campo e 6 EI

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Nova Russas	30.699	736,911 km ²	0,614	4,5	1 EEEP e 2 EEMTI
Novo Oriente	27.545	947,440 km ²	0,605	5,9	1 EEEP, 1 EEMTI e 1 EI
Poranga	12.065	1.310,771 km ²	0,581	4,4	1 EEMTI e 1 EI
Tamboril	24.815	2.014,543 km ²	0,580	4,1	1 EEEP, 2 EEMTI e 1 EI

FONTE: Crede 13 (2025), IBGE (2025b) e INEP (2025).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹¹ no Ensino Médio, os municípios pertencentes à Crede 13 apresentaram resultados que variaram entre 4,1 (Monsenhor Tabosa e Tamboril) e 6,9 (Ararendá), conforme apresentado no Quadro 15. A meta estabelecida pelo Ministério da Educação para o ano de 2022 era de uma média igual a seis, valor considerado representativo de um sistema educacional de qualidade comparável ao de países desenvolvidos. Para fins de comparação, as médias alcançadas no Ensino Médio foram de 4,3 tanto no estado do Ceará quanto em nível nacional (INEP, 2025).

Além disso, os docentes participantes das referidas etapas integravam o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), implementado pela SEDUC nas escolas de Ensino Médio, em 2008. Inspirado na experiência de escolas portuguesas, o projeto tem como objetivo proporcionar um acompanhamento mais individualizado e integral aos estudantes (Leite; Andrade, 2020). No âmbito do PPDT, a gestão escolar designa um docente para atuar diretamente com uma turma específica, independentemente de seu vínculo empregatício ou área de formação, com uma carga horária semanal de cinco horas. Entre as atribuições desse profissional estão: conhecer individualmente cada discente, identificar suas necessidades por meio da elaboração de um dossiê, e oferecer suporte educacional e socioemocional adequado. Além disso, cabe ao professor diretor de turma mediar as relações entre os estudantes, os diversos setores da escola e as famílias, ministrar a disciplina Formação para a Cidadania e fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais (SEDUC, 2025b).

As etapas de aplicação da formação teórico-prática “Violências em ambiente educacional e bullying” com os docentes PDDT da Crede 13 foi descrita no Quadro 16.

Para a aplicação da formação teórico-prática, realizou-se inicialmente uma reunião com a equipe gestora da Crede 13 (Figura 28), com o objetivo de apresentar a proposta

¹¹ O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice varia de 0 a 10 (INEP, 2025).

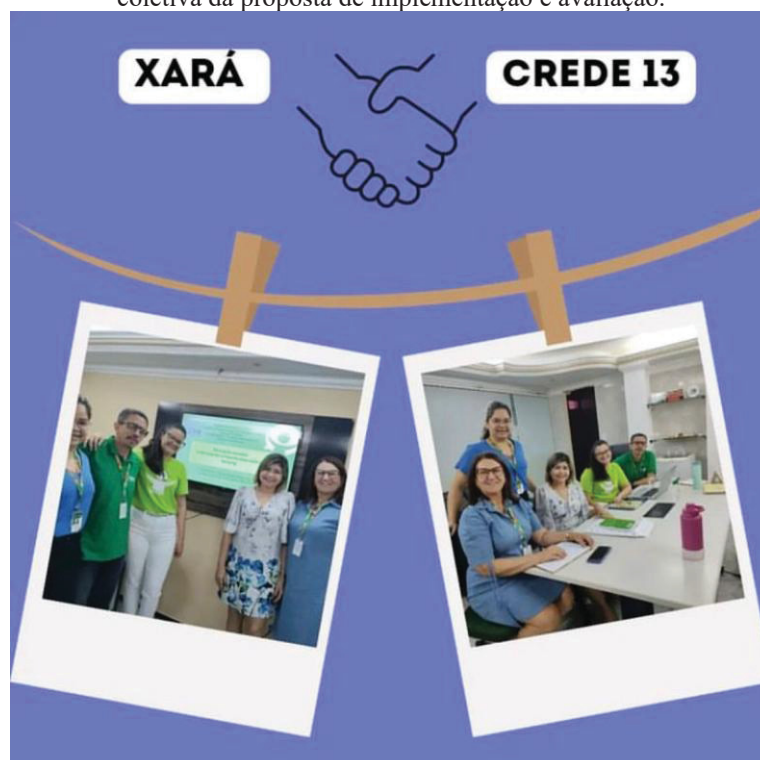
formativa e a pesquisa associada. Nessa ocasião, definiu-se, de forma colaborativa, que a intervenção seria direcionada aos professores do Ensino Médio participantes do PPDT.

Quadro 16 – Passo a passo da aplicação da formação teórico-prática “Violências em ambiente educacional em bullying” com os docentes PPDT da Crede 13, Ceará.

Etapas	Período	Ação/Atividade	Observações
1	Janeiro/2024	Reunião com equipe gestora da Crede 13	Apresentação da proposta formativa e da pesquisa; definição colaborativa do direcionamento para professores do PPDT
2	Janeiro/2024	Lançamento oficial da formação na Semana Pedagógica da Crede 13	Participação de diretores e coordenadores dos 11 municípios; apresentação dos objetivos e relevância do projeto.
3	Janeiro/2024	Formação on-line dos coordenadores escolares PPDT	Capacitação para motivar escolas e acompanhar progresso.
4	Janeiro/2024	Criação de grupos no <i>WhatsApp</i>	Dois grupos: coordenadores escolares e docentes; comunicação direta, motivacional e estratégica.
5	Janeiro/2024	Distribuição de <i>kits</i> para cada escola do grupo intervenção	Contendo livros, <i>e-books</i> , adesivos, panfletos, cartazes e cópias do jogo “Não Caia na Rede”.
6	Janeiro/2024	Apresentação da formação nas escolas	Uso do PDF-guia/manual; sensibilização sobre objetivos, metodologia e importância; entrega de materiais impressos.
7	Fevereiro/2024 (2ª semana)	Início do componente on-line da formação	Apresentação, concordância com TCLE, e primeira etapa de coleta de dados com instrumentos: questionário sociodemográfico, EVE-Docente, EPAB e EEDB.
8	Fevereiro–Abril/2024	Coleta de dados com estudantes	Entrega de TCLE aos pais, TALE aos estudantes e aplicação de questionário on-line baseado na PeNSE; coleta autorizada pelo CEP/CHS.
9	Março/2024	Módulos 1, 2 e 3 on-line	Módulos cursados paralelamente à coleta com estudantes; grupos de <i>WhatsApp</i> ativos para dúvidas e materiais complementares.
10	Abril/2024	Módulos sobre avaliação do bullying e estratégias de enfrentamento	Entrega de relatórios das coletas docentes e estudantis; primeiro encontro on-line de reflexão e planejamento de oficinas.
11	Maio/2024 (1ª semana)	Módulo 6: estratégias antibullying	Segunda reunião on-line; planejamento colaborativo das oficinas; professores mantêm autonomia para adaptações.
12	Maio/2024 (1ª e 2ª semanas)	Aplicação das oficinas com estudantes	Registros compartilhados no grupo do <i>WhatsApp</i> .
13	Maio/2024 (3ª semana)	Última reunião on-line	Debate sobre atividades teórico-práticas desenvolvidas.
14	Maio–Junho/2024	Segunda coleta de dados pós-intervenção com estudantes	Avaliação dos efeitos da intervenção.
15	Junho/2024	Conclusão do módulo 7 e avaliação final	Preenchimento de questionários pós-intervenção (EVE-Docente, EPAB e EEDB) e entrega de certificados.
16	Setembro/2024	<i>Follow-up</i> 3 meses após o término	Resposta ao questionário de <i>follow-up</i> (EVE-Docente, EPAB e EEDB).

FONTE: A pesquisa.

FIGURA 28 - Reunião com a equipe gestora da Crede 13 para apresentação da formação docente e construção coletiva da proposta de implementação e avaliação.



FONTE: [Instagram do Observatório Xará.](#)

Em seguida, a proposta da formação foi oficialmente lançada durante a Semana Pedagógica da Crede 13 (Figura 29), em janeiro de 2024, evento que contou com a participação de diretores e coordenadores escolares dos 11 municípios da região. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da formação, a proposta de sua vinculação ao PDDT e destacou-se a relevância do projeto como estratégia de fortalecimento das práticas escolares de enfrentamento ao bullying. As equipes escolares foram incentivadas a aderir à proposta, reconhecendo seu potencial para apoiar o trabalho docente no cotidiano escolar. Também foi promovida uma formação on-line específica para os coordenadores escolares responsáveis pelo PDDT (Figura 30), com o objetivo de capacitá-los para motivar os professores a participarem do curso e acompanharem seu progresso nas escolas.

Para facilitar a comunicação e o acompanhamento contínuo da formação, foram criados dois grupos no *WhatsApp*: um com os coordenadores escolares e outro com os docentes participantes do PDDT. A comunicação nesses espaços foi direta, frequente e estratégica, com o objetivo de motivar os professores, esclarecer dúvidas e compartilhar materiais complementares de forma ágil e acessível. A criação de grupos separados teve como propósito preservar a autonomia dos docentes e garantir um ambiente mais acolhedor para trocas e

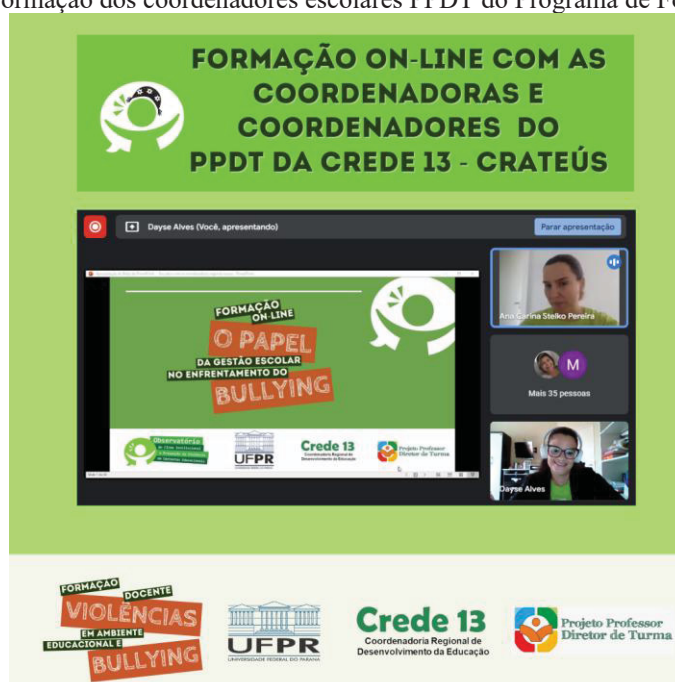
interações, evitando que se sentissem intimidados pela presença dos coordenadores de suas respectivas escolas.

FIGURA 29 - Lançamento do programa de formação docente na Semana Pedagógica 2024 da Crede 13.



FONTE: [Instagram de Crede 13](#).

FIGURA 30 - Formação dos coordenadores escolares PPDT do Programa de Formação Docente.



FONTE: [Instagram de Crede 13](#).

Cada escola do grupo intervenção recebeu um *kit* contendo: dois exemplares do livro “Violência Nota Zero: Como Aprimorar as Relações na Escola” (Williams; Stelko-Pereira, 2014); duas cópias impressas do [e-book](#) “Vivências Socioemocionais para o Enfrentamento do Bullying” (Stelko-Pereira et al., 2022); adesivos do [Observatório Xará](#) para todos os docentes

da escola; [panfletos explicativos](#) sobre a aplicação da formação (Apêndice 7), destinados a cada docente participante do PPDT; [cartazes de divulgação](#) da formação (Apêndice 8); e cópias impressas do [jogo](#) “Não Caia na Rede”.

A implementação da formação docente foi realizada de maneira estruturada e articulada à rotina escolar. Ainda em janeiro de 2024, durante a Semana Pedagógica de cada unidade de ensino, os coordenadores escolares apresentaram a proposta da formação aos docentes. Para esse momento, foi disponibilizado o PDF com a apresentação de *slides* utilizada no encontro on-line com os coordenadores, servindo como guia introdutório. Esse material, concebido como um manual da formação teórico-prática, detalhava as principais atividades e o passo a passo para a aplicação da proposta formativa. Durante esse momento inicial, os docentes foram sensibilizados quanto aos objetivos, à importância e à metodologia da intervenção. Também receberam os adesivos e os panfletos explicativos, que apresentavam de forma clara a proposta da formação.

Na segunda semana de fevereiro de 2024, teve início o componente on-line da formação, com participação simultânea de todos os docentes. Durante essa semana e a seguinte, os participantes cursaram a seção de apresentação, na qual foram convidados a participar da pesquisa por meio de um vídeo explicativo, manifestaram sua concordância com o TCLE e responderam à primeira etapa de coleta de dados, que incluiu os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, EVE-Docente, EPAB e EEDB. Os grupos no *WhatsApp* funcionaram de forma ativa, com dúvidas sendo esclarecidas prontamente e em tempo integral. Além disso, as pesquisadoras enviavam mensagens motivacionais e lembretes sobre as atividades semanais, reforçando o engajamento dos participantes ao longo da formação.

Na terceira semana de fevereiro, os docentes foram convidados a realizar a coleta de dados com os estudantes, conforme experiência do OBPP (Bowlan, 2011), com o objetivo de investigar a ocorrência de bullying em suas escolas e subsidiar o planejamento de ações contextualizadas. Essa etapa foi executada durante a última semana de fevereiro e ao longo dos meses de março e abril. O processo envolveu a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais ou responsáveis, a obtenção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) junto aos estudantes e a aplicação de um questionário on-line com os discentes, elaborado com base em itens da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). A coleta foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), conforme parecer nº 6.415.311/2023. Os resultados dessa etapa serão apresentados em estudo posterior.

Paralelamente à coleta com os estudantes, em março, os docentes cursaram os módulos 1, 2 e 3 do curso on-line. O grupo de *WhatsApp* manteve-se como espaço ativo para esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de materiais complementares e realização de *feedbacks*.

Em abril de 2024, os docentes cursaram os módulos sobre estratégias de avaliação do bullying e sobre a importância do enfrentamento. À medida que concluíam a coleta com os estudantes, as escolas recebiam dois relatórios: um com os dados da primeira coleta realizada com os docentes e outro com os dados obtidos com os estudantes. Em seguida, era agendado o primeiro encontro on-line com a pesquisadora principal, no formato de roda de conversa, no qual os professores refletiam sobre os dados coletados e planejavam a primeira oficina com os estudantes, adaptando os materiais do [e-book](#).

Com a realização da primeira oficina em andamento, os docentes iniciaram o módulo 6 da formação, dedicado às estratégias antibullying. Na primeira semana de maio, foi realizada a segunda reunião on-line com a pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre a oficina anterior e planejar a próxima intervenção. Durante o encontro, os docentes compartilharam suas experiências, relacionando-as com os conteúdos teóricos abordados no módulo, e construíram, de forma colaborativa, a proposta da nova atividade. Em geral, os docentes de uma mesma escola planejavam conjuntamente as atividades a serem aplicadas; no entanto, cada professor mantinha autonomia para conduzir suas oficinas e realizar as adaptações que considerasse necessárias.

Durante a primeira e a segunda semanas de maio, os professores aplicaram as oficinas com os estudantes, cujos registros foram compartilhados no grupo do *WhatsApp*. Na terceira semana, ocorreu a última reunião on-line com a pesquisadora, voltada ao debate sobre as atividades teórico-práticas desenvolvidas. Já na quarta semana de maio e ao longo do mês de junho, os docentes realizaram a segunda coleta, pós-intervenção, de dados com os estudantes.

Ainda em junho, os docentes concluíram o sétimo módulo, de revisão, no qual preencheram o questionário de avaliação da formação, o questionário pós-intervenção (EVE-Docente, EPAB e EEDB) e receberam os certificados de participação. Em setembro, três meses após o término da formação, os docentes responderam ao questionário de *follow-up* (EVE-Docente, EPAB e EEDB).

10.1 ETAPA 6: PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE AVALIAÇÃO DE ADESÃO, ATRATIVIDADE E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO

A etapa de avaliação da satisfação com um programa preventivo ou uma intervenção deve contemplar os seguintes passos: coleta de dados sobre a experiência dos participantes durante a formação, considerando aspectos como adesão, engajamento e participação; aplicação de instrumentos específicos, como questionários de satisfação e escalas de atratividade e relevância; análise das percepções quanto à utilidade e aplicabilidade dos conteúdos abordados; identificação dos pontos fortes e dos aspectos que necessitam de aprimoramento, segundo a perspectiva dos participantes; e utilização dos resultados para ajustes futuros no conteúdo, no formato e nas estratégias da intervenção (Abbad et al., 2000; Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2006). A seguir, são apresentados os resultados dos processos de avaliação da adesão, atratividade e relevância da formação docente “Violências em ambiente educacional e bullying”.

10.1.2 Objetivo

O objetivo desta etapa foi investigar a satisfação dos docentes em relação à formação teórico-prática, considerando os aspectos de adesão, atratividade e percepção de relevância da experiência formativa.

10.1.3 Método

Trata-se de um estudo transversal, de natureza descritiva, cuja coleta de dados foi realizada entre fevereiro e setembro de 2024. A amostra foi composta por 85 docentes do Ensino Médio, provenientes de onze municípios do Estado do Ceará, vinculados ao PPDT, que concluíram a formação teórico-prática “Violências em ambiente educacional e bullying”.

Para avaliar a adesão e a atratividade da formação, ao término do curso, os participantes foram convidados a responder a um questionário on-line anônimo, composto por:

- *Escala de Reação ao Curso (ERC)*: instrumento utilizado para avaliar as reações ao treinamento (Abbad et al., 2000). A ERC é composta por 24 itens relacionados à programação, aplicabilidade, utilidade, resultados e suporte esperados, apresentando evidências satisfatórias de validade e confiabilidade. Os itens estão organizados em dois fatores: “reações aos resultados, aplicabilidade e expectativas

de suporte” ($\alpha = 0,95$) e “reações à programação e ao apoio e desenvolvimento do curso” ($\alpha = 0,89$) (Abbad et al., 2000). Os respondentes assinalam com um X a opção que melhor representa seu julgamento (Ótimo, Muito bom, Bom, Regular, Ruim e Não se Aplica – NA). Exemplos de itens incluem: “Clareza na definição dos objetivos do módulo no programa” e “Qualidade e organização do material didático distribuído”. Para este estudo, alguns itens foram adaptados para contemplar as especificidades da intervenção, como a substituição do item “qualidade das instalações” por “qualidade do *layout* do curso on-line”.

- *Questionário de satisfação sobre os materiais e atividades do curso on-line:* elaborado pela pesquisadora Ana Carina Stelko-Pereira, o instrumento é composto por 16 questões fechadas, distribuídas em três blocos, com o objetivo de avaliar o grau de atratividade e a percepção de relevância dos materiais e atividades do curso. O primeiro bloco investiga o nível de concordância com cinco afirmações relacionadas ao curso e às aprendizagens adquiridas, utilizando uma escala *Likert* de quatro pontos: “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. O segundo bloco, com seis itens, analisa a adequação dos materiais utilizados, também com uma escala *Likert* de quatro pontos: “nada apropriado”, “pouco apropriado”, “apropriado” e “muito apropriado”. O terceiro bloco, composto por cinco itens, examina o grau de dedicação do(a) docente à realização das atividades propostas, sendo os itens respondidos na mesma escala do primeiro bloco. Adicionalmente, os docentes foram convidados a responder a duas questões abertas: “Faça comentários sobre o curso, se quiser” e “Comente sobre seu processo de aprendizagem no curso”.

Assim que realizavam o primeiro acesso ao curso on-line, os docentes eram convidados a participar da pesquisa por meio de um vídeo explicativo e do compartilhamento do TCLE. Ressalta-se que, caso optassem por não participar da investigação, não haveria qualquer prejuízo, sendo-lhes garantido o direito de continuar cursando a formação normalmente. Ao final da formação, os participantes eram convidados a responder o questionário de satisfação em uma plataforma on-line com segurança aprimorada. Este estudo foi aprovado pelo CEP/CHS, sob o parecer nº 6.415.311/2023.

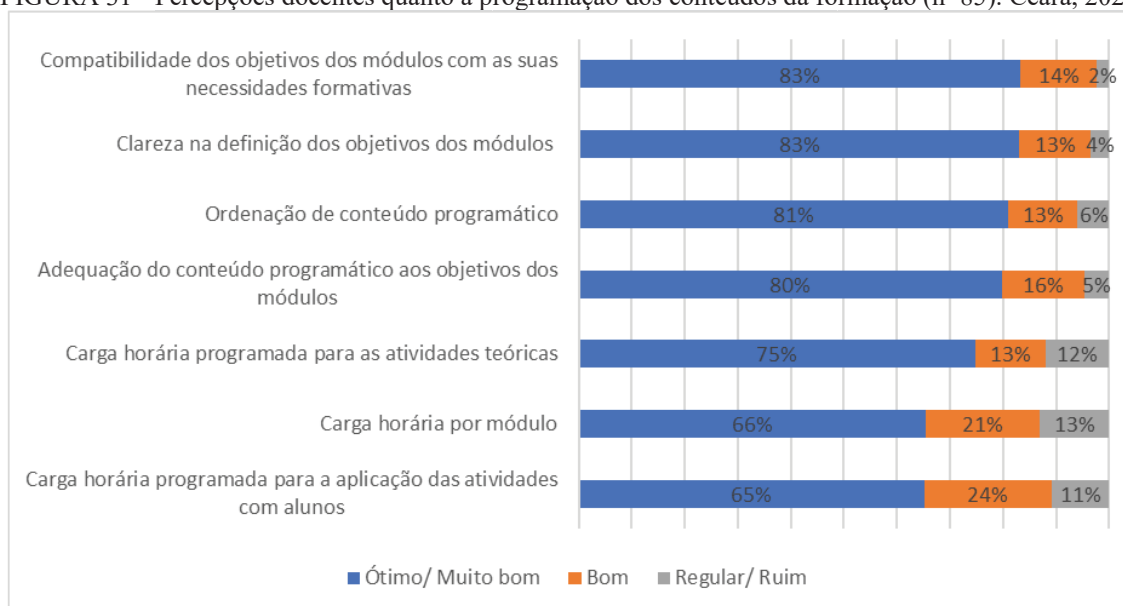
A análise dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0, por meio de estatísticas descritivas, com o cálculo de frequências absolutas e relativas. As informações foram organizadas em gráficos

elaborados no programa *Microsoft Excel*. As respostas às questões abertas foram analisadas de forma descritiva, e os resultados foram apresentados por meio de uma nuvem de palavras.

10.1.4 Resultados

Dos 85 docentes participantes da pesquisa, a maioria era composta por mulheres (65,3%), com média de idade de 38 anos (DP = 9,1). A Figura 31 apresenta as percepções desses profissionais quanto à programação dos conteúdos e à estrutura da formação ofertada.

FIGURA 31 - Percepções docentes quanto à programação dos conteúdos da formação (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

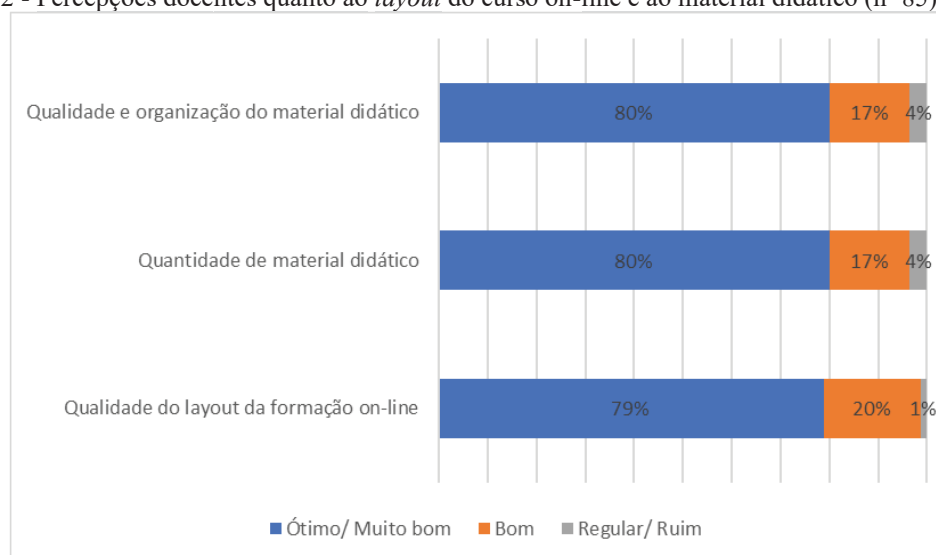
De modo geral, os docentes avaliaram positivamente os diversos aspectos relacionados à organização da formação. Destacaram-se, entre os itens mais bem avaliados, a compatibilidade entre os objetivos dos módulos e suas necessidades formativas (83%), a clareza na definição desses objetivos (83%) e a ordenação do conteúdo programático (81%). Por outro lado, os itens relacionados à carga horária apresentaram percentuais inferiores. A carga horária por módulo foi considerada “Ótima” ou “Muito boa” por 66% dos participantes, enquanto o tempo destinado à aplicação das atividades com os alunos obteve esse mesmo conceito por 65%. Além disso, esses dois itens concentraram os maiores percentuais de avaliações “Regulares” ou “Ruins”, com 13% e 11%, respectivamente, o que aponta para a necessidade de revisão e aprimoramento nesses aspectos (Figura 31).

As respostas abertas oferecidas pelos participantes ajudam a contextualizar essas críticas, como ilustram os seguintes depoimentos: “O material é excelente, porém o tempo

disponibilizado para cumprir todos os módulos e tarefas, foi bem corrido diante da demanda de quem está em sala de aula. Estar em constante aprendizagem é muito louvável” (PDT 5); *“O curso é excelente! Porém, com muito material. Somos professores, trabalhamos em duas escolas ou em uma com 40h semanais”* (PDT 16); *“A carga horária da certificação poderia ser maior”* (PDT 33); *“Foi ótimo! Mas a carga horária foi pouca”* (PDT 35). Tais comentários evidenciam a necessidade de reavaliar a compatibilidade entre a quantidade de conteúdos ofertados e o tempo efetivamente disponível para os participantes, de forma a garantir um equilíbrio entre carga horária e demanda formativa.

A Figura 32 apresenta as percepções dos docentes quanto ao *layout* do curso on-line e à qualidade dos materiais didáticos. De forma geral, a maioria avaliou esses aspectos de maneira positiva. A qualidade, organização e quantidade dos materiais foram classificadas como “Ótimo” ou “Muito bom” por 80% dos respondentes. Já o *layout* da plataforma foi igualmente bem avaliado, com 79% atribuindo os mesmos conceitos. Esses dados revelam um alto nível de satisfação com os recursos visuais e pedagógicos empregados na formação.

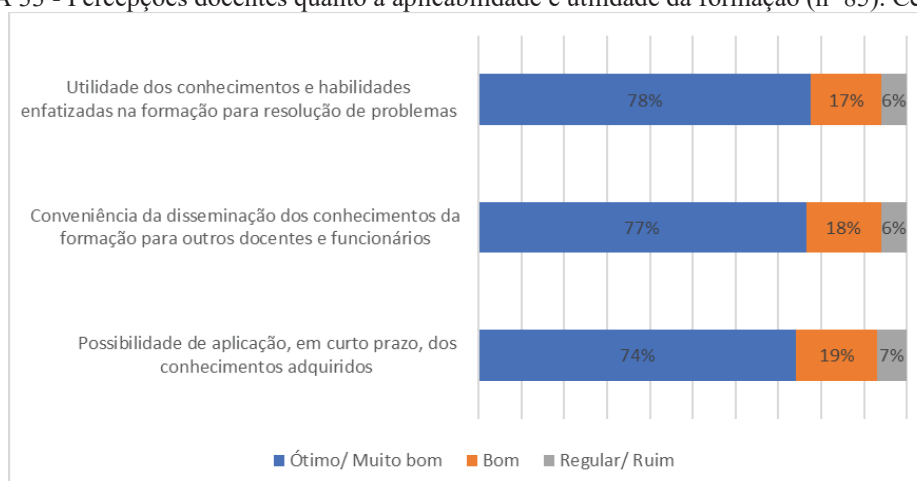
FIGURA 32 - Percepções docentes quanto ao *layout* do curso on-line e ao material didático (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

A Figura 33 ilustra as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade e utilidade prática da formação. A maioria classificou como “Ótimo” ou “Muito bom” a utilidade dos conhecimentos e habilidades adquiridos para a resolução de problemas (78%), a possibilidade de disseminação dos conteúdos para outros docentes e funcionários (77%) e a aplicabilidade imediata dos saberes trabalhados (74%). As avaliações “Regulares” ou “Ruins” foram pouco frequentes, variando entre 6% e 7%, o que reforça a avaliação positiva quanto à relevância prática da formação.

FIGURA 33 - Percepções docentes quanto à aplicabilidade e utilidade da formação (n=85). Ceará, 2024.



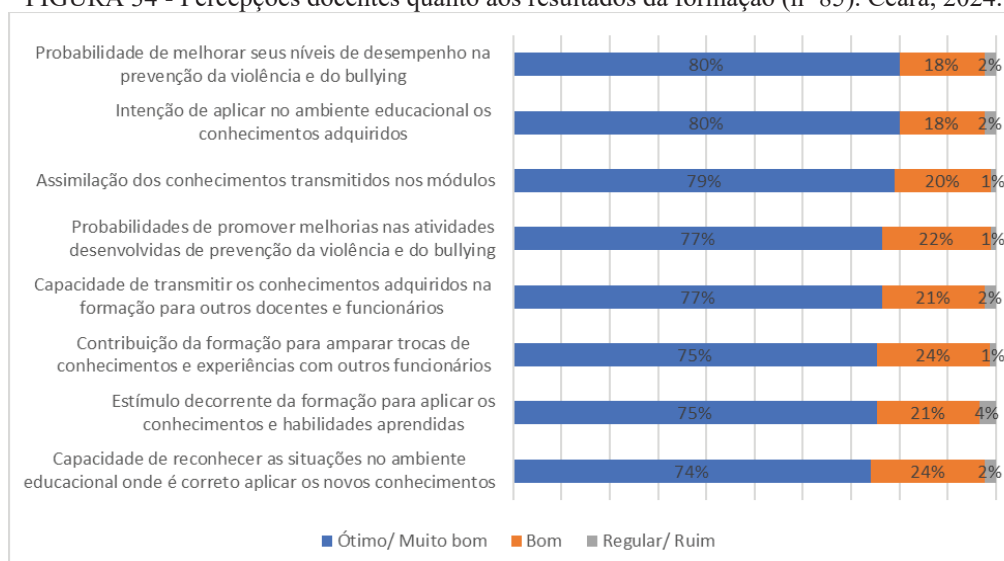
FONTE: A pesquisa.

Essa percepção é corroborada pelos relatos espontâneos dos docentes, como: “Bastante informativo e muito pertinente à nossa prática docente” (PDT 1); “É um curso riquíssimo que deveria ser para todos os docentes e demais funcionários da escola para que eles saibam como agir diante de uma situação de bullying. Muito bom” (PDT 38).

Muito bom, parabéns. Maravilhoso. Foi muito prazeroso e produtivo participar de uma formação continuada como essa, refleti bastante sobre diversos assuntos, utilizei muito os recursos disponibilizados pelos módulos do curso e sem dúvidas fortaleceu significativamente a minha prática enquanto sujeito social e educador que exerço na comunidade em que trabalho e vivencio todos os dias”. (PDT 32)

A Figura 34 apresenta as percepções quanto aos efeitos esperados da formação, com foco na assimilação e aplicação dos conhecimentos.

FIGURA 34 - Percepções docentes quanto aos resultados da formação (n=85). Ceará, 2024.

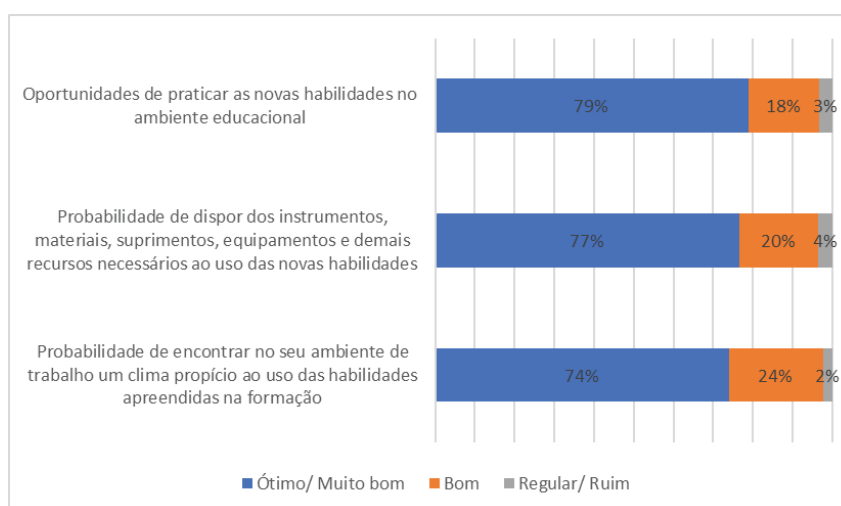


FONTE: A pesquisa.

A maioria dos participantes avaliou positivamente os resultados, destacando a intenção de aplicar os conteúdos no ambiente educacional (80%), a assimilação dos conteúdos (79%) e a possibilidade de aprimorar suas práticas na prevenção da violência e do bullying (80%). Além disso, 77% consideraram “Ótimas” ou “Muito boas” tanto a possibilidade de promover melhorias nas ações preventivas quanto a capacidade de compartilhar os aprendizados com outros profissionais da escola. As avaliações negativas permaneceram baixas, entre 1% e 4%, indicando ampla aceitação da formação.

O último conjunto de indicadores da Escala de Reação ao Curso (ERC) aborda as percepções sobre o suporte organizacional recebido, conforme descrito na Figura 35.

FIGURA 35 - Percepções docentes quanto suporte organizacional (n=85). Ceará, 2024.

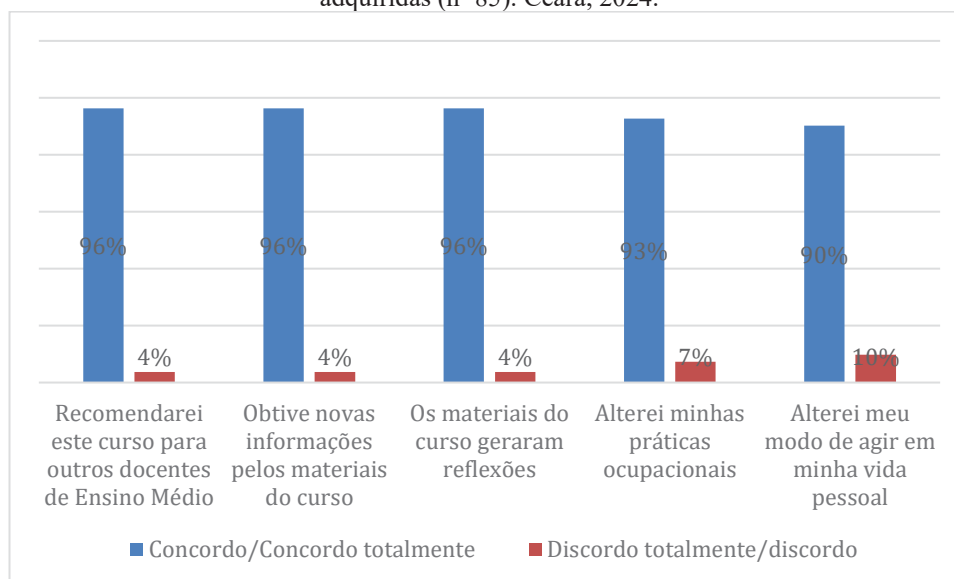


FONTE: A pesquisa.

Os resultados evidenciam uma avaliação predominantemente positiva em relação às condições para utilização das habilidades desenvolvidas na formação. A maioria dos participantes considerou ótimas ou muito boas as oportunidades de praticar as novas competências no ambiente educacional (79%), a disponibilidade de recursos necessários para sua aplicação (77%) e o clima propício no ambiente de trabalho para o uso dessas habilidades (74%). As respostas classificadas como boas variaram entre 18% e 24%, enquanto as avaliações regulares ou ruins foram pouco expressivas, não ultrapassando 4%.

A Figura 36 apresenta a distribuição percentual das respostas às afirmações sobre o curso e as aprendizagens adquiridas. Os dados revelam ampla aprovação, com mais de 90% dos participantes marcando “Concordo” ou “Concordo totalmente” em todos os itens avaliados.

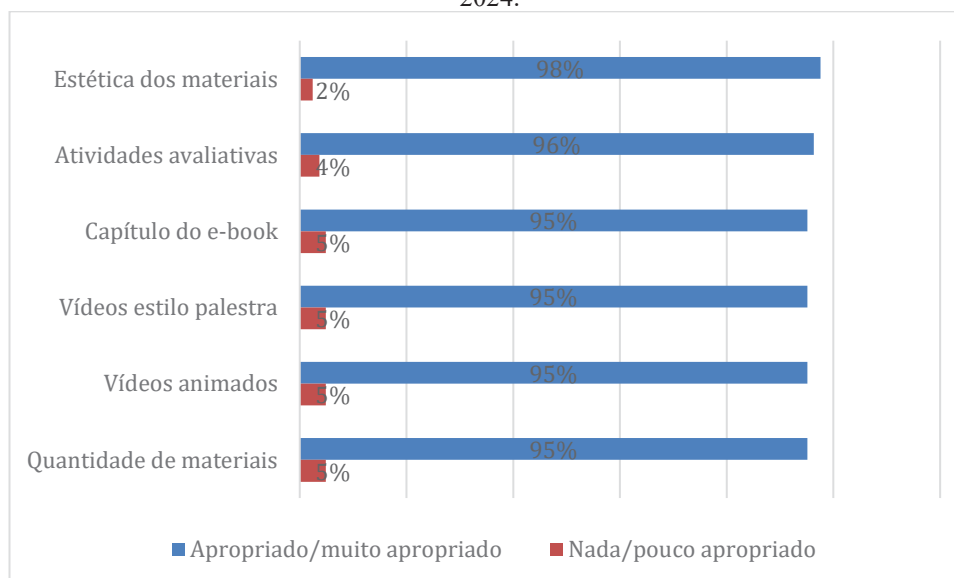
FIGURA 36 – Percentual das respostas dos docentes quanto às afirmações sobre o curso e as aprendizagens adquiridas (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

Na Figura 37, observa-se a avaliação da adequação dos materiais e atividades. Em consonância com os resultados anteriores, cerca de 95% dos docentes classificaram esses componentes como apropriados.

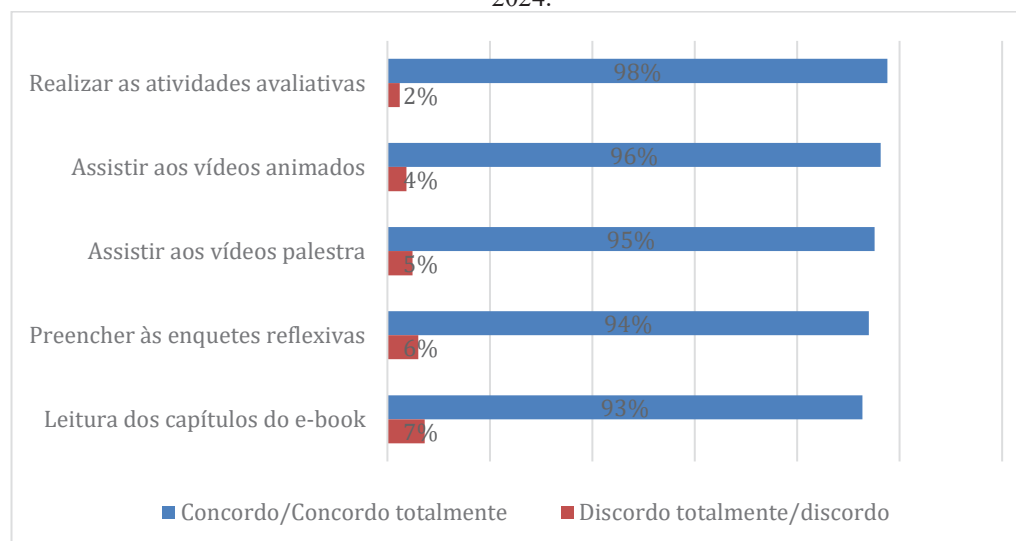
FIGURA 37 – Percentual de respostas sobre a adequação dos materiais e atividades da formação (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

Em relação à dedicação dos participantes às atividades pedagógicas, a Figura 38 mostra que mais de 93% declararam ter se empenhado ao máximo nas atividades da formação.

FIGURA 38 – Percentual de respostas sobre a percepção docente sobre sua dedicação à formação (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

Por fim, a Figura 39 apresenta a nuvem de palavras gerada a partir das respostas às questões abertas, nas quais os docentes descreveram sua experiência com o curso e o processo de aprendizagem.

FIGURA 39 – Nuvem de palavras sobre a percepção docente em relação ao curso e ao seu processo de aprendizagem (n=85). Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

As palavras mais recorrentes reforçam as percepções positivas evidenciadas ao longo da análise. Verifica-se o predomínio de termos como “excelente”, “prático”, “útil”, “bom”, “rico” e “dinâmico”, além de expressões que refletem os efeitos da formação, como “aprendizagem”, “reflexão”, “conhecimento” e “informação”, frequentemente relacionadas à “prática docente” e à “ação”.

10.1.5 Discussão

Em relação ao perfil dos docentes avaliados, observa-se a predominância de participantes do gênero feminino e uma média de idade de 38 anos, características que refletem o perfil típico dos profissionais da educação básica no Brasil, conforme dados do Censo Escolar 2024 (INEP, 2025). Esse alinhamento reforça a representatividade da amostra.

As cinco primeiras figuras da seção de resultados referem-se à análise das respostas dos docentes à Escala de Reação ao Curso (ERC) (Abbad et al., 2000). A reação dos participantes corresponde ao primeiro nível do modelo de avaliação de treinamentos proposto por Kirkpatrick (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2006), posteriormente ampliado por Abbad e colaboradores (Abbad et al., 2000) no contexto brasileiro, e contempla dimensões como a programação do curso, o suporte institucional, a aplicabilidade dos conteúdos, a utilidade percebida e os resultados esperados da formação. A literatura destaca que a ausência de satisfação e engajamento pode comprometer significativamente a transferência dos aprendizados para a prática profissional, reduzindo o impacto das ações formativas (Abbad et al., 2001; Asghar et al., 2022; Carvalho; Abbad, 2006; Lacerda; Abbad, 2003).

De forma geral, a avaliação da reação dos docentes à formação “Violências em ambiente educacional e bullying” foi amplamente positiva, refletindo um alto grau de satisfação com diferentes aspectos do programa. Estudos prévios apontam que reações favoráveis aos treinamentos estão positivamente associadas aos níveis de engajamento, assimilação de conteúdos e impacto dos programas de formação, tanto no comportamento dos participantes quanto nos contextos em que atuam (Asghar et al., 2022; Carvalho; Abbad, 2006; Sutadji et al., 2022). Dessa forma, os resultados obtidos sugerem um potencial promissor da formação para promover mudanças efetivas na atuação docente frente à prevenção da violência e do bullying nas escolas.

No que se refere à programação dos conteúdos, os dados revelam uma avaliação altamente positiva por parte dos participantes. Indicadores como a clareza dos objetivos, a sequência lógica dos temas e a adequação às necessidades formativas apresentaram índices de aprovação superiores a 80%. Esses resultados demonstram uma forte convergência entre a proposta pedagógica da formação e as demandas reais dos profissionais da educação. Tal alinhamento é considerado um dos princípios centrais na elaboração de programas voltados à prevenção do bullying e do cyberbullying, conforme aponta a literatura especializada (Revisão de Escopo 1). Ao priorizar as necessidades dos docentes, a formação tende a ser mais significativa, engajadora e efetiva no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

Apesar da avaliação majoritariamente positiva, aspectos relacionados à carga horária do curso merecem atenção. Embora a maioria dos participantes a considere adequada, os percentuais relativamente mais baixos de avaliação máxima, aliados à presença expressiva de respostas como “Regular” ou “Ruim”, sugerem a percepção de que o tempo destinado à realização dos módulos e à implementação das atividades foi insuficiente diante da complexidade dos conteúdos e das demandas práticas propostas, especialmente no que se refere à aplicação da coleta de dados e à condução das oficinas com os discentes.

Essa crítica é reforçada pelos comentários abertos, nos quais os docentes apontam a sobrecarga de tarefas como um obstáculo significativo, além de manifestarem o desejo por maior flexibilidade temporal. Tal percepção encontra respaldo na literatura sobre a jornada de trabalho docente no Brasil, que evidencia a atuação de professores sob uma carga horária extensa, marcada por múltiplas e complexas atividades que extrapolam o espaço da sala de aula (Barbosa et al., 2019; Barbosa et al., 2021). Diante desse cenário, torna-se necessária a revisão do cronograma da formação, de modo a torná-lo mais compatível com as condições reais de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, mais atrativo e viável em termos de carga horária formativa.

Os dados também revelam um elevado grau de satisfação por parte dos participantes quanto ao *layout* da plataforma e à qualidade e quantidade dos materiais didáticos disponibilizados. Esses elementos são fundamentais para o engajamento e a aprendizagem em cursos on-line (Achuthan et al., 2023; Asghar et al., 2022; Carvalho; Abbad, 2006). Em estudo conduzido por Carvalho e Abbad (2006), que avaliou as reações de participantes a um curso de treinamento on-line oferecido gratuitamente em rede nacional, verificou-se que a reação positiva à interface gráfica, bem como às atividades do curso, foi um fator preditor significativo dos escores de aprendizagem relacionados aos conteúdos propostos. Esses achados reforçam a importância do investimento em recursos didáticos bem estruturados e em ambientes virtuais amigáveis, capazes de favorecer a interação, a motivação e o desempenho dos cursistas.

Além disso, a maioria dos docentes reconheceu a formação como útil, pertinente à prática docente e com potencial multiplicador. A valorização da utilidade prática dos saberes adquiridos denota que a formação conseguiu ultrapassar o campo teórico e dialogar diretamente com a prática docente (Revisão de Escopo 1). As percepções docentes sobre os resultados da formação e o suporte institucional reforçam essa aplicabilidade, ao apontarem que os participantes não apenas assimilaram os conteúdos, mas também demonstraram intenção de aplicá-los em suas práticas e compartilhá-los com outros profissionais da escola. A crença na possibilidade de aprimoramento das ações preventivas contra o bullying (Fischer; John; et al.,

2021), associada à percepção de maior apoio institucional e da gestão escolar (Asimopoulos et al., 2014; Castro-Granados et al., 2017; Farley, 2018; Kallestad; Olweus, 2003; Silva et al., 2015; Song et al., 2018), torna mais provável a efetivação da intervenção docente no enfrentamento do bullying.

As Figuras 36, 37 e 38 evidenciam um elevado nível de adesão e comprometimento dos participantes com a formação. Os resultados obtidos foram semelhantes aos verificados na aplicação do teste-piloto do componente on-line, especialmente no que diz respeito à estética dos materiais, às atividades avaliativas e aos capítulos do *e-book*. A ampla concordância com as afirmações sobre o curso, a avaliação positiva dos recursos didáticos e a alta autopercepção de dedicação por parte dos docentes indicam não apenas a aceitação da formação, mas também um envolvimento genuíno com o processo formativo. Esse engajamento é fundamental para que os efeitos da formação se traduzam em mudanças concretas nas práticas escolares (Asghar et al., 2022; Carvalho; Abbad, 2006; Sutadji et al., 2022).

Por fim, a nuvem de palavras sintetiza simbolicamente a experiência dos participantes, reforçando o caráter positivo da formação. Termos como “excelente”, “prático” e “aprendizagem” revelam uma valorização da formação como instrumento de transformação profissional. A presença de palavras como “reflexão”, “ação” e “prática docente” sugere que a formação também contribuiu para o fortalecimento da consciência crítica e do papel ativo dos educadores (Revisão de Escopo 1) no enfrentamento do bullying.

Em síntese, os resultados apontam para a aceitação da formação proposta, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto de sua utilidade prática. As críticas relacionadas ao tempo disponível para o cumprimento das atividades não invalidam a qualidade percebida da formação, mas indicam oportunidades de aprimoramento que podem tornar futuras edições ainda mais ajustadas à realidade dos profissionais da educação. A escuta atenta aos participantes e a disposição para incorporar suas sugestões configuram elementos centrais para o fortalecimento das políticas de formação continuada comprometidas com a prevenção da violência e a promoção da cultura de paz nas escolas (Revisão de Escopo 1).

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o fato de que nem todos os participantes que concluíram a formação responderam ao questionário de satisfação. Isso levanta a possibilidade de viés de autoseleção, uma vez que é provável que os docentes mais satisfeitos tenham se sentido mais motivados a registrar suas impressões, o que pode ter contribuído para uma avaliação majoritariamente positiva da formação. Além disso, trata-se de um estudo de natureza descritiva, que não investigou, por meio de análises estatísticas mais aprofundadas, quais fatores estariam mais fortemente associados às percepções favoráveis dos participantes.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros busquem ampliar a taxa de resposta dos participantes e adotem delineamentos metodológicos que permitam explorar relações entre variáveis, identificando com maior precisão os aspectos da formação que mais influenciam a satisfação e a intenção de aplicação dos conhecimentos adquiridos. Essa abordagem poderá oferecer subsídios mais robustos para o aprimoramento de programas formativos voltados à prevenção do bullying no contexto escolar.

10.2 ETAPA 7: AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

A avaliação dos resultados de um programa preventivo ou de uma intervenção deve contemplar diversas etapas fundamentais para garantir a robustez e a utilidade dos dados obtidos. Entre essas etapas, destacam-se: a definição clara dos desfechos a serem avaliados; a realização de coletas de dados em diferentes momentos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*); a análise comparativa entre os grupos de intervenção e comparação, com foco na identificação de mudanças ao longo do tempo; a verificação da efetividade da intervenção na promoção de transformações positivas e sustentáveis nos desfechos-alvo; a interpretação dos achados com base em critérios científicos e na literatura especializada; e, por fim, a disseminação dos resultados aos públicos interessados, com o objetivo de subsidiar decisões futuras sobre o aprimoramento e a continuidade do programa (Jaccard; Bo, 2018; Wholey et al., 2010). A seguir, são apresentados os resultados correspondentes a essa etapa final do processo avaliativo.

10.2.1 Objetivo

O objetivo desta etapa foi avaliar os resultados de uma formação teórico-prática voltada para professores do Ensino Médio no enfrentamento do bullying, com foco na análise das percepções docentes sobre autoeficácia, violência entre estudantes e uso de estratégias antibullying, considerando três momentos: antes da intervenção (pré-teste), após a intervenção (pós-teste) e três meses depois (*follow-up*).

10.2.2 Método

10.2.2.1 Delineamento

Trata-se de um estudo de intervenção com comparação de grupos: experimental *versus* comparação. Os desenhos de comparação de grupos constituem uma abordagem para avaliar os

efeitos e estimar o impacto de um programa, por meio da comparação entre um grupo que recebe a intervenção e outro que não a recebe, especialmente quando não há atribuição aleatória dos participantes a esses grupos (Henry, 2010). A coleta de dados foi realizada em três momentos: antes da intervenção (pré-teste), após a intervenção (pós-teste) e três meses depois (*follow-up*).

10.2.2.2 Participantes

Esta pesquisa foi conduzida com docentes de escolas públicas de Ensino Médio vinculados ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), abrangendo onze municípios do Estado do Ceará que integram a 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 13), no período de fevereiro a setembro de 2024.

No referido ano, a Crede 13 contava com 337 Professores Diretores de Turma (PDT), distribuídos em 31 escolas de Ensino Médio. Para a implementação da intervenção, a coordenação da Crede 13 estabeleceu critérios prioritários para a seleção das escolas que inicialmente receberiam a formação, ou seja, aquelas que integrariam o grupo intervenção, tendo em vista tratar-se de uma ação de natureza pública, financiada pelo Estado. Os critérios de inclusão visaram garantir a representatividade de todos os municípios da região, com prioridade para as escolas que apresentavam as menores pontuações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e maiores níveis de vulnerabilidade social e educacional.

Inicialmente, as escolas de cada município foram consideradas como unidades de conglomerado, sendo selecionadas aquelas que atendiam aos critérios estabelecidos. Ao final do processo, 16 escolas foram alocadas no grupo intervenção e 15 no grupo controle.

Após a definição das escolas participantes, foram incluídos todos os professores diretores de turma em exercício nas respectivas instituições. O grupo intervenção foi composto por 190 docentes, enquanto o grupo controle contou com 146. Considerando todas as etapas do estudo, a análise final abrangeu 162 docentes, sendo 100 pertencentes ao grupo intervenção e 62 ao grupo controle.

A maioria dos participantes se identificou como mulher cisgênero (64,6%; $n = 102$), de cor parda (54,4%; $n = 86$), com formação em nível de especialização (77,8%; $n = 123$), com renda familiar de até três salários mínimos (67,1%; $n = 106$), com mais de dez anos de experiência na docência (57%; $n = 90$) e com carga horária semanal entre 20 e 40 horas (69%; $n = 109$). A média de idade foi de 36,5 anos, com desvio padrão de 8,2 anos.

10.2.2.3 Variáveis

Neste estudo, de acordo com a Revisão de Escopo 2, foram consideradas três variáveis desfechos.

- a) *Percepção docente sobre autoeficácia diante do bullying*. Refere-se ao grau em que os(as) professores(as) acreditam ser capazes de reconhecer, enfrentar e intervir adequadamente em situações de bullying entre estudantes. Essa variável avalia a confiança dos(as) docentes em suas próprias habilidades para lidar com o problema de forma eficaz, incluindo a identificação de sinais de bullying, o manejo de conflitos e a aplicação de medidas preventivas e interventivas no ambiente escolar (Fischer; John; et al., 2021).
- b) *Percepção docente sobre ocorrência de violência entre estudantes*. Diz respeito à frequência e à gravidade percebidas pelos(as) docentes em relação a diferentes formas de violência interpessoal entre alunos(as), incluindo bullying físico, verbal, psicológico e/ou virtual. Essa variável busca compreender como os(as) professores(as) avaliam a presença de comportamentos agressivos no cotidiano das turmas (Stelko-Pereira, 2012).
- c) *Percepção docente sobre uso de estratégias antibullying*. Trata-se da avaliação feita pelos(as) docentes quanto à frequência com que utilizam a aplicação de estratégias de prevenção e enfrentamento ao bullying na escola. Isso inclui ações como mediação de conflitos, incentivo à cultura de paz, envolvimento da família, uso de abordagens restaurativas, práticas pedagógicas de inclusão e encaminhamentos institucionais (Revisão de Escopo 2 - ver Tópico 4.4, sobre estratégias antibullying utilizadas por docentes).

10.2.2.5 Instrumentos

- a) *Questionário sociodemográfico, socioeconômico e ocupacional*: gênero, idade, raça/etnia, cidade e estado em que reside e trabalha, escolaridade, renda familiar, tempo de ocupação, modalidade de escola onde atua e regime de trabalho. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 3](#).
- b) *Escala de Vitimização entre Estudantes - Versão docente (EVE - docente)*. Este instrumento integra as Escalas de Violência Escolar – Versão docente, desenvolvidas por Ana Carina Stelko Pereira e Lúcia de Cavalcanti de Albuquerque Williams (Stelko-Pereira, 2012). A EVE - Docente é um instrumento que avalia a percepção de violência entre estudantes com base na observação geral da turma, sem focar em casos individuais. A versão original é composta por 18 itens. Para esta pesquisa, foram

adicionadas cinco questões, conforme descrito na Etapa 4 da avaliação dos instrumentos, com o objetivo de contemplar situações de vitimização em contextos de aprendizagem, violência sexual e manifestações de preconceito, totalizando 23 itens. As respostas são registradas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais, referindo-se à frequência das situações de violência no último mês. Quanto maior o escore, maior a ocorrência percebida de bullying e/ou de vitimização entre os estudantes. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EVE - Docente apresentou excelentes indicadores de consistência interna, com alfa de Cronbach de 0,97 e ômega de McDonald de 0,97. A análise fatorial exploratória revelou uma estrutura unidimensional, com variância explicada de 76,6%, reforçando a adequação do instrumento para avaliar a percepção docente sobre a vitimização escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 4](#).

- c) *Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB)*. Este instrumento foi construído pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, a partir das indicações da literatura científica (ver tópico 4.3 sobre Instrumentos de Avaliação do Bullying para Professores), com o objetivo de avaliar a autoeficácia diante do bullying e do cyberbullying. Este construto refere-se à percepção ou crença docente sobre sua capacidade ou competência para lidar com situações de bullying escolar (Fischer; John; et al., 2021). A escala conta com seis itens, que podem ser respondidos em uma escala *Likert* de quatro pontos: 1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes e 4 - sempre. Quanto maior o escore, mais o docente se sente preparado para lidar com situações de bullying. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EPAB apresentou bons índices de consistência interna, com alfa de Cronbach de 0,83 e ômega de McDonald's de 0,82. A análise fatorial exploratória indicou uma estrutura unidimensional, com variância explicada de 54,8%, evidenciando a adequação do instrumento para mensurar a autoeficácia docente frente ao bullying escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 5](#).
- d) *Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB)*. Este instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras Ana Carina Stelko-Pereira e Dayse Lorrane Gonçalves Alves, com base nas indicações da literatura científica (ver Tópicos 4.3 e 4.4 da revisão de escopo, sobre instrumentos de avaliação do bullying para professores e estratégias antibullying utilizadas por docentes). É composto por 14 afirmações que descrevem práticas docentes, organizadas em três subescalas: (1) consequências negativas ao autor (3 itens); (2) estratégias voltadas a estudantes vítimas e/ou autores (8 itens); e (3)

estratégias direcionadas a todos os estudantes (3 itens). Os professores respondem em uma escala *Likert* de cinco pontos, indicando a frequência de uso de cada tipo de estratégia no último mês: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes, ou 7 vezes ou mais. Na Etapa 4 de avaliação dos instrumentos, a EEDB demonstrou bons índices de consistência interna, com alfa de Cronbach variando de 0,76 a 0,96 e ômega de McDonald's entre 0,80 e 0,96, indicando elevada confiabilidade nas subescalas. A análise fatorial exploratória revelou uma estrutura composta por três fatores, em conformidade com a proposta teórica do instrumento, com variância total explicada de 82,8%. Esses resultados atestam a adequação psicométrica da EEDB para avaliar, de forma robusta, as estratégias utilizadas pelos docentes diante de situações de bullying escolar. Este instrumento encontra-se disponível no [Apêndice 6](#).

10.2.2.6 Procedimentos

No primeiro acesso à plataforma do curso on-line, os docentes eram convidados a participar da pesquisa por meio de um vídeo explicativo e do compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que a não adesão à pesquisa não implicava em qualquer prejuízo, sendo garantido aos participantes o direito de continuar a formação normalmente. Aqueles que consentiam em participar eram direcionados à primeira etapa de coleta de dados, realizada por meio de uma plataforma on-line com protocolos de segurança aprimorados. Ao término do curso, os mesmos instrumentos foram novamente aplicados. Três meses após a conclusão da formação, os docentes foram convidados a responder, pela terceira vez, os mesmos instrumentos de avaliação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Humanidades e Saúde (CEP/CHS), conforme parecer nº 6.415.311/2023.

10.2.2.7 Técnicas de análise dos dados

Os dados foram armazenados e processados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 23.0. Na análise descritiva dos dados, foram utilizadas as frequências (absoluta e percentual), além das medidas (média e desvio padrão).

Na análise inferencial, foi realizado um teste de anova fatorial de medidas repetidas com dois fatores: dentro dos sujeitos (tempo: pré, pós e *follow-up*) e entre os sujeitos (grupo: intervenção vs. comparação). O pressuposto da esfericidade foi avaliado pelo teste de Mauchly, e as violações desse pressuposto foram corrigidas utilizando os graus de liberdade ajustados

pelo método de Greenhouse-Geisser. Os tamanhos de efeito foram reportados como η^2p (eta parcial quadrado), e as comparações *post hoc* foram realizadas com o ajuste de Bonferroni.

10.2.3 RESULTADOS

10.2.3.1 Esfericidade

Quanto à autoeficácia e percepção docente da violência entre discentes, o teste de Mauchly indicou a violação do pressuposto de esfericidade para o fator tempo, respectivamente $W = 0,539$, $\chi^2(2) = 98,137$, $p < 0,001$ e $W = 0,295$, $\chi^2(2) = 192,869$, $p < 0,001$. Dessa forma, os graus de liberdade foram ajustados pelo método de Greenhouse-Geisser, sendo $\varepsilon = 0,685$ para autoeficácia e $\varepsilon = 0,587$ para percepção docente da violência entre discentes.

Em relação às variáveis associadas ao uso de estratégias antibullying, o teste de Mauchly revelou a violação do pressuposto de esfericidade para o fator tempo em todos os três desfechos avaliados: uso de estratégias universais ($W = 0,582$, $\chi^2(2) = 84,00$, $p < 0,001$), uso de estratégias indicadas ($W = 0,547$, $\chi^2(2) = 93,62$, $p < 0,001$) e uso de estratégias punitivas ($W = 0,621$, $\chi^2(2) = 73,95$, $p < 0,001$). Assim, os graus de liberdade foram ajustados pelo método de Greenhouse-Geisser para cada um desses desfechos, respectivamente: ($\varepsilon = 0,705$), ($\varepsilon = 0,688$) e ($\varepsilon = 0,725$).

10.2.3.2 Efeitos Principais

Autoeficácia

Observou-se um efeito principal significativo do tempo sobre os escores de autoeficácia, $F(1,369, 219,095) = 36,05$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,184$, indicando diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*). Além disso, houve um efeito principal significativo do grupo, $F(1,160) = 17,52$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,099$, evidenciando que os participantes do grupo intervenção apresentaram escores médios de autoeficácia superiores ($M = 19,03$; IC95% [18,56; 19,51]) em comparação ao grupo comparação ($M = 17,40$; IC95% [16,79; 18,00]).

Percepção docente de violência entre discentes

Não foi identificado um efeito principal significativo do tempo sobre os escores de percepção docente da violência entre discentes, $F(1,173; 186,513) = 0,402$, $p = 0,559$, $\eta^2p = 0,003$, indicando ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*). Por outro lado, observou-se um efeito

principal significativo do grupo, $F(1,159) = 3,988$, $p = 0,048$, $\eta^2p = 0,024$, revelando que o grupo intervenção apresentou escores médios mais elevados de percepção docente da violência entre estudantes ($M = 33,89$; IC95% [32,30; 35,48]) em comparação ao grupo comparação ($M = 31,30$; IC95% [29,29; 33,30]).

Uso de estratégias antibullying

Em relação às estratégias de enfrentamento da violência escolar adotadas pelos docentes, observaram-se efeitos distintos ao longo do tempo e entre os grupos avaliados. Para o uso de estratégias universais, verificou-se um efeito principal significativo do tempo, $F(1,410; 219,965) = 6,146$, $p = 0,007$, $\eta^2p = 0,038$, indicando diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*). Além disso, houve um efeito principal significativo do grupo, $F(1,156) = 21,646$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,122$, evidenciando que os docentes do grupo intervenção apresentaram escores médios mais elevados de uso dessas estratégias ($M = 11,82$; IC95% [11,13; 12,51]) em comparação ao grupo comparação ($M = 9,19$; IC95% [8,31; 10,07]).

No que se refere ao uso de estratégias indicadas, não foi identificado um efeito principal significativo do tempo, $F(1,376; 214,669) = 3,063$, $p = 0,068$, $\eta^2p = 0,019$, o que indica ausência de variação significativa entre os três momentos de avaliação. Contudo, observou-se um efeito principal significativo do grupo, $F(1,156) = 20,455$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,116$, demonstrando que os docentes do grupo intervenção apresentaram escores médios significativamente superiores ($M = 20,03$; IC95% [18,69; 21,38]) em relação ao grupo comparação ($M = 15,04$; IC95% [13,32; 16,76]).

No que diz respeito ao uso de estratégias punitivas, identificou-se um efeito principal significativo do tempo, $F(1,450; 226,181) = 5,050$, $p = 0,014$, $\eta^2p = 0,031$, indicando mudanças significativas entre os momentos de avaliação. Também foi observado um efeito principal significativo do grupo, $F(1,156) = 6,024$, $p = 0,015$, $\eta^2p = 0,037$, sendo que os docentes do grupo intervenção apresentaram escores médios inferiores ($M = 4,43$; IC95% [4,17; 4,70]) quando comparados aos docentes do grupo comparação ($M = 4,97$; IC95% [4,63; 5,31]).

10.2.3.3 Interação Tempo x Grupo

Autoeficácia

A interação entre tempo e grupo foi significativa, $F(1,369, 219,965) = 41,262$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,205$. Comparações *post hoc* revelaram que: O grupo intervenção apresentou um aumento significativo nos escores entre o pré ($M = 17,25$, $DP = 2,97$) e o pós ($M = 19,89$, $DP = 2,55$,

$p < 0,001$) e manteve os escores elevados no *follow-up* ($M=19,96$, $DP=2,22$, $p < 0,001$). O grupo comparação também apresentou um aumento entre o pré ($M=17,45$, $DP=2,76$) e o pós ($M=17,77$, $DP: 3,66$ $p=0,029$), mas os escores diminuíram no *follow-up* ($M=16,97$, $DP=3,03$).

Percepção docente de violência entre discentes

A interação entre tempo e grupo foi significativa, $F(1,173, 186,513) = 7,232$, $p < 0,005$, $\eta^2p = 0,044$. As comparações *post hoc* revelaram que o grupo intervenção manteve os escores de percepção de violência entre discentes entre o pré-teste ($M = 34,93$) e o pós-teste ($M = 34,02$), porém apresentou uma redução significativa na média no *follow-up* ($M = 32,71$, $p < 0,001$). Por outro lado, o grupo comparação manteve a média dos escores entre o pré-teste ($M = 30,66$) e o pós-teste ($M = 30,56$), mas apresentou um aumento significativo no *follow-up* ($M = 32,66$, $p < 0,001$).

Uso de estratégias antibullying

Em relação ao uso de estratégias universais, verificou-se uma interação significativa entre tempo e grupo, $F(1,410; 219,965) = 5,793$, $p = 0,009$, $\eta^2p = 0,036$. As comparações *post hoc* indicaram que os docentes do grupo intervenção apresentaram um aumento significativo nos escores entre os momentos pré-intervenção ($M = 10,78$; $DP = 4,36$) e pós-intervenção ($M = 12,46$; $DP = 3,91$; $p < 0,001$), mantendo escores elevados no *follow-up* ($M = 12,22$; $DP = 3,61$). No grupo comparação, observou-se um leve aumento entre os momentos pré ($M = 9,20$; $DP = 4,05$) e pós-intervenção ($M = 9,37$; $DP = 3,82$), seguido por uma redução no *follow-up* ($M = 9,00$; $DP = 3,71$).

Quanto às estratégias indicadas, também houve uma interação significativa entre tempo e grupo, $F(1,376; 214,669) = 3,509$, $p = 0,048$, $\eta^2p = 0,022$. As análises *post hoc* revelaram que os participantes do grupo intervenção apresentaram um aumento significativo nos escores do momento pré ($M = 18,88$; $DP = 8,66$) para o pós-intervenção ($M = 20,97$; $DP = 8,44$; $p = 0,011$), mantendo níveis elevados no *follow-up* ($M = 20,26$; $DP = 7,55$). No grupo comparação, embora tenha havido um pequeno aumento do pré ($M = 15,37$; $DP = 7,05$) para o pós-intervenção ($M = 15,52$; $DP = 6,24$), observou-se uma queda significativa no *follow-up* ($M = 14,23$; $DP = 5,82$; $p = 0,014$).

No que se refere às estratégias punitivas, a interação entre tempo e grupo foi altamente significativa, $F(1,450; 226,181) = 33,163$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,175$. As comparações *post hoc* indicaram que os docentes do grupo intervenção apresentaram uma redução significativa dos escores entre o momento pré-intervenção ($M = 5,35$; $DP = 1,92$) e o pós-intervenção ($M = 4,20$;

DP = 1,54; $p < 0,001$), com manutenção da tendência de queda no *follow-up* (M = 3,74; DP = 1,39; $p < 0,001$). Já no grupo comparação, observou-se um aumento nos escores do pré (M = 4,60; DP = 1,86) para o pós-intervenção (M = 4,83; DP = 1,79), seguido por um acréscimo ainda maior no *follow-up* (M = 5,47; DP = 1,78; $p < 0,001$).

10.2.3.4 Comparações entre os Grupos

Autoeficácia

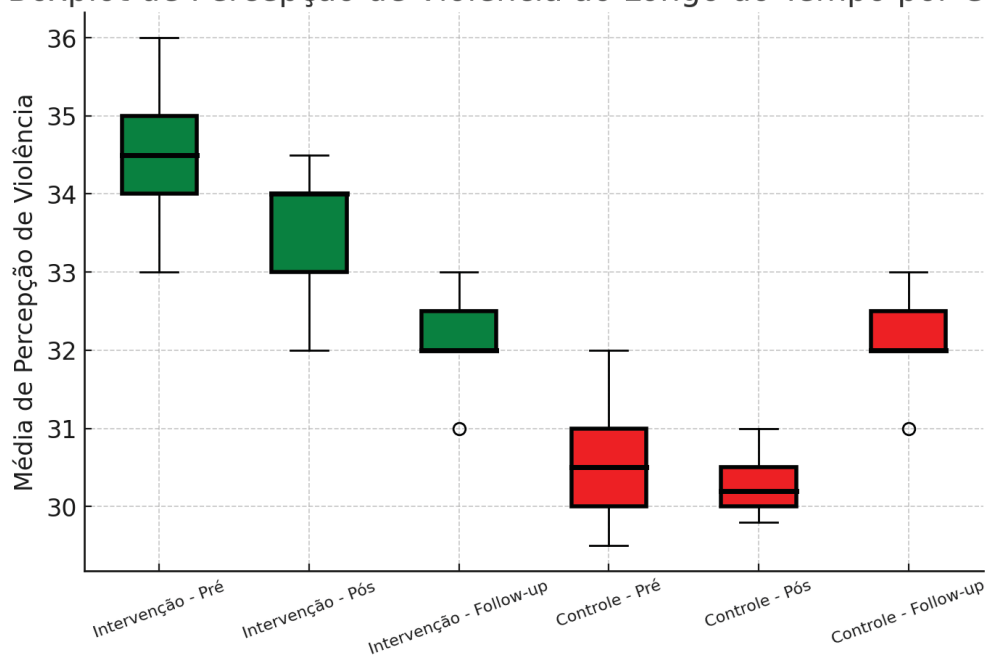
Os resultados das comparações entre grupos para cada momento mostraram que: no pós, o grupo intervenção apresentou escores significativamente maiores que o grupo comparação ($\Delta M=2,12$, $p<0,001$). No *follow-up*, o grupo intervenção manteve escores superiores ao comparação ($\Delta M=2,99$, $p<0,001$).

Percepção docente de violência entre discentes

Os resultados das comparações entre grupos para cada momento mostraram que: no pós, o grupo intervenção apresentou escores significativamente maiores que o grupo comparação ($\Delta M=3,456$, $p<0,021$). No *follow-up*, o grupo intervenção manteve escores um pouco superiores ao comparação, mas a diferença não foi significativa ($\Delta M=0,046$, $p=0,974$) (Figura 40).

FIGURA 40 – Percepções de violência entre discentes por parte de docentes dos grupos intervenção e controle ao longo do tempo. Ceará, 2024.

Boxplot de Percepção de Violência ao Longo do Tempo por Grupo



FONTE: A pesquisa.

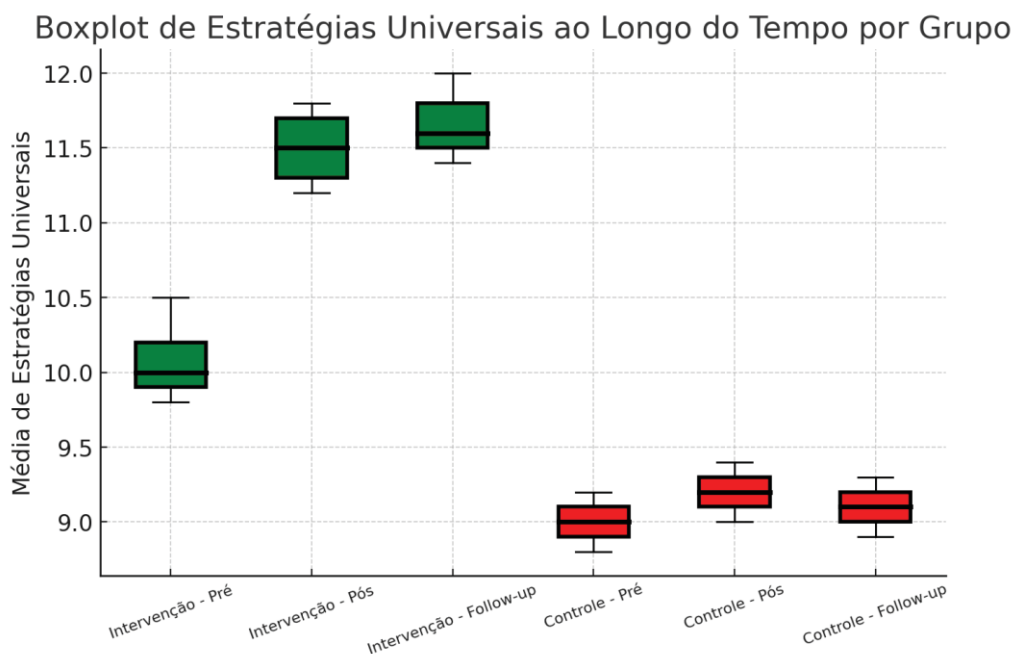
Uso de estratégias antibullying

Em relação às estratégias universais, os resultados das comparações entre os grupos em cada momento indicaram que, no pós-intervenção, o grupo intervenção apresentou escores significativamente mais elevados do que o grupo comparação ($\Delta M = 3,093$; $p < 0,001$). Essa diferença se manteve no *follow-up*, com o grupo intervenção ainda apresentando escores superiores ($\Delta M = 3,224$; $p < 0,001$) (Figura 41).

Para as estratégias indicadas, observou-se que, no momento pós-intervenção, os docentes do grupo intervenção também apresentaram escores significativamente maiores em comparação ao grupo comparação ($\Delta M = 5,453$; $p < 0,001$). Essa superioridade foi mantida no *follow-up*, com uma diferença ainda mais acentuada ($\Delta M = 6,022$; $p < 0,001$) (Figura 42).

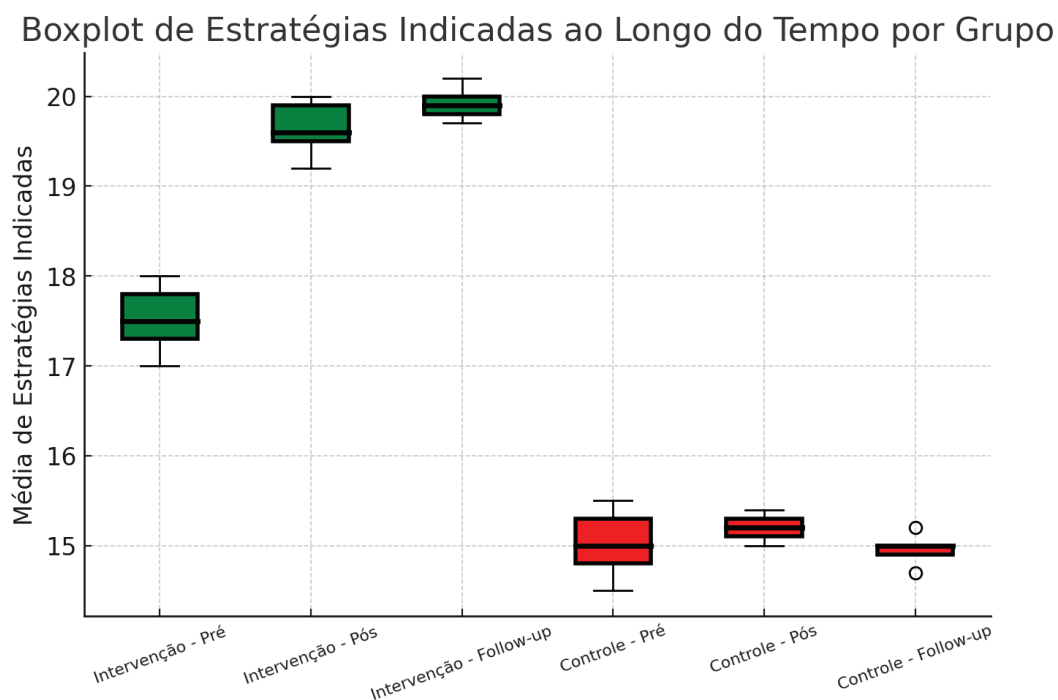
Quanto às estratégias punitivas, verificou-se que, no pós-intervenção, os docentes do grupo intervenção apresentaram escores significativamente menores em relação ao grupo comparação ($\Delta M = -0,629$; $p = 0,021$), mantendo essa diferença no follow-up ($\Delta M = -1,722$; $p < 0,001$), o que indica uma redução sustentada no uso dessas estratégias (Figura 43).

FIGURA 41 – Percepções sobre o uso de estratégias universais por parte de docentes dos grupos intervenção e controle ao longo do tempo. Ceará, 2024.



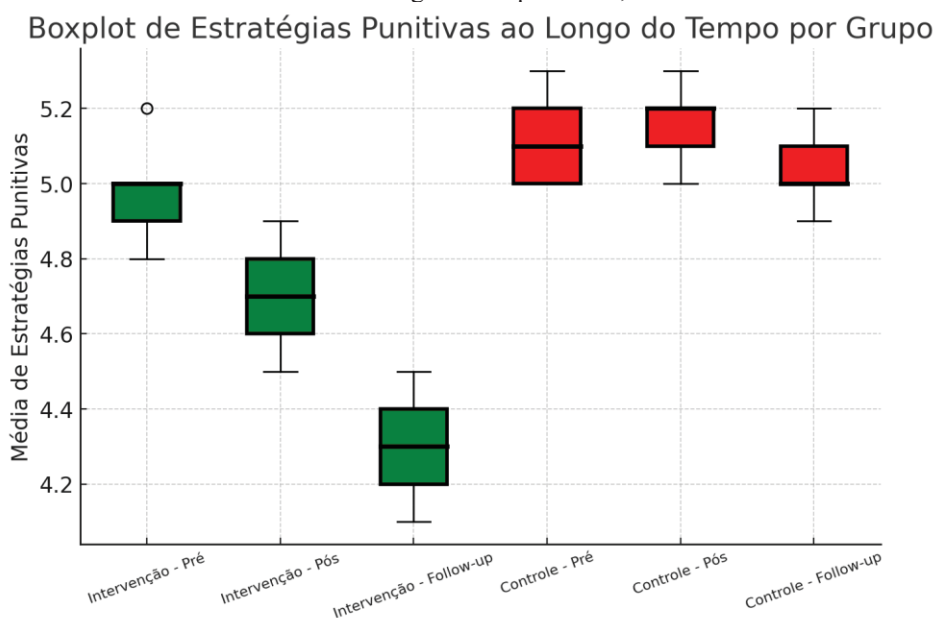
FONTE: A pesquisa.

FIGURA 42 – Percepções sobre o uso de estratégias indicadas por parte de docentes dos grupos intervenção e controle ao longo do tempo. Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

FIGURA 43 – Percepções sobre o uso de estratégias punitivas por parte de docentes dos grupos intervenção e controle ao longo do tempo. Ceará, 2024.



FONTE: A pesquisa.

10.2.4 Discussão

Em relação à autoeficácia, observou-se um efeito principal significativo tanto para o tempo quanto para o grupo, além de uma interação significativa entre essas variáveis. Os

achados indicam que a intervenção teve um impacto positivo na autoeficácia dos participantes ao longo do tempo. O grupo intervenção apresentou um aumento expressivo dos escores de autoeficácia no pós-teste, mantendo esses níveis elevados no *follow-up*. Em contraste, o grupo comparação demonstrou apenas um leve aumento imediato, seguido de uma redução no período de acompanhamento. Esses resultados sugerem que a intervenção foi eficaz em promover ganhos sustentáveis em autoeficácia.

A relevância desses resultados se fortalece ao considerar que a autoeficácia docente no enfrentamento do bullying tem sido apontada como uma variável central em estudos voltados à formação de professores para lidar com essa forma de violência escolar. Níveis mais elevados de autoeficácia estão diretamente associados ao aumento da probabilidade de os professores reconhecerem e intervirem ativamente em situações de bullying em seus contextos de trabalho (Revisão de Escopo 2 - Tópico 4.5; Fischer; John; et al., 2021). Na revisão apresentada no tópico 5, observou-se que tanto os programas focados no treinamento docente para a implementação de intervenções estruturadas com estudantes quanto aqueles voltados à formação ampla de professores adotaram a autoeficácia como uma medida central de desfecho. Um exemplo pertinente é o estudo experimental e longitudinal conduzido por Boulton (2014), que avaliou o programa *I DECIDE* com 249 professores, sendo 124 pertencentes a 18 escolas do grupo intervenção e 125 a 14 escolas do grupo controle. Utilizando medidas pré, pós e de *follow-up*, os resultados demonstraram um aumento significativo na percepção de competência dos professores para intervir em casos de bullying após a participação no programa [autoeficácia: $F(1,247) = 65,18$, $p = 0,001$; partial eta-squared = 0,209]. Dessa forma, os achados do presente estudo convergem com a literatura internacional, evidenciando que intervenções formativas bem estruturadas podem fortalecer a autoeficácia docente e, com isso, potencializar ações mais efetivas de enfrentamento ao bullying nas escolas.

No que diz respeito à percepção docente da violência entre discentes, o efeito principal do tempo não foi significativo, mas tanto o efeito de grupo quanto a interação tempo x grupo apresentaram significância estatística. O grupo intervenção partiu de escores mais elevados e manteve níveis relativamente estáveis até o *follow-up*, com leve redução. Já o grupo comparação partiu de uma percepção mais baixa e apresentou aumento dos escores ao longo do tempo. Uma possível explicação para os resultados observados é que os professores do grupo intervenção podem ter se tornado mais sensíveis à identificação de casos de bullying, especialmente das manifestações mais sutis, à medida que se apropriaram dos conteúdos e estratégias abordados na formação. Essa maior sensibilização pode ter contribuído para a manutenção da percepção de violência no pós-teste, mesmo com uma leve redução nos escores.

Nesse sentido, seria relevante, em estudos futuros, investigar quais tipos específicos de violência entre pares foram impactados pela intervenção, como o bullying físico, relacional ou o cyberbullying.

Adicionalmente, as escolas que compuseram o grupo intervenção foram selecionadas com base em critérios como as menores pontuações no Ideb e os maiores índices de vulnerabilidade social e educacional. Essa condição pode ter contribuído para uma maior prevalência de situações de bullying já na linha de base, conforme evidenciam revisões da literatura (Azeredo et al., 2015; Saarento et al., 2015). A redução mais expressiva apenas no *follow-up* sugere que, em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades, os efeitos das intervenções demandam mais tempo para produzir mudanças perceptíveis. Por outro lado, o grupo comparação apresentou aumento na percepção de violência ao longo do tempo, o que pode indicar uma intensificação real dos casos, reforçando a importância de ações sistemáticas e contínuas de prevenção nas escolas. Para avaliações futuras, recomenda-se incluir a perspectiva dos próprios estudantes sobre a ocorrência de bullying, uma vez que a literatura aponta que, em geral, os professores tendem a subestimar ou perceber com menor clareza os episódios de violência entre pares, em comparação aos discentes (Paljakka et al., 2021).

Quanto ao uso de estratégias antibullying, os resultados apontam para uma tendência positiva nas estratégias universais e indicadas por parte do grupo intervenção, com manutenção dos ganhos no *follow-up*, enquanto o grupo comparação demonstrou pouca variação ou até mesmo regressão.

O crescimento no uso de estratégias universais pode ser atribuído, em grande parte, à ênfase dada durante a formação, que incentivou a realização de oficinas com os estudantes, baseadas no *e-book* de vivências socioemocionais desenvolvido especificamente para esse fim. Ademais, a ampla adesão a esse tipo de abordagem pode estar associada à sua maior viabilidade no contexto escolar, conforme demonstrado na Revisão de Escopo 2 (Tópico 4.4). Por serem de fácil implementação na rotina das aulas, seja de modo pontual ou integradas aos conteúdos curriculares, essas ações permitem o envolvimento coletivo da turma ou até mesmo de toda a comunidade escolar, sem demandar recursos adicionais ou mudanças estruturais significativas.

As estratégias indicadas seguiram tendência semelhante. Troop-Gordon e Ladd (2015), bem como Silva e Bazon (2017), apontam que uma das intervenções mais frequentemente adotadas pelos professores nessa categoria é o oferecimento de suporte direto às vítimas. Essas intervenções geralmente envolvem acolhimento emocional, fortalecimento de redes de apoio e incentivo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como assertividade e resiliência. Tais medidas não apenas favorecem a recuperação emocional das

vítimas, mas também promovem o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de enfrentamento frente a situações adversas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais saudável (Bauman; Rigby; et al., 2008; Burger et al., 2015; Sen; Dogan, 2021; Troop-Gordon; Ladd, 2015; Yoon et al., 2016; Yoon; Kerber, 2003).

No que se refere às estratégias indicadas aos autores de bullying, voltadas à compreensão e reeducação desses estudantes, a literatura revisada sustenta a eficácia de abordagens que combinam responsabilização e suporte educativo, em contraste com a adoção exclusiva de medidas punitivas (Acquadro Maran et al., 2017; Duy, 2013; Tamar, 2005). Esses achados indicam que os professores do grupo intervenção podem ter se sentido mais confiantes e capacitados para aplicar tais estratégias, desenvolvendo também maior empatia pelos estudantes envolvidos em situações de violência entre pares. Além disso, evidenciam um avanço na compreensão da importância de intervenções coerentes com os três níveis de prevenção, universal, seletiva e indicada, no enfrentamento ao bullying escolar.

Já no uso de estratégias punitivas, o grupo intervenção apresentou queda significativa dos escores ao longo do tempo, sinalizando uma mudança de postura em relação ao enfrentamento da violência escolar. Essa mudança pode refletir a substituição de abordagens punitivas por estratégias mais educativas e preventivas, o que é corroborado pelo aumento no uso de estratégias universais e indicadas. Esses resultados estão em consonância com os objetivos da formação, que buscava qualificar a atuação docente com base em práticas fundamentadas em evidências e orientadas à prevenção.

Conforme apontado na Revisão de Escopo 2, é comum que professores recorram a estratégias disciplinares ao lidarem com estudantes identificados como autores de bullying. Entre as ações mais frequentes estão advertências verbais e escritas, designação de tarefas com cunho social, participação em atividades educativas extracurriculares e restrição do tempo de intervalo (Colpin et al., 2021; Kochenderfer-Ladd; Pelletier, 2008; Troop-Gordon; Ladd, 2015). Embora essas medidas possam ser eficazes em situações pontuais, especialmente para conter comportamentos agressivos de forma imediata, sua aplicação reiterada tende a perder efetividade, além de não contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que substituam tais comportamentos. Por isso, é fundamental que os docentes priorizem práticas pedagógicas de caráter formativo, que evitem estigmatizar os estudantes e não perpetuem os papéis fixos de autor e vítima.

A mudança observada na utilização de práticas punitivas pode estar associada a transformações nas crenças dos professores sobre a eficácia dessas estratégias, ou mesmo ao desenvolvimento de maior empatia em relação aos estudantes que cometem bullying (Revisão

de Escopo 2). Nesse sentido, os resultados sugerem que a formação foi promissora ao estimular uma abordagem mais compreensiva e transformadora. Futuramente, seria relevante investigar o impacto dessas formações também sobre a empatia docente, por meio de instrumentos específicos, a fim de compreender melhor os mecanismos que sustentam essa mudança de postura.

As análises de comparação entre os grupos em cada momento reafirmam a superioridade do grupo intervenção em praticamente todas as variáveis e desfechos, com destaque para a autoeficácia e o uso de estratégias indicadas. A manutenção dos resultados no *follow-up* sugere a efetividade e sustentação da intervenção ao longo do tempo, o que é especialmente relevante em programas preventivos no contexto escolar.

Dentre as potencialidades da intervenção, destaca-se sua contribuição para a formação de lideranças escolares mais sensíveis ao enfrentamento da violência entre pares (El Fatah et al., 2022). Os professores participantes do PPDT, por atuarem diretamente na mediação de conflitos e no acompanhamento de turmas específicas, demonstraram elevada receptividade à proposta formativa e às reflexões promovidas ao longo do processo. Essa postura favorece a disseminação das práticas aprendidas no cotidiano escolar, funcionando como um catalisador para a ampliação dos efeitos da intervenção. Ademais, considerando que esses docentes tendem a acompanhar a mesma turma ao longo dos três anos do Ensino Médio, fortalecê-los desde o início configura-se como uma estratégia promissora para a consolidação de mudanças duradouras nesses contextos.

No entanto, algumas limitações do estudo devem ser consideradas. Há indícios de viés de seleção, uma vez que os docentes participantes do PPDT possivelmente já apresentavam uma predisposição positiva em relação aos temas abordados, dado o envolvimento prévio em outras formações relacionadas às competências socioemocionais e à promoção de uma cultura de paz nas escolas. Soma-se a isso a evasão de alguns professores ao longo da formação, motivada sobretudo pela sobrecarga de trabalho, já que muitos estavam simultaneamente engajados em outras atividades formativas e na aplicação das rubricas de competências socioemocionais. Outro aspecto relevante refere-se às diferenças nas linhas de base entre os grupos intervenção e comparação, o que limita a comparabilidade direta entre eles e exige cautela na interpretação dos resultados. Cabe destacar também que foram utilizados apenas instrumentos de autorrelato, os quais estão sujeitos a viés de desejabilidade social, o que pode ter tornado as respostas dos docentes sobre sua atuação mais positivas do que realmente são.

Apesar das limitações, os achados oferecem evidências encorajadoras quanto à eficácia de intervenções formativas voltadas à adoção de práticas antibullying fundamentadas

cientificamente, reforçando a necessidade de políticas públicas que reconheçam e valorizem o protagonismo docente como agente de transformação das dinâmicas escolares.

Ressalta-se ainda que a intervenção foi adaptada às necessidades das escolas, dos docentes e ao contexto local, processo no qual professores e coordenadores desempenharam papel fundamental ao contribuir com seus saberes para a adequação e implementação da proposta. Esse aspecto evidencia a relevância de intervenções socialmente comprometidas e contextualizadas, que dialogam com a realidade das comunidades escolares. Trata-se, ademais, de uma intervenção de baixo custo, aplicada em municípios de pequeno porte, em escolas públicas, com estudantes potencialmente expostos a situações de vulnerabilidade social, o que amplia sua relevância social. Destaca-se também que o programa foi desenvolvido sem financiamento específico, condição que reflete uma das principais barreiras para a realização desse tipo de iniciativa no cenário brasileiro, marcada pela dificuldade de constituição de equipes de pesquisa e pela limitação para a condução de estudos longitudinais. Ainda assim, mesmo diante desses desafios, a intervenção apresentou resultados positivos, reforçando seu potencial como estratégia viável e transformadora.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo desenvolver e avaliar os resultados de uma formação teórico-prática voltada para professores do Ensino Médio no enfrentamento do bullying, com foco na análise das percepções docentes sobre autoeficácia, violência entre estudantes e uso de estratégias antibullying. Para isso, o estudo foi estruturado em sete etapas sequenciais e integradas: (1) Estudo Preparatório; (2) Construção da Intervenção; (3) Estudo Piloto; (4) Avaliação dos Instrumentos; (5) Avaliação das Necessidades; (6) Avaliação da Satisfação; e (7) Avaliação dos Resultados. Embora original, o programa desenvolvido foi fundamentado no programa brasileiro “Violência Nota Zero”, elaborado e avaliado pela professora Dra. Ana Carina Stelko-Pereira, orientadora desta pesquisa.

Para o estudo preparatório, foram realizadas duas revisões de escopo. A primeira mapeou evidências sobre as possibilidades e desafios da formação docente para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying, oferecendo subsídios para a elaboração de projetos formativos. Seus resultados orientaram a metodologia geral da formação desenvolvida nesta tese, destacando a importância dos fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam as respostas dos professores ao bullying, tema que motivou a segunda revisão. Além disso, a articulação entre teoria e prática foi valorizada por meio da reflexão crítica sobre situações-problema, utilizando recursos como tirinhas, relatos, casos reais, dados atuais e o incentivo à realização de atividades educativas com os estudantes.

A segunda revisão de escopo teve como objetivo mapear os fatores dos indivíduos e do contexto que influenciam o comportamento dos professores na intervenção contra bullying e cyberbullying, além de sintetizar os instrumentos de avaliação, estratégias antibullying aplicadas e características das formações docentes estudadas. As recomendações dessa revisão também foram incorporadas à proposta de formação desta tese, orientando a estrutura dos conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas, com foco principal em fortalecer a autoeficácia docente diante do bullying, considerada um preditor-chave da disposição para intervir. Para avaliar os resultados, além da autoeficácia, foram selecionados dois desfechos adicionais: a percepção sobre o uso de estratégias antibullying e a percepção dos docentes sobre a ocorrência de violência entre estudantes, visando captar mudanças no conhecimento, atitudes e sensibilização dos participantes após a formação.

A síntese, realizada na segunda revisão, dos instrumentos usados para medir a percepção dos docentes sobre bullying e cyberbullying foi organizada em quatro categorias: (1) percepção da ocorrência de violência escolar e bullying; (2) autoeficácia para lidar com essas

situações; (3) crenças e percepção da gravidade do fenômeno; e (4) estratégias de intervenção. Essas categorias orientaram tanto a seleção quanto a elaboração das medidas adotadas na avaliação da formação proposta. Para mensurar a autoeficácia docente, foi desenvolvida a Escala de Percepções Docentes sobre Autoeficácia diante do Bullying (EPAB), composta por seis itens elaborados pela autora em parceria com sua orientadora, com base em modelos identificados na literatura. A percepção sobre a ocorrência de violência entre estudantes foi avaliada por meio da Escala de Vitimização entre Estudantes – Versão Docente (EVE-Docente), de Stelko-Pereira e Williams, adaptada para este estudo com a inclusão de novos itens. Por fim, para avaliar o uso de estratégias antibullying, criou-se a Escala de Estratégias de Docentes diante do Bullying (EEDB), construída a partir da síntese das principais estratégias identificadas na mesma revisão. Essas estratégias foram agrupadas em cinco categorias, conforme o nível de atuação: individual, entre pares ou na sala de aula, na escola, com a família e na comunidade.

Para embasar as decisões relativas às estratégias e metodologias da formação docente, foi realizada uma síntese das características e dos resultados dos programas antibullying identificados na Revisão de Escopo 2. As intervenções voltadas aos docentes foram organizadas em três categorias principais: (a) intervenções educacionais de curta duração; (b) programas multicomponentes, que incluem a capacitação dos professores para aplicação junto aos estudantes; e (c) formações abrangentes, focadas no desenvolvimento de competências gerais dos docentes. Os achados dessa síntese serviram de base para a elaboração do modelo lógico da intervenção e para a seleção de estratégias fundamentadas em evidências científicas e de implementação, que sustentam a proposta de formação docente apresentada nesta tese.

Com base nos achados do estudo preparatório, a Etapa 2 envolveu a construção da formação teórico-prática intitulada "Violências em ambiente educacional e bullying", avaliada nesta tese. A formação é composta por dois módulos complementares, totalizando 60 horas. O primeiro, de natureza teórica, consiste em um curso on-line autoinstrucional de 45 horas, dividido em uma seção introdutória e sete módulos temáticos. O segundo, de caráter teórico-prático, é formado por oficinas educativas de 15 horas, conduzidas pelos próprios professores participantes sob supervisão da equipe de pesquisa.

A Etapa 3, correspondente ao estudo piloto, teve como objetivo testar a sequência, clareza, atratividade e viabilidade do componente on-line da formação, orientando sua reformulação antes da implementação definitiva. Foram analisados os *feedbacks* e dúvidas nos fóruns e *chats*, além das respostas de 57 professores do Ensino Médio que concluíram o curso e responderam a um questionário de satisfação. Apesar de limitações como o número reduzido

de respondentes, possíveis vieses de desejabilidade social e a ausência de avaliações pré e pós-intervenção, os dados indicaram alta satisfação dos participantes. Com base nas avaliações recebidas, ajustaram-se atividades e materiais, corrigiram-se erros nos *quizzes*, editaram-se vídeo-aulas e foi incluído um avatar de professora para tornar o curso mais claro e interativo. O estudo também evidenciou a baixa adesão às etapas de pós-teste e *follow-up*, sendo necessário incorporar os *links* de avaliação diretamente na estrutura do curso.

A Etapa 4 teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas dos três instrumentos propostos na Etapa 1: EPAB, EVE-Docente e EEDB, com foco na validade baseada na estrutura interna e na consistência interna. Participaram desse estudo 190 professores do Ensino Médio inscritos no curso on-line “Violências em ambiente educacional e bullying”, ofertado pela UFPR aberta entre fevereiro e julho de 2022. De modo geral, as escalas demonstraram adequação para avaliar a autoeficácia docente no enfrentamento do bullying, a percepção da ocorrência de violência entre estudantes e o uso de estratégias antibullying, apresentando variâncias explicadas significativas, estrutura interna coerente, cargas fatoriais satisfatórias e índices de consistência interna aceitáveis, o que reforça sua robustez psicométrica..

A Etapa 5 teve como objetivo descrever a percepção de 212 professores do Ensino Médio sobre a violência entre estudantes, sua autoeficácia para intervir e o uso de estratégias antibullying, a fim de avaliar a necessidade social de uma formação preventiva. O estudo, de caráter transversal e descritivo, foi realizado entre fevereiro e setembro de 2022, no âmbito do curso on-line “Violências em ambiente educacional e bullying”, promovido pela UFPR aberta. Os resultados apontaram a presença frequente de diferentes formas de vitimização entre estudantes, e indicaram avanços em práticas mais empáticas e restaurativas entre os docentes. No entanto, persistem lacunas quanto à capacidade prática dos docentes para intervir, especialmente quando se refere à articulação com famílias e com serviços de apoio presentes nos territórios.

As etapas 6 e 7 desta tese foram desenvolvidas com base em dados coletados durante a aplicação da formação teórico-prática junto a docentes de escolas públicas de Ensino Médio de onze municípios do Estado do Ceará, integrantes da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 13), no período de fevereiro a setembro de 2024.

A Etapa 6 teve como propósito analisar o grau de satisfação dos professores participantes da formação teórico-prática, considerando critérios como adesão, atratividade e relevância percebida. Os dados apontam ampla aceitação da proposta, tanto em termos pedagógicos quanto em sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Embora tenham sido

registradas críticas relacionadas ao tempo disponível para a realização das atividades, essas não afetaram negativamente a percepção geral de qualidade, mas sinalizam possibilidades de ajustes para adequar futuras edições às demandas dos profissionais da educação.

A Etapa 7 concentrou-se na avaliação dos resultados dos dois componentes integrados da formação teórico-prática “Violências em ambiente educacional e bullying”, com base na análise das percepções docentes sobre autoeficácia, ocorrência de violência entre estudantes e uso de estratégias antibullying, em três momentos distintos: pré-teste, pós-teste e *follow-up* (três meses após a intervenção). Os resultados demonstraram ganhos significativos no grupo intervenção em quase todas as variáveis analisadas, em comparação ao grupo comparação, nos três momentos avaliativos, especialmente no fortalecimento da autoeficácia diante do bullying e no uso de estratégias indicadas.

Verifica-se, então, que esta tese atingiu seu objetivo principal. Os resultados obtidos na Etapa 7 evidenciam contribuições significativas da intervenção na ampliação da percepção de autoeficácia docente, no uso mais frequente de estratégias antibullying e na maior sensibilidade para a identificação da violência entre estudantes. A manutenção desses efeitos positivos três meses após a intervenção (*follow-up*) reforça a relevância, a efetividade e a sustentabilidade da proposta no contexto educacional. Nesse sentido, o programa desenvolvido demonstra ser uma alternativa viável, eficaz e de baixo custo para qualificar os docentes, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e promotores da cultura de paz e da saúde mental.

Destaca-se que a formação proposta se fundamenta em evidências científicas robustas e de implementação, o que confere maior qualidade e confiabilidade às estratégias pedagógicas adotadas. Trata-se de uma intervenção de baixo custo e fácil implementação, adaptável a diferentes realidades escolares, o que amplia sua aplicabilidade. Os materiais produzidos podem ser utilizados não apenas por educadores, mas também por profissionais da saúde, o que favorece uma abordagem interdisciplinar no enfrentamento do bullying. Além disso, a experiência formativa aqui descrita pode servir como modelo para o desenvolvimento e a institucionalização de políticas públicas de formação continuada de professores, potencializando ações de prevenção da violência e promoção do bem-estar no ambiente escolar.

A implementação da formação, no entanto, não foi isenta de desafios. A autora enfrentou dificuldades como a ausência de financiamento específico, a escassez de recursos humanos e a evasão de participantes devido ao formato da avaliação on-line ou da carga horária exigida. Apesar dessas limitações, foi possível conceber, aplicar e validar uma proposta de

intervenção sólida. Esses achados evidenciam o potencial da formação mesmo em contextos com restrições estruturais, o que reafirma sua relevância prática e social.

Apesar dos avanços alcançados, algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A amostra da Etapa 7 foi composta por professores de um número restrito de municípios de um estado brasileiro, o que pode limitar a generalização dos achados para outras regiões e contextos educacionais. A diminuição da adesão nas fases de pós-teste e *follow-up* reduziu o tamanho amostral da avaliação dos resultados, impactando a robustez das inferências sobre a sustentabilidade da intervenção. Além disso, embora os instrumentos utilizados tenham passado por rigoroso processo de validação psicométrica, sua aplicabilidade em outros contextos ainda requer confirmação. Outros fatores limitantes incluem o possível viés de desejabilidade social nas respostas, devido ao uso exclusivo, até o momento, de instrumentos de autorrelato, e a ausência de medidas diretas do impacto da formação na experiência dos estudantes.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a abrangência geográfica e o tamanho amostral, contemplando diferentes contextos escolares e realidades socioculturais, a fim de verificar a replicabilidade dos resultados. Estudos longitudinais com acompanhamentos mais extensos também são necessários para avaliar a manutenção dos efeitos da formação ao longo do tempo. Além disso, torna-se fundamental investigar o impacto direto da intervenção sobre os estudantes, por meio da inclusão de suas percepções e da escuta da comunidade escolar como um todo. Sugere-se ainda explorar a integração da formação com políticas públicas e estratégias multissetoriais, fortalecendo a articulação entre escola, família e serviços de saúde e assistência social. Por fim, o contínuo aprimoramento e a validação dos instrumentos utilizados contribuirão para a consolidação metodológica das pesquisas futuras na área da prevenção do bullying escolar.

REFERÊNCIA

- ABBAD, G. DA S. et al. Projeto instrucional, aprendizagem, satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento do trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 1, n. 2, p. 129–161, 2001.
- ABBAD, G.; GAMA, A. L. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, p. 25–45, 2000.
- ACHUTHAN, K.; KOLIL, V. K.; JYOTHY, S. N. Effectiveness of Virtual Laboratory Teacher Training Workshops: A Kirkpatrick Model Analysis. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, v. 18, n. 15, p. 225–239, 2023.
- ACQUADRO MARAN, D.; TIRASSA, M.; BEGOTTI, T. Teachers' Intervention in School Bullying: A Qualitative Analysis on Italian Teachers. **Frontiers in Education**, v. 2, p. Article 36, 2017.
- AHTOLA, A. et al. For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 6, p. 851–859, 2012.
- ALDRUP, K.; CARSTENSEN, B.; KLUSMANN, U. Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. **Educational Psychology Review**, v. 34, n. 3, p. 1177–1216, 2022.
- ALHAJERI, S. S.; ALENEZI, A. S. Student Bullying in Kuwait Public Schools: How School Administrators and Teachers React. **International Journal of Educational Reform**, v. 29, n. 3, p. 293–308, 2020.
- ALLEN, K. P. Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. **Professional Educator**, v. 34, n. 1, 2010.
- ALSAKER, F. D.; VALKANOVER, S. The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. **New Directions for Youth Development**, v. 2012, n. 133, p. 15–28, 2012.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. C. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 23, p. 126-136, jul.-ago. 2015.
- ALVES, D. L. G. et al. Uso de álcool por adolescentes envolvidos em bullying e cyberbullying, como autores, vítimas e autores-vítimas: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Gerencia y Políticas de Salud**, Bogotá, v. 20, p. 1-26, 2021.
- ANSARY, N. S. et al. Guidance for schools selecting antibullying approaches: Translating evidence-based strategies to contemporary implementation realities. **Educational Researcher**, v. 44, n. 1, p. 27–36, 2015.
- ASGHAR, M. Z. et al. Evaluation of In-Service Vocational Teacher Training Program: A Blend of Face-to-Face, Online and Offline Learning Approaches. **Sustainability**, v. 14, n. 21,

p. 13906, 2022.

ASIMOPOULOS, C. et al. An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 1, p. 42–52, 2014.

ATHANASIOU, K. et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. **BMC Public Health**, v. 18, n. 800, 2018.

AUSTIN, S.; JOSEPH, S. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. **British Journal of Educational Psychology**, v. 66, n. 4, p. 447–456, 1996.

AZEREDO, C. M. et al. School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. **Aggression and Violent Behavior**, v. 22, p. 65–76, mai.-jun. 2015.

AZUINE, R. E.; SINGH, G. K. Mentoring, Bullying, and Educational Outcomes Among US School-Aged Children 6-17 Years. **The Journal of School Health**, v. 89, n. 4, p. 267–278, 2019.

BADIA, D. D.; POLI, A. P.; SOUZA, N. C. A. T. DE. A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. **Conjectura: Filosofia e Educação**, p. 171, 2014.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 3, p. 193–209, 1999.

BARALDSNES, D. Bullying prevention and school climate: Correlation between teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. **International Journal of Developmental Science**, v. 14, n. (3-4), p. 85–95, 2021.

BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B.; MARTINS, V. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. **Horizontes**, v. 37, p. e019012–e019012, 2019.

BARBOSA, A. et al. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e235807, 2021.

BARROSO, M. F. Violência estrutural: mediações entre “o matar e o morrer por conta”. **Revista Katálisis**, v. 24, n. 2, p. 397–406, maio–ago. 2021.

BARTHOLOMEW, L. K. et al. **Planning Health Promotion Programs: an intervention mapping**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

BASTO, M.; PEREIRA, J. M. An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis. **Journal of Statistical Software**, v. 46, p. 1–29, 2012.

BAUMAN, S.; DEL RIO, A. Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, p.

219–231, 2006.

BAUMAN, S.; RIGBY, K.; HOPPA, K. US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. **Educational Psychology**, v. 28, n. 7, p. 837–856, 2008.

BEGOTTI, T.; TIRASSA, M.; ACQUADRO MARAN, D. School bullying episodes: attitudes and intervention in pre-service and in-service Italian teachers. **Research Papers in Education**, v. 32, n. 2, p. 170–182, 2017.

BELL, C. D.; RACZYNSKI, K. A.; HORNE, A. M. Bully Busters abbreviated: Evaluation of a group-based bully intervention and prevention program. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, v. 14, n. 3, p. 257–267, 2010.

BERG, C.; DIEKER, L.; SCOLAVINO, R. Using a Virtual Avatar Teaching Simulation and an Evidence-Based Teacher Observation Tool: A Synergistic Combination for Teacher Preparation. **Education Sciences**, v. 13, n. 7, p. 744, 2023.

BILZ, L. et al. Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 62, n. 6, p. 841–860, 2016.

BISWAS, T. et al. Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. **EClinicalMedicine**, v. 20, p. 100276, 17 fev. 2020.

BLAIN-ARCARO, C. et al. Contextual Attributes of Indirect Bullying Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene. **Journal of School Violence**, v. 11, n. 3, p. 226–245, 2012.

BONELL, C. et al. Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. **The Lancet**, v. 392, n. 10163, p. 2452–2464, 8 dez. 2018.

BOULTON, M. J. Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. **The British Journal of Educational Psychology**, v. 67 (Pt 2), p. 223–233, 1997.

BOULTON, M. J. Teachers' Self-Efficacy, Perceived Effectiveness Beliefs, and Reported Use of Cognitive-Behavioral Approaches to Bullying Among Pupils: Effects of in-Service Training With the I DECIDE Program. **Behavior Therapy**, v. 45, n. 3, p. 328–343, 2014.

BOWLLAN, N. M. Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. **The Journal of School Health**, v. 81, n. 4, p. 167–173, 2011.

BRADSHAW, C. P. et al. Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives on Bullying and Prevention: Findings From a National Education Association Study. **School psychology review**, v. 42, n. 3, p. 280–297, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 1990.

BRASIL. **Passo a passo PSE. Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e afins. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. Institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 ago. 2018.

BROUWERS, A.; TOMIC, W. The factorial validity of scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 61, n. 3, p. 433–445, 2001.

BROWN, E. C. et al. Outcomes from a school-randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention program. **School Psychology Review**, v. 40, n. 3, p. 423–443, 2011.

BURGER, C. et al. How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. **Teaching and Teacher Education**, v. 51, p. 191–202, 2015.

BUTLER, J. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.** United Kingdom: Routledge, 2015.

BYERS, D. L.; CALTABIANO, N. J.; CALTABIANO, M. L. Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 11, p. 105–119, 2011.

CAMERINI, A.-L. et al. Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. **Telematics and Informatics**, v. 49, p. 101362, jun. 2020.

CANALES, M. U. et al. Bullying: description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. **International Journal of Sociology of Education**, v. 7, n. 3, p. 278–299, 2018.

CANTONE, E. et al. Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. **Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health**, v. 11, supl. 1 M4, p. 58–76, 26 fev. 2015.

CAPEL, C. M. Sustainability of Bullying-Free Educational Institutions in Asia and the Role of Teachers. **Journal of Asian and African Studies**, v. 48, n. 4, p. 484–505, 2013.

CARAPEBA, G. de O. L. **O bullying escolar e a formação do professor na licenciatura em pedagogia**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, p. 95–116, 2006.

CASTELLANOS, A.; ORTEGA-RUIPÉREZ, B.; APARISI, D. Teachers' Perspectives on Cyberbullying: A Cross-Cultural Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 1, p. 257, 2021.

CASTILLO, A. E. Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. **Electronic Journal of Research in Education Psychology**, v. 8, n. 20, p. 353–372, 2010.

CASTRO-GRANADOS, M. A. et al. Fortalecimiento de las competencias docentes para atender el cyberbullying en una secundaria pública colombiana. **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**, n. 24, p. 199–223, 2017.

CHARLOT, B.; ÈMIN, J. A. **Violences à'école: état des savoirs**. Paris: Mason 7 Armand Colin, 1997.

CHAUX, E.; VELÁSQUEZ, A. M.; SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A.; SCHEITHAUER, H.. Effects of the cyberbullying prevention program Media Heroes (Medienhelden) on traditional bullying. **Aggressive Behavior**, v. 42, n. 2, p. 157–165, mar.–abr. 2016.

CHEN, L. M.; CHENG, W.; HO, H.-C. Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. **Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 484–496, 2015.

CHEN, Q.; ZHU, Y.; CHUI, W. H. A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. **Trauma, Violence & Abuse**, v. 22, n. 5, p. 1209–1220, 2021.

CHO, R. M.; CHOI, J. Social-psychological and educational outcomes associated with peer victimization among Korean adolescents. **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 3, 2016.

CHUNG, J. Y.; LEE, S. Are bully-victims homogeneous? Latent class analysis on school bullying. **Children and Youth Services Review**, v. 112, p. 104922, mai. 2020.

COCHETE, J. L. **A (in)compreensão do bullying no âmbito escolar**: considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

COLPIN, H.; BAUMAN, S.; MENESINI, E. Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 781–797, 2021.

COSMA, A. et al. Gender Differences in Bullying Reflect Societal Gender Inequality: A Multilevel Study With Adolescents in 46 Countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 71, n. 5, p. 601–608, 2022.

CRAIG, W. et al. Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 66, n. 6, supl., p. S100–S108, jun. 2020.

CRAIG, W. M.; HENDERSON, K.; MURPHY, J. G. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. **School Psychology International**, v. 21, n. 1, p. 5–21, 2000.

CREDE 13. **Municípios**. Disponível em: <https://www.crede13.seduc.ce.gov.br/municipios/>. Acesso em: 20/3/2025.

CROSS, D. et al. National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. **International Journal of Behavioral Development**, v. 35, n. 5, p. 398–404, 2011.

CSUTI, N. **Bullying Prevention Initiative Staff Survey**. 2008. Colorado Trust. Disponível em: https://www.coloradotrust.org/wp-content/uploads/2015/03/BPI_Staff_Survey.pdf. Acesso em: 13/6/2023.

DAKE, J. A. et al. Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. **The Journal of School Health**, v. 73, n. 9, p. 347–355, 2003.

DAVIS, M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology**, v. 10, p. 85–101, 1980.

DE CORDOVA, F. et al. Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1807, 7 ago. 2019.

DE LUCA, L.; NOCENTINI, A.; MENESINI, E. The Teacher's Role in Preventing Bullying. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. Article 1830, 2019.

DEDOUSIS-WALLACE, A.; SHUTE, R. H. Indirect Bullying: Predictors of Teacher Intervention, and Outcome of a Pilot Educational Presentation about Impact on Adolescent Mental Health. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, v. 9, p. 2–17, 2009.

DEDOUSIS-WALLACE, A. et al. Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. **Educational Psychology**, v. 34, n. 7, p. 862–875, 2014.

DELLA CIOPPA, V.; O'NEIL, A.; CRAIG, W.. Learning from traditional bullying interventions: a review of research on cyberbullying and best practice. **Aggression and Violent Behavior**, v. 23, p. 61–68, jul.–ago. 2015.

DENUWARA, B. et al. A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of individual-level interventions to reduce occupational stress perceptions among teachers. **Archives of Environmental & Occupational Health**, v. 77, n. 7, p. 530–544, 2022.

DESMET, A. et al. Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. **Computers & Education**, v. 88, p. 192–201, 2015.

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

DOWNES, P.; CEFAL, C. Strategic Clarity on Different Prevention Levels of School Bullying and Violence: Rethinking Peer Defenders and Selected Prevention. **Journal of School Violence**, v. 18, n. 4, p. 510–521, 2019.

DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. **British Journal of Psychology (London, England: 1953)**, v. 105, n. 3, p. 399–412, 2014.

DUONG, J.; BRADSHAW, C. P. Using the extended parallel process model to examine teachers' likelihood of intervening in bullying. **The Journal of School Health**, v. 83, n. 6, p. 422–429, 2013.

DUY, B. Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. **Psychology in the Schools**, v. 50, n. 10, p. 987–1002, 2013.

DWININGRUM, S. I. A.; WAHAB, N. A.; HARYANTO, H. Creative Teaching Strategy to Reduce Bullying in Schools. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 19, n. 4, p. 343–355, 2020.

EL FATAH, W. O. A.; EL-MAKSoud, M. M. A.; ELKHALEK, H. A. A. A psychoeducational intervention for teachers about bullying behavior prevention among secondary school students. **Middle East Current Psychiatry**, v. 29, n. 1, p. 46, 2022.

ELDRIDGE, M. A.; JENKINS, L. N. The Bystander Intervention Model: Teacher Intervention in Traditional and Cyber Bullying. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 2, n. 4, p. 253–263, 2020.

EL-HAMAMSY, L. et al. An adapted cascade model to scale primary school digital education curricular reforms and teacher professional development programs. **Education and Information Technologies**, v. 29, n. 9, p. 10391–10436, 2024.

ELLIS, A. A.; SHUTE, R. Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 3, p. 649–663, 2007.

ESTÉVEZ, E. et al. 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.

EVANS-LACKO, S. et al. Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: a longitudinal nationally representative cohort study. **Psychological Medicine**, v. 47, n. 1, p. 127–135, jan. 2017.

FARLEY, J. Teachers as obligated bystanders: Grading and relating administrator support and peer response to teacher direct intervention in school bullying. **Psychology in the Schools**, v. 55, n. 9, p. 1056–1070, 2018.

FEI, W. et al. Associations of bullying victimisation in different frequencies and types with suicidal behaviours among school-going adolescents in low- and middle-income countries. **Epidemiology and Psychiatric Sciences**, v. 31, p. e58, 2022.

FERREIRA, H. R. S.; CASSIOLATO, M. M. de M. C.; GONZALEZ, R. H. S. **Como elaborar modelo lógico de programa: um roteiro básico**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020009–e020009, 2020.

FILATRO, A. C. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004.

FILATRO, A. C.; BILESKEI, S. M. C. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FINKELHOR, D.; TURNER, H. A.; HAMBY, S. Let's prevent peer victimization, not just bullying. **Child Abuse & Neglect**, v. 36, n. 4, p. 271–274, abr. 2012.

FISCHER, S.; BILZ, L. Is self-regulation a relevant aspect of intervention competence for teachers in bullying situations? **Nordic Studies in Education**, v. 39, n. 2, p. 121–141, 2019a.

FISCHER, S. M.; BILZ, L. Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 5, p. 751–764, 2019b.

FISCHER, S. M.; JOHN, N.; BILZ, L. Teachers' Self-efficacy in Preventing and Intervening in School Bullying: a Systematic Review. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 3, n. 3, p. 196–212, 2021.

FISCHER, S. M.; ULBRICHT, J.; BILZ, L. Skala zur Erfassung der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften (MOB-SWK). **Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)**, 2017.

FISCHER, S. M.; WACHS, S.; BILZ, L. Teachers' empathy and likelihood of intervention in hypothetical relational and retrospectively reported bullying situations. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 896–911, 2021.

FISCHER, S. M.; WOODS, H. A.; BILZ, L. Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. **Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma**, v. 31, n. 2, p. 184–203, 2022.

FISHER, B. W.; GARDELLA, J. H.; TEURBE-TOLON, A. R. Peer Cybervictimization Among Adolescents and the Associated Internalizing and Externalizing Problems: A Meta-Analysis. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 45, n. 9, p. 1727–1743, 2016.

FREY, K. S.; HIRSCHSTEIN, M. K.; EDSTROM, L. V. **Staff Preparedness Survey**. Seattle, WA: Committee for Children, 2000.

FRICK, L. T.; KRUBNIKI, V. R.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALMEIDA, R. Ações formativas para docentes em tempos de pandemia. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 25, p. 177–192, 2021.

FUENTES CABRERA, A. et al. Bullying among Teens: Are Ethnicity and Race Risk Factors for Victimization? A Bibliometric Research. **Education Sciences**, v. 9, n. 3, p. 220, 20 ago. 2019.

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. **Journal of School Psychology**, v. 85, p. 37–56, 2021a.

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. **Campbell Systematic Reviews**, v. 17, n. 2, p. e1143, 2021b.

GALLOWAY, D.; ROLAND, E. Is the direct approach to reducing bullying always the best? In: SMITH, P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. (org.). **Bullying in schools: how successful can interventions be?** New York: Cambridge University Press, 2004. p. 37–53.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sisifo**, v. 0, n. 8, p. 7–20, 2009.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010.

GARNER, P. W.; PARKER, T.; DORTCH, M. K. Concordance in Peer Victimization-Related Beliefs across Parents and In-Service and Preservice Early Childhood Teachers. **Early Child Development and Care**, v. 187, n. 11, p. 1732–1744, 2017.

GHALY-CALAFATI, T. **Teachers' and principals' perceptions of contexts and conditions that maintain bullying in elementary schools**. United States: ProQuest Information & Learning, 2015.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569–582, 1984. US: American Psychological

Association.

GIMBA, S. M. et al. The modules of mental health programs implemented in schools in low- and middle-income countries: findings from a systematic literature review. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1, p. 1581, 2020.

GIMÉNEZ-GUALDO, A. M.; DEL CAMPO, J. L. C. El profesorado ante al cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 70, n. 1, p. 43–56, 2018.

GIMÉNEZ-GUALDO, A.-M. et al. Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. **Comunicar**, v. 26, n. 56, p. 29–38, 2018.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 201–224, 2009.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. DE. Currículos da formação docente inicial e o despreparo para manejar o bullying na escola. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 241–252, 2020.

GONÇALVES, T.; FERNANDES, P. H. C. Bullying: formação docente e manifestação do fenômeno a partir de licenciandos em geografia de uma universidade pública paranaense. **Revista Presença Geográfica**, v. 11, n. 3, p. 204–223, 2024.

GREGUS, S. J.; RODRIGUEZ, J. H.; PASTRANA, F. A.; et al. Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. **School Psychology Review**, v. 46, n. 3, p. 304–319, 2017.

GREINER, J. L. **Novice secondary teachers' perceived efficacy and projected responses to bullying behaviors**. United States: ProQuest Information & Learning, 2022.

GREYTAK, E. A.; KOSCIW, J. G. Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. **Teaching Education**, v. 25, n. 4, p. 410–426, 2014.

GRUMM, M.; HEIN, S. Correlates of teachers' ways of handling bullying. **School Psychology International**, v. 34, n. 3, p. 299–312, 2013.

HALL, W. The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review. **Journal of the Society for Social Work and Research**, v. 8, n. 1, p. 45–69, 2017.

HALL, W. J.; CHAPMAN, M. V. The Role of School Context in Implementing a Statewide Anti-Bullying Policy and Protecting Students. **Educational Policy**, v. 32, n. 4, p. 507–539, 2018.

HALL, W. J.; DAWES, H. C. Is Fidelity of Implementation of an Anti-Bullying Policy Related to Student Bullying and Teacher Protection of Students? **Education Sciences**, v. 9, p. Article 112, 2019.

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

HENRY, G. T. Comparison group designs. **Handbook of practical program evaluation**. In **Wholey, JS, Hatry, HP, Newcomer, K (eds.)**. 3º ed, p.125–143, 2010. San Francisco: Jossey-Bass.

HIRSCHSTEIN, M. K. et al. **The social emotional learning checklist (SELCL): Technical report**. Technical, Seattle, WA: Committee for Children, 2001.

HORTON, P.; FORSBERG, C.; THORNBERG, R. “It’s Hard to Be Everywhere”: Teachers’ Perspectives on Spatiality, School Design and School Bullying. **International Journal of Emotional Education**, v. 12, n. 2, p. 41–55, 2020.

HOWARD, N. M.; HORNE, A. M.; JOLLIFF, D. Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. **Journal of Emotional Abuse**, v. 2, n. 2–3, p. 181–191, 2001. US: Haworth Press.

HUANG, Y.; CHOU, C. Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. **Computers & Education**, v. 63, p. 227–239, 2013.

HUTSON, E. Cyberbullying in adolescence: a concept analysis. **Advances in Nursing Science**, v. 39, n. 1, p. 60–70, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar : análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais : 2009/2019**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf>>. Acesso em: 03/03/2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Ceará**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>>. Acesso em: 20/3/2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22/3/2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2024: Resumo técnico**. Técnico, Brasília: Inep/MEC, 2025.

JACCARD, J.; BO, A. Prevention science and child/youth development: Randomized explanatory trials for integrating theory, method, and analysis in program evaluation. **Journal of the Society for Social Work and Research**, v. 9, n. 4, p. 2334–2315, 2018.

JIMÉNEZ-BARBERO, J. et al. Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. **Children and Youth Services Review**, v. 61, p. 165–175, fev. 2016.

KALLESTAD, J. H.; OLWEUS, D. Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. **Prevention & Treatment**, v. 6, n. 1, p. Article 21, 2003.

KAMPHAUS, R. W. et al. A typology of parent rated child behavior for a national U.S. sample. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 40, n. 4, p. 607–616, 1999.

KATSANTONIS, I. G. Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 10, n. 1, p. 119–133, 2019.

KAUFMAN, T. M. L.; HUIJSING, G.; VEENSTRA, R. Refining victims' self-reports on bullying: Assessing frequency, intensity, power imbalance, and goal-directedness. **Social Development**, v. 29, n. 2, p. 375–390, 2020.

KILLER, B. et al. A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. **Aggressive Behavior**, v. 45, n. 4, p. 450–462, jul. 2019.

KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Evaluating training programs: the four levels**. 3^o ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2006.

KLJAKOVIC, M.; HUNT, C. A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. **Journal of Adolescence**, v. 49, p. 134–145, jun. 2016.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e022094–e022094, 2022.

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

KOLLEROVÁ, L.; KILLEN, M. An experimental study of teachers' evaluations regarding peer exclusion in the classroom. **British Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 1, p. 463–481, 2021.

KOLLEROVÁ, L. et al. Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? **European Journal of Developmental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 912–927, 2021.

KRAUSE, A.; SMITH, J. D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. **School Mental Health**, v. 14, n. 2, p. 306–327, 2022.

LACERDA, É. R. M.; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, p. 77–96, 2003.

LEE, S.; KIM, C.-J.; KIM, D. H. A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. **Journal of Child Health Care**, v. 19, n. 2, p. 136–153, 2015.

LEFF, S. S. et al. Factors Influencing Teacher Identification of Peer Bullies and Victims. **School Psychology Review**, v. 28, n. 3, p. 505–517, 1999.

LEITE, M. C. DA S. R.; ANDRADE, F. R. B. Profissionalidade docente e projeto professor diretor de turma: reflexões a partir das escolas profissionais do Ceará. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020011–e020011, 2020.

LEREYA, S. T.; COPP, J.; WOLKE, D. Bully/victims: a longitudinal, population-based cohort study of their mental health. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 56, n. 12, p. 1304–1312, 2015.

LEVY, J. K. et al. Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. **The Lancet Global Health**, v. 8, n. 2, p. e225–e236, 2020.

LI, R. et al. Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. **Current Psychology**, v. 41, n. 1, p. 328–337, 2022.

LIMA, D. S. DE; PEREIRA, R. A. T.; FRANCISCO, M. V. As percepções e a atuação de professoras do ensino fundamental I diante do bullying escolar. **EccoS – Revista Científica**, , n. 54, p. e13919–e13919, 2020.

LIMBER, S. P. Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field. In: HERTZOG, M. A. (Ed.). **Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention**. New York: Routledge, 2004. p. 351–363.

LIRA, A.; GOMES, C. A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 759–779, 2018.

LIU, X.; XIAO, R.; TANG, W. The Impact of School-Based Mindfulness Intervention on Bullying Behaviors Among Teenagers: Mediating Effect of Self-Control. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 37, n. 21–22, p. NP20459–NP20481, 2022.

LODI, E. et al. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 1, p. 96, 2021.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, supl., p. S164–S172, 2005.

LUNA, G. L. M. et al. Brazilian teacher training for bullying prevention through the “Violência Nota Zero” program. **Educação**, p. e61/1-24, 2025.

LUNA, G. L. M. et al. Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p. e15[2023]–e15[2023], 2023.

MACAULAY, P. J. R. et al. Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. **Aggression and Violent Behavior**, v. 43, p. 1–12, 2018.

MACAULAY, P. J. R. et al. ‘The more public it is, the more severe it is’: teachers’ perceptions on the roles of publicity and severity in cyberbullying. **Research Papers in Education**, v. 36, n. 6, p. 726–753, 2021.

MACHIMBARRERA, J. M.; GONZÁLEZ-CABRERA, J.; GARAIGORDOBIL, M.. Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. **Pensamiento Psicológico**, v. 17, n. 2, p. 37–56, 2019.

MALTA, D. C. et al. Prevalência de *bullying* e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1359–1368, 2019. ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/qY5nGMDwgSvVfBvHL76ZKwg/?lang=pt>>. Acesso em: 23/8/2023.

MALTA, D. C. et al. Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, p. e3679, 2022.

MALTA, D. C. et al. Prática de bullying por estudantes de 13 a 17 anos segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2019). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 28, p. e250003, 2025.

MALTA, D. C. et al. Cyberbullying entre escolares brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e19572023, 2024.

MAYNES, N.; MOTTONEN, A.-L. Bullying in schools: Are pre-service teachers confident to address this? **Alberta Journal of Educational Research**, v. 63, n. 4, p. 396–411, 2017.

MELLO, F. C. M. et al. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 2939–2948, 2017.

MENDOZA-GONZALEZ, B.; DELGADO NIETO, I.; GARCIA MANDUJANO, M. A. Student profile not involved in bullying: description based on gender stereotypes, parenting practices, cognitive-social strategies and food over-intake. **Anales de Psicología**, v. 36, n. 3, p. 483–491, 2020.

MINAYO, M. C. de S. Violência: impactos no setor saúde e respostas do sistema. In: GIOVANELLA, Lúgia; et al. (orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 1011–1036.

MINISTÉRIO DA SAÚDE; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PSE - ADESÃO**. Disponível em: <<https://sisaps.saude.gov.br/pse/>>. Acesso em: 31/3/2025.

MITSOPOULOU, E.; GIOVAZOLIAS, T. Personality traits and bullying in adolescents: a meta-analytic review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 20, n. 4, p. 362–370, 2015.

- MOORE, S. E. et al. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. **World Journal of Psychiatry**, v. 7, n. 1, p. 60–76, 2017.
- MORROW, M. T. et al. Fifth-grade children's daily experiences of peer victimization and negative emotions: moderating effects of sex and peer rejection. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 42, n. 7, p. 1089–1102, 2014.
- MUCHERAH, W. et al. The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. **Journal of Adolescence**, v. 62, p. 128-139, jan. 2018.
- MULLAN, V. et al. The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: a systematic review and meta-analysis. **PLoS One**, v. 18, n. 3, e0282224, 29 mar. 2023.
- MULTISITE VIOLENCE PREVENTION PROJECT. The Multisite Violence Prevention Project. **American journal of preventive medicine**, v. 26, n. 1 Suppl, p. 3–11, 2004. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2753430/>>. Acesso em: 15/8/2023.
- MURTA, S. G.; SANTOS, K. B. DOS. Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In: S. G. Murta; C. Leandro-França; K. B. dos Santos; L. Polejack (Orgs.); **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. p.864, 2015. Rio Grande do Sul: Sinopsys Editora.
- NEWMAN, D.; HORNE, A.; BARTOLOMUCCI, C. **Bullybusting: A psychoeducational program for helping bullies and their victims**. Champaign, IL: Research Press, 2000.
- NEWMAN-CARLSON, D.; HORNE, A. M. Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. **Journal of Counseling & Development**, v. 82, n. 3, p. 259–267, 2004.
- NG, E. D.; CHUA, J. Y. X.; SHOREY, S. The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 23, n. 1, p. 132-151, jan. 2022.
- NICKERSON, A. B. et al. Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. **Journal of Adolescence**, v. 37, n. 4, p. 391–400, 2014.
- NOVICK, R. M.; ISAACS, J. Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. **Educational Psychology**, v. 30, n. 3, p. 283–296, 2010.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.
- OLDENBURG, B. et al. Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 43, n. 1, p. 33–44, 2015.

OLIVEIRA, B. D. C. DE et al. Promoção de Saúde Mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da Atenção Psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2024.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 203–215, 2013.

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751–780, 2013.

O'MOORE, M. Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. **Aggressive Behavior**, v. 26, n. 1, p. 99–111, 2000.

PALJAKKA, A.; SCHWAB, S.; ZURBRIGGEN, C. L. A. Multi-Informant Assessment of Bullying in Austrian Schools. **Frontiers in Education**, v. 6, p. Article 712318, 2021.

PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BRINO, R. DE F. Treinamento de Professores para Prevenção e Manejo de Situações de Bullying Escolar: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, p. e39310, 2023.

PAS, E. T.; WAASDORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. Coaching Teachers to Detect, Prevent, and Respond to Bullying Using Mixed Reality Simulation: an Efficacy Study in Middle Schools. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 1, n. 1, p. 58–69, 2019.

PATTI, J. et al. Personal, Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders. **Journal of Leadership Education**, v. 11, n. 1, p. 263–274, 2012.

PEČJAK, S.; PIRC, T. Predictors and forms of intervention in peer bullying: pre-service teachers vs. teachers. **The New Educational Review**, v. 39, n. 1, p. 264–276, 2015.

PEREIRA, E. A.; FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D.. O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e249984, 2022.

PEREIRA, H. C. B. et al. Design instrucional: perspectiva didático-metodológica para integração da tecnologia na formação docente. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 219–238, 2021.

PERES, L. S.; PERES, K. DE O.; PERES, K. DE O. Violência nas escolas: análise na formação de professores de educação física no oeste do Paraná. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 89–94, 2020.

PÉREZ, V. Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. **Psykhé (Santiago)**, v. 20, n. 2, p. 25–37, 2011.

PERSSON, M. et al. The cost-effectiveness of the Kiva antibullying program: Results from a decision-analytic model. *Prevention Science*, v. 19, n. 6, p. 728–737, ago. 2018.

PETERS, M. et al. Chapter 11: Scoping Reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (Eds.). **JBIM Manual for Evidence Synthesis**, 2020 version. Adelaide, Austrália: Joanna Briggs Institute, 2020. p.406–451. Disponível em: <<https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>>. Acesso em: 25/3/2022.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, nov. 2015.

POSNIC, K.; KOŠIR, K. Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. **Journal of Elementary Education**, v. 9, n. 3, p. 5–22, 2016.

POTARD, C. et al. Adolescent School Bullying and Life Skills: A Systematic Review of the Recent Literature. **Violence and Victims**, v. 36, n. 5, p. 604–637, 2021.

POTEAT, V. P.; SLAATTEN, H.; BREIVIK, K. Factors associated with teachers discussing and intervening against homophobic language. **Teaching and Teacher Education**, v. 77, p. 31–42, 2019.

POUWELS, J. L.; LANSU, T. A. M.; CILLESSEN, A. H. N. Participant roles of bullying in adolescence: status characteristics, social behavior, and assignment criteria. **Aggressive Behavior**, v. 42, n. 3, p. 239–253, mai.–jun. 2016.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161–179, 2009.

PSALTI, A. Greek In-Service and Preservice Teachers' Views About Bullying in Early Childhood Settings. **Journal of School Violence**, v. 16, n. 4, p. 386–398, 2017.

RAJALEID, K.; BROLIN LÅFTMAN, S.; MODIN, B. School-Contextual Paths to Student Bullying Behaviour: Teachers Under Time Pressure are Less Likely to Intervene and the Students Know It! **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 64, n. 5, p. 629–644, 2020.

REDMOND, P.; LOCK, J. V.; SMART, V. Pre-service teachers' perspectives of cyberbullying. **Computers & Education**, v. 119, p. 1–13, 2018.

RETTEW, D. C.; PAWLOWSKI, S. Bullying: an update. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 31, n. 1, p. 1–9, jan. 2022.

RIGBY, K. Consequences of bullying in schools. **Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie**, v. 48, n. 9, p. 583–590, 2003.

RIGBY, K. How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. **Educational Psychology in Practice**, v. 30, n. 4, p. 409–419, 2014.

ROHRBACH, L. A. Design of prevention interventions. In: SLOBODA, Z.; PETRAS, H. (org.). **Defining prevention science**. Boston, MA: Springer US, 2014. p. 275-291.

SAARENTO, S.; GARANDEAU, C. F.; SALMIVALLI, C. Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 25, n. 3, p. 204–218, 2015.

SAIRANEN, L.; PFEFFER, K. Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. **School Psychology International**, v. 32, n. 3, p. 330–344, 2011.

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112–120, 2010.

SAMARA, M. et al. How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5, e2209, 24 fev. 2021.

SANTOS, B. S. DOS; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 74–82, 2018.

SANZOVO, A. R. de F.; SANTOS CRUZ, J. A. A formação integral e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais frente à prevenção de ocorrência de casos de bullying nas escolas. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 3, p. 2827–2842, 2021.

SARDESSAI-NADKARNI, A. A.; MCLAUGHLIN, B.; SARGE, M. A. Examining teachers' intentions to intervene: Formative research for school-based cyberbullying interventions in India. **Psychology in the Schools**, v. 58, n. 12, p. 2328–2344, 2021.

SARZI, L. Z. **Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SCHULTES, M.-T. et al. Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. **Zeitschrift für Psychologie**, v. 222, n. 1, p. 49–57, 2014.

SEN, Z.; DOGAN, A. An Examination of Teachers' Attitudes Towards Bullying, Their Coping Strategies for Handling Bullying, and Perceived School Climate. **Education and Science**, v. 46, n. 206, p. 43–62, 2021.

SHUTE, R. H.; DIDASKALOU, E.; DEDOUSIS-WALLACE, A. Does emotional intelligence play a role in teachers' likelihood of intervening in students' indirect bullying? A preliminary study. **Teaching and Teacher Education**, v. 119, p. 103851, nov. 2022.

SOURANDER, A. et al. Association of bullying behavior at 8 years of age and use of specialized services for psychiatric disorders by 29 years of age. **JAMA Psychiatry**, v. 73, n. 2, p. 159–165, fev. 2016.

SILVA, E. N. DA; ROSA, E. C. DE S. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 329–338, 2013.

SILVA, J. L. B. DA; GOMES, E. B.; LIMA, I. DE S. Bullying na escola: uma revisão literária. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, suplementar, p. 426-436, 2019.

SILVA, J. L. DA; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, p. 615-628, 2017.

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

SILVA, J. L. et al. Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 147-156, 2014.

SILVA, J. L. DA; OLIVEIRA, W. A. DE; CARLOS, D. M.; et al. Intervenção em habilidades sociais e *bullying*. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 1085-1091, 2018.

SILVA, J. L. DA et al. Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 17, n. 3, p. 189-199, 2015.

SILVA, M. A. I. et al. O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, v. 48, n. 4, p. 723-730, 2014.

SILVA, M. M. A. DA et al. In: ROUQUAYROL, M. Z.; GURGEL, M. Violências como um problema de saúde pública. **ROUQUAYROL: Epidemiologia & Saúde**. 8º ed. Rio de Janeiro: Medbook, 2018. p. 700-730.

SMITH, P. A.; HOY, W. K. Teachers' Perceptions of Student Bullying: A Conceptual and Empirical Analysis. **Journal of School Leadership**, v. 14, n. 3, p. 308-326, 2004.

SOKOL, N.; BUSSEY, K.; RAPEE, R. M. The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 78-87, 2016.

SONG, K.-H.; LEE, S.-Y.; PARK, S. How individual and environmental factors influence teachers' bullying intervention. **Psychology in the Schools**, v. 55, n. 9, p. 1086-1097, 2018.

STAUFFER, S.; HEATH, M. A.; COYNE, S. M.; FERRIN, S. High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies. **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 4, p. 352-367, 2012.

STELKO-PEREIRA, A. C. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia**, 31. ago. 2012. Tese de Doutorado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5974/4683.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1/9/2023.

STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G.; KRUBNIKI, V. R. Como intervir na violência escolar e no bullying? In: STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A.; FRICK, L. T. (org.). **Mycelium: (re)construindo conexões na educação**. Curitiba: UFPR, 2021.

STELKO-PEREIRA, A. C. et al. **Vivências socioemocionais para o enfrentamento do**

bullying. Curitiba: UFPR, 2022.

STELKO-PEREIRA, A. C.; KRUBNIKI, V. R.; ALVES, D. L. G. Violência escolar em bullying: conhecer para definir. In: STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A.; FRICK, L. T. (org.). **Mycelium: (re)construindo conexões na educação**. Curitiba: UFPR, 2021.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). **Pensamiento Psicológico**, v. 14, n. 1, p. 63–76, 2016.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. DE A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45–55, 2010.

STROHMEIER, D.; GRADINGER, P. Teachers' Knowledge and Intervention Strategies to Handle Hate-Postings. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 865–879, 2021.

SUNG, Y.-H. et al. Teachers' cognitions and handling strategies regarding bully-victims. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 3, p. 249–265, 2020.

SUNG, Y.-H.; VALCKE, M.; CHEN, L.-M. Exploring teachers' competence in immediately intervening in school bullying: developing a valid intervening process. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 31, n. 1, p. 15–35, 2021.

SUTTER, C. C. et al. Teachers' Motivation to Participate in Anti-bullying Training and Their Intention to Intervene in School Bullying: a Self-determination Theory Perspective. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 5, n. 1, p. 1–12, 2023.

SWIFT, L. E. et al. Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. **Journal of School Psychology**, v. 65, p. 102–115, 2017.

TAMAR, F. Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. **Psyke (Santiago)**, v. 14, n. 1, p. 211–225, 2005.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C. Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: o que as pesquisas têm indicado? **Revista Práxis**, v. 3, p. 44–67, 2020.

THOMAS, H. J.; CONNOR, J. P.; SCOTT, J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents – a review. **Educational Psychology Review**, v. 27, p. 135–152, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 369–384, 2018.

TREVISOL, M. T. C.; TESSARO, M.; MATTANA, P. Adolescência, bullying e contemporaneidade: a liquidez das relações humanas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, Edição Especial, 2019.

TRICCO, A. C. et al. *PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation*. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018.

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

VAN AALST, D. A. E.; HUIJSING, G.; VEENSTRA, R. A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 6, n. 2, p. 124–137, 2024.

VON DER EMBSE, N.; RYAN, S. V.; GIBBS, T.; MANKIN, A. Teacher stress interventions: A systematic review. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 8, p. 1328–1343, 2019.

VANZOEREN, S.; WEISZ, A. Teachers' Perceived Likelihood of Intervening in Bullying Situations: Individual Characteristics and Institutional Environments. **Journal of School Violence**, v. 17, n. 2, p. 258–269, 2018.

VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 990–1012, 2016.

VAN VERSEVELD, M. D. A.; FEKKES, M.; FUKKINK, R. G.; OOSTDAM, R. J. Teachers' Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. **The Journal of Early Adolescence**, v. 41, n. 1, p. 43–69, 2021.

VAN VERSEVELD, M. D. A. et al. Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 9, p. 1522–1539, 2019.

VOLK, A. A.; VEENSTRA, R.; ESPELAGE, D. L. So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. **Aggression and Violent Behavior**, v. 36, p. 34–43, set. 2017.

WALKER, L. O.; AVANT, K. C. **Strategies for theory construction in nursing**. 5. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2011.

WHO; UNESCO. **Making every school a health-promoting school: global standards and indicators**. Geneva: World Health Organization, 2021.

WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. **Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

WOLGAST, A.; FISCHER, S. M.; BILZ, L. Teachers' Empathy for Bullying Victims, Understanding of Violence, and Likelihood of Intervention. **Journal of School Violence**, v. 21, n. 4, p. 491–503, 2022.

YANG, Y.; QIN, L.; NING, L. School violence and teacher professional engagement: a cross-national study. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 14 abr. 2021.

YOON, J. S. Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. **Education and Treatment of Children**, v. 27, n. 1, p. 37–45, 2004.

YOON, J.; BAUMAN, S. Teachers: A Critical but Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 308–314, 2014.

YOON, J. S.; KERBER, K. Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. **Research in Education**, v. 69, n. 1, p. 27–35, 2003.

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

YOON, J. et al. How South Korean teachers handle an incident of school bullying. **School Psychology International**, v. 32, n. 3, p. 312–329, 2011.

ZHU, C. et al. Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. **Frontiers in Public Health**, v. 9, 10 mar. 2021.

ZYCH, I. et al. Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. **Aggression and Violent Behavior**, v. 45, p. 83-97, mar.–abr. 2019.

ZYCH, I.; FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. **Aggression and Violent Behavior**, v. 45, p. 4–19, mar.–abr. 2019.

ZYCH, I.; ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. **Aggression and Violent Behavior**, v. 23, p. 1–21, jul.–ago. 2015.

APÊNDICE 1 - SÍNTESE DOS FATORES QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DE DOCENTES DE INTERVIR NO BULLYING E NO CYBERBULLYING*

FATORES DOS INDIVÍDUOS (n=65 estudos de 88; 74%)

Fatores do indivíduo docente (n=60 estudos)

Legenda dos quadros

Evidências corroboram a conclusão principal, referente a maioria dos estudos.
Evidências indicam que não há relação entre as variáveis analisadas ou a relação identificada não foi estatisticamente significativa.
Evidências indicam que há relação entre as variáveis, mas na direção contrária da conclusão principal.

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas** e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=22) (construção social referente às características culturais que homens e mulheres podem ou não assumir.¹)						
CONCLUSÃO: mulheres relatam que intervêm mais no bullying/ cyberbullying e que utilizam menos estratégias punitivas do que homens (n=17).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Mulheres tendem a intervir mais com autores do que homens [F(1,594) = 27,9, p < 0,01, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,04], enquanto estes ignoram mais as situações de <i>bullying</i> do que aquelas [F(1,594) = 9, p < 0,01, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,02].	Quantitativo (longitudinal)	625	ANOVA	Áustria e Alemanha	Fundamental I e II e médio	Burger et al. (2015)

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas** e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=22) (construção social referente às características culturais que homens e mulheres podem ou não assumir. ¹)							
CONCLUSÃO: mulheres relatam que intervêm mais no bullying/ cyberbullying e que utilizam menos estratégias punitivas do que homens (n=17).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
A intervenção “envolver outros adultos” foi positivamente relacionada com o gênero feminino ($\beta = 0,15$, $p = 0,010$).	Quantitativo (transversal)	740	Regressão multinível	República Tcheca	Fundamental II	Kollerová et al. (2021)	
Mulheres são mais propensas a intervir em situações de cyberbullying do que os homens ($\beta = 0,13$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	402	Regressão multinível	Índia	Fundamental II e médio	Sardesai-Nadkarni et al. (2021)	
Mulheres intervêm mais no bullying do que homens [$t(139) = -3,70$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	146	Teste t	Coréia do Sul	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2011)	
Mulheres tendem a aplicar mais estratégias de intervenção no bullying que homens [$F(5,575) = 12,22$, $p < 0,0005$; <i>Wilks' Lambda</i> = 0,90, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,10].	Misto (resultados quantitativos)	735	ANOVA	EUA	Fundamental I e II médio	Bauman et al. (2008)	
Mulheres intervêm mais com os pais dos autores do que homens ($\beta = 0,20$, $t = 2,49$, $p = 0,01$).	Quantitativo (transversal)	130	Regressão linear	Áustria	Fundamental I e II médio	Strohmeier e Gradinger (2021)	
Mulheres costumam “intervir com a vítima” [$t(393) = 2,30$, $p < 0,05$], “envolver outros adultos” [$t(393) = 3,10$, $p < 0,05$] e “disciplinar o autor” [$t(393) = 2,11$, $p < 0,05$] mais do que homens. As estratégias de enfrentamento das mulheres ($\beta = -0,15$, $p < 0,05$) foram consideradas mais eficazes.	Quantitativo (transversal)	392	Teste t e regressão multinível	Turquia	Fundamental II	Sen e Dogan (2021)	
Mulheres expressaram atitudes significativamente mais negativas em relação ao bullying do que os homens [$F(1,136) = 4,89$, $p < 0,05$]. A magnitude dessa diferença foi pequena.	Quantitativo (transversal)	138	ANOVA	Inglaterra	Infantil, fundamental I e II e médio	Boulton (1997)	

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas** e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=22) (construção social referente às características culturais que homens e mulheres podem ou não assumir. ¹)						
CONCLUSÃO: mulheres relatam que intervêm mais no bullying/ cyberbullying e que utilizam menos estratégias punitivas do que homens (n=17).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O cluster dos professores desengajados eram, em sua maioria, do sexo masculino, que trabalhavam em escolas de ensino médio e de grande porte e que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying geralmente não percebia o cyberbullying como um problema [vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,285) = 5,79$, $p < 0,01$], o ignoravam [vs. grupos 1: $t(52) = -3,41$, $p < 0,01$; e 3: $t(65) = 5,87$, $p < 0,001$] ou usavam atitudes de desengajamento moral [culpar a vítima - vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,273) = 12,64$, $p < 0,001$ / difusão de responsabilidade- vs. grupos 1: $t(44) = -2,48$, $p < 0,05$; 3: $t(69) = -2,69$, $p < 0,01$; e 4: $t(59) = -2,84$, $p < 0,01$].	Quantitativo (transversal) <i>(Clusters:</i> 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)
Homens tiveram pontuações ligeiramente mais baixas na subescala de “proteção do professor” do que mulheres [$t(2) = 1,96$, $p = 0,05$, $d = 0,35$].	Quantitativo (transversal)	238	Teste t	Kuwait	Fundamental I e II e médio	Alhajeri e Alenezi (2020)
Mulheres implementam significativamente mais estratégias de enfrentamento contra o cyberbullying do que os homens ($U = 5283,00$, $p = 0,016$)	Quantitativo (transversal)	270	Teste U de Mann-Whitney	Espanha	Fundamental I e II e médio	Giménez-Gualdo e Campo (2018)
Mulheres tendem a ser mais sensíveis a intervir em incidentes de bullying do que os homens [verbal: $F(3,376) = 8,97$, $p < 0,003$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,02; físico: $F(3,376) = 4,36$, $p < 0,03$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,01; relacional: $F(3,376) = 13,42$, $p < 0,001$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,03].	Quantitativo (transversal)	405	MANOVA	Turquia	Fundamental I	Duy (2013)

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=22)						
(construção social referente às características culturais que homens e mulheres podem ou não assumir.)						
CONCLUSÃO: mulheres relatam que intervêm mais no bullying/ cyberbullying e que utilizam menos estratégias punitivas do que homens (n=17).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Homens têm maior concordância em estabelecer sanções punitivas contra os autores [$\chi^2(2, n = 232) = 8,15, p = 0,017, V = 0,187$]. Além disso, as mulheres utilizam mais estratégias educativas, como “reorganizar a sala de aula” ($p < 0,001$), “informar a equipe de gestão sobre o incidente” ($p = 0,001$), “ter discussões sobre o tema em sala de aula e durante outras atividades” ($p = 0,046$) e “implementação do plano de convivência escolar” ($p = 0,031$).	Quantitativo (transversal)	238	Qui-quadrado de Pearson	Espanha	Fundamental I e II e médio	Giménez-Gualdo et al. (2018)
Crenças mais fortes de que o bullying homofóbico não deve ser permitido foram associadas a relatos de intervenções mais consistentes para mulheres ($\beta = 0,32, p < 0,05$), mas não para homens ($\beta = 0,13, p = 0,10$). E crenças mais fortes de que o bullying homofóbico era prejudicial para jovens lésbicas e gays foram associadas a relatos de intervenções mais consistentes para mulheres ($\beta = 0,14, p < 0,05$), mas não para homens ($\beta = 0,03, p = 0,72$).	Quantitativo (transversal)	283	Regressão multinível	Noruega	Fundamental I e II	Poteat et al. (2019)
Mulheres utilizam mais as estratégias educativas de “apoio social” [$\chi^2(16) = 28,7, p = 0,004$] e “feedback positivo” [$\chi^2(20) = 43, p = 0,002$] do que homens.	Quantitativo (transversal)	130	Qui-quadrado de Pearson	México	Fundamental II e médio	Castillo (2010)
Homens (29,1%) usaram mais estratégias de autoritarismo e punitivas do que as mulheres (15,0%) [$\chi^2(2) = 9,58, p = 0,008$]. Além disso, homens escolhem significativamente mais estratégias autoritárias-punitivas do que apoiar estratégias individuais [$\beta = -0,87, DP = 0,31, p = 0,005, OR = 0,42, IC95\% 0,23-0,77$]. Porém, este resultado deve ser interpretado com cautela, pois o modelo geral não foi significativo.	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson e regressão multinível.	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019a)

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas** e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=22) (construção social referente às características culturais que homens e mulheres podem ou não assumir.¹)							
CONCLUSÃO: mulheres relatam que intervêm mais no bullying/ cyberbullying e que utilizam menos estratégias punitivas do que homens (n=17).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Homens são mais propensos a ignorar o incidente levemente grave ($M = 4,56$, $SD = 2,17$) do que as mulheres ($M = 3,49$, $DP = 1,96$); enquanto estas ($M = 6,97$, $DP = 1,33$) classificam o incidente moderadamente grave como mais grave do que os homens ($M = 6,37$, $DP = 1,67$) (coeficientes da função discriminante canônica padronizada = 0,66, 0,68 e 2,48, respectivamente).	Quantitativo (transversal)	127	Coefficientes da função discriminante canônica padronizada	Austrália	Fundamental I e II e médio	Ellis e Shute (2007)	
Homens são mais prováveis do que as do mulheres de envolver outros adultos ao responder a autores de bullying ($\beta = -0,91$, $DP = 0,38$, $OR = 0,40$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	236	Regressão multinível	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)	
Gênero não foi considerado um preditor de intervenção do professor em nenhum dos tipos de bullying (verbal $\beta = -0,16$, físico $\beta = -0,11$ e relacional $\beta = 0,07$, $p = n.s.$).	Quantitativo (transversal)	70	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental I	Pečjak e Pirc (2015)	
Não houve diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres e seus esforços preventivos na escola, sala de aula, no nível individual e nível geral [$F(4,77) = 1,02$, $p = 0,40$; <i>Wilks' Lambda</i> = 0,95; <i>eta quadrado parcial</i> = 0,05].	Quantitativo (transversal)	82	MANOVA	Noruega	Fundamental I e II	Baraldsnes (2021)	
Não houve diferença na probabilidade de intervenção entre homens e mulheres [$\chi^2(2) = 2,08$, $p = 0,353$].	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019b)	
Não houve diferença na probabilidade de intervenção entre homens e mulheres [$\chi^2(1) = 0,10$, $p = 0,758$].	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019a)	
O gênero dos professores não afetou diretamente o uso de estratégias educativas de intervenção no bullying.	Qualitativo	16	Teoria fundamentada	Chile	Fundamental II	Tamar (2005)	

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: IDADE (n=5)						
CONCLUSÃO: jovens relatam que intervêm mais no bullying, mas os com mais idade podem ser mais eficazes (n=4).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores com mais idade ($\beta = -0,09$, $p < 0,05$) foram considerados mais eficazes na realização de intervenções no bullying.	Quantitativo (transversal)	392	Regressão multinível	Turquia	Fundamental II	Sen e Dogan (2021)
Professores mais jovens aceitam mais a responsabilidade na intervenção [$F(121) = 3,22$, $p = 0,025$] e os mais velhos utilizam mais a estratégia de confrontação [$F(121) = 2,87$, $p = 0,039$].	Quantitativo (transversal)	130	ANOVA	México	Fundamental II e médio	Castillo (2010)
Menor faixa etária ($\beta = 0,28$, $p < 0,05$) foi correlacionada com maior probabilidade de intervenção.	Quantitativo (transversal)	176	Regressão multinível	EUA	Fundamental II	VanZoeren e Weisz (2018)
O cluster que “usa todos os meios” trabalhava numa escola pequena, lecionava para alunos do ensino médio e tinha menos de 36 anos. Geralmente, respondia ao cyberbullying dando conselhos de apoio às vítimas [vs. grupo 2: $t(61) = -8,39$, $p < 0,001$], conversando com alunos [vs. grupo 1: $t(55) = -9,41$, $p < 0,001$; grupo 2: $t(62) = -4,87$, $p < 0,001$; e grupo 3: $t(58) = -3,28$, $p < 0,01$] e pais [vs. grupo 1: $t(41) = -6,55$, $p < 0,001$; e grupo 2: $t(62) = -5,53$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal) (Clusters: 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)
Os resultados não foram significativos com relação à idade.	Quantitativo (transversal)	270	Teste U de Mann-Whitney	Espanha	Fundamental I e II e médio	Giménez-Gualdo e Campo (2018)

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE (n=18)							
CONCLUSÃO: professores mais experientes relatam que intervêm mais e professores iniciantes que experimentam mais dificuldades (n=11).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Intervenções baseadas em autoridade ($\beta = 0,00$, $p = 0,009$), incentivar a assertividade da vítima ($\beta = 0,02$, $p < 0,001$), intervir com o autor ($\beta = 0,02$, $p < 0,001$) e envolver outros adultos ($\beta = 0,01$, $p < 0,001$) foram associadas positivamente com maior experiência docente.	Quantitativo (transversal)	740	Regressão multinível	República Tcheca	Fundamental II	Kollárová et al. (2021)	
Professores mais experientes são mais sensíveis a intervir no bullying físico ($\beta = 0,21$, $p < 0,05$) e relacional ($\beta = 0,20$, $p < 0,05$) do que aqueles com menos experiência.	Quantitativo (transversal)	70	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental I	Pečjak e Pirc (2015)	
Professores mais experientes utilizam mais a estratégia de “procurar ajuda de profissionais especializados externos” que os professores menos experientes ($\beta = 0,19$, $t = 0,09$, $p = 0,04$).	Quantitativo (transversal)	130	Regressão linear	Áustria	Fundamental I e II médio	Strohmeier e Gradinger (2021)	
Professores mais experientes (com mais de 25 anos de experiência em ensino) tendem a intervir mais com autores [$F(5, 594) = 3,33$, $p < 0,01$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,03] e vítimas [$F(5,594) = 2,71$, $p < 0,05$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,02], do que os menos experientes (menos de seis anos de experiência).	Quantitativo (longitudinal)	625	ANOVA	Áustria e Alemanha	Fundamental I e II e médio	Burger et al. (2015)	
A subescala “intervir com a vítima” diferiu significativamente dependendo dos anos de serviço ($F(2,393) = 3,17$, $p < 0,05$); professores com 18 anos ou mais de serviço ($M = 3,68$, $DP = 0,82$) tiveram escores significativamente maiores do que professores com 10 anos de serviço ou menos ($M = 3,41$, $DP = 0,83$).	Quantitativo (transversal)	392	ANOVA e Bonferroni	Turquia	Fundamental II	Sen e Dogan (2021)	
Professores com mais de 20 anos de experiência eram mais propensos a relatar que interviriam com os autores do que professores com menos de 10 anos [$t(99) = 2,776$, $p < 0,01$].	Quantitativo (quase-experimental)	136	Test t	Finlândia	Fundamental II	Sairanen e Pfeffer (2011)	

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE (n=18)						
CONCLUSÃO: professores mais experientes relatam que intervêm mais e professores iniciantes que experimentam mais dificuldades (n=11).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O cluster dos “professores referentes”, que possuíam menor experiência e que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying, foram os que demonstraram um foco mais forte em se referir a outras pessoas, ao ignorar o incidente [vs. grupo 3: $t(64) = 4,50, p < 0,001$], prestar menos atenção em conversar com alunos [vs. grupos 3: $t(68) = -4,87, p < 0,001$; e 4: $t(55) = -9,41, p < 0,001$] e pais (vs. grupos 3: $t(79) = -8,84, p < 0,001$; e 4: $t(41) = -6,55, p < 0,001$], além de consultarem outros profissionais com mais regularidade [vs. grupos 2, 3/F(3,285) = 18,57, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal) <i>(Clusters:</i> 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)
Professores com nível médio de experiência profissional foram menos propensos a intervir imediatamente no bullying do que professores com um alto nível de experiência profissional ($\beta = -0,97, DP = 0,46, p = 0,034, OR = 0,38, IC95\% 0,16-0,96$). No entanto, este resultado deve ser interpretado com cautela, pois o modelo geral não foi significativo.	Quantitativo (transversal)	556	Regressão logística binária	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019a)
Professores em serviço foram mais propensos a intervir no bullying direto do que os professores em formação ($F = 14,21, p < 0,001$), enquanto nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada para o bullying indireto.	Quantitativo (transversal)	238	ANOVA	Itália	Infantil, fundamental I e II e médio	Begotti et al. (2017)
Professores iniciantes experimentam dificuldades na detecção de bullying com mais frequência do que professores experientes.	Qualitativo (fenomenológico)	38	Análise temática	Holanda	Infantil e fundamental I e II	van Verseveld et al. (2021)
Maior experiência profissional é importante não apenas para a autoeficácia, e o tipo de explicação causal do bullying, mas também para a interpretação do fenômeno e as intervenções sugeridas.	Qualitativo	128	Análise de conteúdo	Itália	Infantil, fundamental I e II e médio	Acquadro Maran et al. (2017)

QUADRO A - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas e intervenção docente (n=28).

SUBCATEGORIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE (n=18)						
CONCLUSÃO: professores mais experientes relatam que intervêm mais e professores iniciantes que experimentam mais dificuldades (n=11).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Para “agir no bullying”, observou-se efeito principal significativo da experiência docente [Welch(5; 36,32) = 4,14, $p < 0,001$]. Professores com 26 anos ou mais de experiência relataram pontuações significativamente mais baixas do que aquelas relatadas por aqueles com 11–15 e 16–20 anos de experiência docente.	Quantitativo (transversal)	146	Teste t de Welch	Coréia do Sul	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2011)
Quanto maior o tempo de serviço, mais negativa foi a atitude expressa perante as vítimas ($r = 0,27$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	138	Correlação de Pearson	Inglaterra	Infantil, fundamental I e II e médio	Boulton (1997)
Não houve diferença na probabilidade de intervenção para professores mais ou menos experientes [$\chi^2(2) = 2,68$, $p = 0,262$].	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019b)
A experiência de ensino não teve efeito significativo sobre a probabilidade de intervenção no bullying.	Quantitativo (transversal)	405	MANOVA	Turquia	Fundamental I	Duy (2013)
O efeito da experiência de ensino não foi estatisticamente significativo [$F(1,91) = 0,28$, $p = n.s.$].	Quantitativo (transversal)	98	ANOVA	EUA	Fundamental I	Yoon (2004)
Experiência docente não apresentou relação estatisticamente significativa com o enfrentamento do cyberbullying.	Quantitativo (transversal)	270	Teste U de Mann-Whitney	Espanha	Fundamental I e II e médio	Giménez-Gualdo e Campo (2018)
Não houve diferença significativa entre professores em serviço e professores em formação no uso de estratégias antibullying (entrar em contato com os pais, separar os alunos, disciplinar os autores, sugerir que a vítima evite os autores, ou enfrente os autores, ou sugerir enfrentamento independente aos estudantes envolvidos) [$F(6,119) = 1,57$, $p < 0,16$; Wilks' Lambda = 0,92, η^2 quadrado parcial = 0,07].	Quantitativo (transversal)	127	MANOVA	EUA	Infantil	Garner et al. (2017)

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO B - Estudos que investigaram a relação entre **envolvimento afetivo**² e intervenção docente (n=15).

SUBCATEGORIA: ENVOLVIMENTO EM BULLYING NA INFÂNCIA (n=2)						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
CONCLUSÃO: envolver-se com bullying na infância, principalmente como vítima, influencia a forma como os professores lidam com o bullying em suas escolas (n=2). Porém, não há consenso sobre como isso acontece, se os professores, por conta disso: sentem mais empatia pelas vítimas e, em razão disso, intervêm mais; sentem raiva pelos autores e, por isso, buscam discipliná-los; ou faz com que eles ignorem mais a situação de violência.	Os dois preditores significativos foram ambos relacionados ao grau individual de envolvimento afetivo do professor em bullying (resposta emocional geral dos professores e empatia com as vítimas). Os professores que relataram terem sido expostos a algum grau de vitimização em seus anos escolares ($\beta = 0,724$, $DP = 0,332$, $p < 0,05$) e que mais se sentiram chateados com a vitimização dos alunos ($\beta = 0,609$, $DP = 0,299$, $p < 0,05$) tendiam a implementar mais medidas de intervenção em sala de aula.	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)
	Professores que relataram ter sido vítimas de bullying na infância eram mais propensos a disciplinar os autores de bullying [$\chi^2(1) = 5,32$, $p < 0,05$], e envolver adultos para responder a esses autores [$\chi^2(1) = 6,95$, $p < 0,01$]. Além disso, professores que relataram ter sido vítimas de bullying na infância eram mais propensos a não fazer nada ao responder às vítimas [$\chi^2(1) = 4,18$, $p < 0,05$]. Professores que relataram ser espectadores de bullying em sua infância eram mais prováveis de envolver adultos [$\chi^2(1) = 6,47$, $p < 0,05$], e para consolar a vítima [$\chi^2(1) = 5,04$, $p < 0,05$]. Por fim, os professores que relataram ser não envolvidos com o bullying em sua juventude relataram uma maior vontade de disciplinar os autores [$\chi^2(1) = 5,72$, $p < 0,05$], e envolver adultos para responder às vítimas [$\chi^2(1) = 5,39$, $p < 0,05$] em comparação com os professores que tiveram diferentes experiências com o bullying na infância.	236	Qui-quadrado de Pearson	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)

QUADRO B - Estudos que investigaram a relação entre **envolvimento afetivo**² e intervenção docente (n=15).**SUBCATEGORIA: EMPATIA COM A VÍTIMA (n=10)**

CONCLUSÃO: maior empatia com a vítima está relacionada a maior probabilidade de intervenção (n=9).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A empatia dos professores pelas vítimas foi significativamente relacionada a sua compreensão da violência relacional (CORRLatent = 0,231, SE = 0,052, z = 4,469, p < 0,001, IC95% 0,130-0,333) e sua probabilidade de intervenção (CORRLatent = 0,225, SE = 0,061, z = 3,665, p < 0,001, IC95% 0,104-0,345). Porém, o tamanho do efeito foi pequeno.	Quantitativo (transversal)	556	Modelagem de equações estruturais	Alemanha	Fundamental II	Wolgast et al. (2022)
Maior empatia com a vítima foi associada à maior probabilidade de intervenção no bullying indireto (Adj. R ² = 0,199, p < 0,001).	Intervenção (quase-experimental)	326	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace et al. (2014)
Maior empatia com a vítima foi associada à maior probabilidade de intervenção no bullying indireto ($\beta = 0,30$, p < 0,05).	Intervenção (quase-experimental)	55	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace e Shute (2009)
A empatia com a vítima foi considerada um preditor de intervenção no bullying relacional ($\beta = 0,23$, p < 0,05).	Quantitativo (transversal)	70	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental I	Pečjak e Pirc (2015)
A empatia com a vítima estava positivamente ligada a intenção de intervir em uma situação hipotética de bullying relacional na perspectiva dos professores [$\beta = 0,34$, OR = 1,40, IC95% 1,16-1,70, p = 0,001]. Um aumento de um desvio padrão na empatia com a vítima aumentou 1,4 vezes a probabilidade de o professor pretender intervir na situação hipotética de bullying.	Quantitativo (transversal)	556	Regressão binária	Alemanha	Fundamental II	Fischer et al. (2021)
Maior empatia com a vítima foi associada a maior necessidade de intervenção no bullying verbal ($\beta = 0,36$, p < 0,001), físico ($\beta = 0,24$, p < 0,001) e relacional ($\beta = 0,37$, p < 0,001).	Quantitativo (transversal)	405	Regressão multinível	Turquia	Fundamental I	Duy (2013)

QUADRO B - Estudos que investigaram a relação entre **envolvimento afetivo**² e intervenção docente (n=15).

SUBCATEGORIA: EMPATIA COM A VÍTIMA (n=10)						
CONCLUSÃO: maior empatia com a vítima está relacionada a maior probabilidade de intervenção (n=9).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Maior empatia com a vítima foi associada à maior probabilidade de intervenção no bullying ($\beta = 0,29$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	98	Regressão multinível	EUA	Fundamental I	Yoon (2004)
Maior nível de empatia com a vítima ($\beta = 0,21$, $p < 0,01$) foi associada a maior probabilidade de intervenção.	Quantitativo (transversal)	176	Regressão multinível	EUA	Fundamental II	VanZoeren e Weisz (2018)
Os dois preditores significativos foram ambos relacionados ao grau individual de envolvimento afetivo do professor em bullying (resposta emocional geral dos professores e empatia com as vítimas). Os professores que relataram terem sido expostos a algum grau de vitimização em seus anos escolares ($\beta = 0,724$, $DP = 0,332$, $p < 0,05$) e que mais se sentiram chateados com a vitimização dos alunos ($\beta = 0,609$, $DP = 0,299$, $p < 0,05$) tendiam a implementar mais medidas de intervenção em sala de aula.	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)
A empatia com a vítima não foi um preditor estatisticamente significativo da intervenção do professor ($\beta = 0,091$, $p = 0,309$).	Quantitativo (transversal)	58	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental II	Posnic e Košir (2016)
SUBCATEGORIA: EMPATIA COM AS PESSOAS EM GERAL, SEM ESPECIFICAR SITUAÇÃO DE BULLYING (n=5)						
CONCLUSÃO: maior empatia com as pessoas em geral, sem necessariamente especificar situação de bullying, foi relacionada a intervir no bullying e no cyberbullying (n=5).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Incentivar a assertividade da vítima ($\beta = 0,14$, $p = 0,017$) e intervir com o autor ($\beta = 0,16$, $p = 0,003$) foram significativamente relacionados com a empatia do professor com as pessoas em geral.	Quantitativo (transversal)	740	Regressão	República Tcheca	Fundamental II	Kollárová et al. (2021)

QUADRO B - Estudos que investigaram a relação entre **envolvimento afetivo**² e intervenção docente (n=15).

SUBCATEGORIA: EMPATIA COM AS PESSOAS EM GERAL, SEM ESPECIFICAR SITUAÇÃO DE BULLYING (n=5)						
CONCLUSÃO: maior empatia com as pessoas em geral, sem necessariamente especificar situação de bullying, foi relacionada a intervir no bullying e no cyberbullying (n=5).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Maior empatia global (concepção multidimensional da empatia, que inclui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais) foi associada a maior probabilidade de intervenção no bullying indireto ($\beta = 0,18, p < 0,05$). Ressalta-se que, nesse modelo, a empatia específica para vítimas de bullying não previu significativamente a probabilidade de intervenção, além da contribuição da empatia global.	Intervenção (quase-experimental)	55	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace e Shute (2009)
A empatia afetiva foi significativamente e positivamente relacionada a identificar o bullying tradicional ($\beta = 0,36, p < 0,001$), a interpretá-lo como emergência ($\beta = 0,20, p = 0,04$), a aceitar responsabilidade no bullying tradicional ($\beta = 0,34, p < 0,001$) e no cyberbullying ($\beta = 0,22, p = 0,03$), a saber o que fazer para o bullying tradicional ($\beta = 0,33, p = 0,001$) e com “agir” para o bullying tradicional ($\beta = 0,36, p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	150	Regressão	EUA	Fundamental I e II e médio	Eldridge e Jenkins (2020)
Os professores que tinham atitudes demasiadamente humanísticas ($\beta = 0,33, p < 0,05$) foram considerados mais eficazes em intervir no bullying.	Quantitativo (transversal)	392	Regressão multinível	Turquia	Fundamental II	Sen e Dogan (2021)
Os docentes consideraram que seria conveniente fortalecer as competências comunicativas e interpessoais (como empatia, acolhimento, comunicação assertiva, dentre outras) para poder atender, mediar e prevenir o cyberbullying.	Misto (referente à análise qualitativa)	21	Análise taxonômica	Colômbia	Médio	Castro-Granados et al. (2017)

²Grau individual de envolvimento afetivo do professor em bullying: resposta emocional geral dos professores e a empatia com as vítimas (Kallestad; Olweus, 2003).
Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO C - Estudos que investigaram a relação entre **autoeficácia docente** e intervenção docente (n=16).

SUBCATEGORIA: AUTOEFICÁCIA PARA LIDAR COM O BULLYING (n=9)						
CONCLUSÃO: maior percepção de autoeficácia para lidar com o bullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção (n=9).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Autoeficácia para lidar com o bullying ($\beta = 0,656$, $p < 0,001$) associou-se positivamente com a probabilidade de intervenção dos professores. Na análise de grupos, a autoeficácia foi positivamente associada com a probabilidade de intervenção para professores do ensino fundamental ($\beta = 0,282$, $p < 0,001$) e do ensino médio ($\beta = 0,525$, $p < 0,001$). Além disso, foi significativamente associada à intervenção tanto para professores menos experientes ($\beta = 0,356$, $p < 0,001$) quanto para professores mais experientes ($\beta = 0,285$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	1.062	Modelo de equações estruturais	EUA	Fundamental I e II e médio	Duong e Bradshaw (2013)
Professores com percepção de autoeficácia para lidar com o bullying com desvio padrão acima da média intervieram 1,5 vezes mais do que professores com autoeficácia média ($\beta = 0,39$, $p = 0,005$, OR = 1,48, IC95% 1,13-1,94)	Quantitativo (transversal)	556	Regressão binária	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019b)
Houve associação positiva entre a autoeficácia para lidar com o bullying e as intenções de usar as estratégias de intervenção ($r = 0,40$, $p < 0,001$). A interação entre essas intenções e o termo quadrático para a autoeficácia do professor foi significativa na previsão de bullying verbal relatado pelo professor ($\beta = -0,65$, IC 95% -1,12, - 0,17, $p < 0,05$), relacional ($\beta = -0,76$, IC 95% -1,21, -0,30, $p < 0,01$), físico ($\beta = -0,65$, IC 95% -1,08, -0,23, $p < 0,01$) e pontuações combinadas de vitimização ($\beta = -0,69$, IC 95% -1,12, -0,25, $p < 0,01$).	Quantitativo (transversal)	34	Regressão multinível	EUA	Fundamental I	Gregus et al. (2017)
Professores que apresentaram maior percepção de autoeficácia para intervir ($\beta = 0,23$, $p < 0,01$) relataram intervenções mais consistentes no bullying homofóbico.	Quantitativo (transversal)	283	Regressão multinível	Noruega	Fundamental I e II	Poteat et al. (2019)
Autoeficácia para lidar com o bullying foi positivamente relacionada à intervenção em bullying homofóbico ($\beta = 0,16$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	726	Regressão multinível	EUA	Fundamental II e médio	Greytak e Kosciw (2014)

QUADRO C - Estudos que investigaram a relação entre **autoeficácia docente** e intervenção docente (n=16).

SUBCATEGORIA: AUTOEFICÁCIA PARA LIDAR COM O BULLYING (n=9)						
CONCLUSÃO: maior percepção de autoeficácia para lidar com o bullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção (n=9).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores eram mais propensos a “envolver os alunos na criação de regras antibullying” [F(5) = 3,920, p < 0,01] e a “reservar regularmente tempo para discussões em sala de aula sobre bullying” [F(5) = 6,658, p < 0,01] quando sentiam maior sensação de confiança em lidar com o bullying.	Quantitativo (transversal)	359	ANOVA	EUA	Fundamental I	Dake et al. (2003)
Maior sensação de confiança em lidar com o bullying entre pares foi associada com as intervenções de “separar os estudantes” [F(2,124) = 12,42, p < 0,001], “disciplinar os autores” [F(2,124) = 4,99, p < 0,01], “sugerir evitação” [F(2,124) = 4,08, p < 0,02] e “aconselhar o enfrentamento independente” [F(2,124) = 4,54, p < 0,01].	Quantitativo (transversal)	127	MANOVA	EUA	Infantil	Garner et al. (2017)
Maior sensação de preparação para lidar com o bullying foi a principal explicação sobre se os professores agiram ou não no cluster de ação ativa para o modelo de regressão de suporte principal (apoio da direção) [$\beta = 0,39$, p < 0,001, F(2,106) = 10,82, p < 0,001]. No cluster de professores ativos, houve interação entre sentir-se preparado e apoio social dos colegas ($\beta = -0,20$, p < 0,05, F(3,105) = 9,45, p < 0,001). Assim, maior sensação de preparação foi importante, independentemente do cluster. No entanto, o apoio do diretor era necessário para os professores passivos, enquanto o apoio dos colegas era fundamental para os professores ativos.	Quantitativo (análise de clusters – ativos x passivos) <i>Ativos</i> : aqueles que ativamente interviram no bullying escolar; <i>Passivos</i> : aqueles que não interviram.	200	Regressão multinível	Coréia do Sul	Fundamental II	Song et al. (2018)
Professores que relataram possuir mais competência e conhecimento para lidar com o bullying entrevistaram mais por meio das “estratégias de reabilitação orientadas para a vítima” ($\beta = 0,25$, t = 2,47, p = 0,02).	Quantitativo (transversal)	130	Regressão linear	Áustria	Fundamental I e II médio	Strohmeier e Gradinger (2021)

QUADRO C - Estudos que investigaram a relação entre **autoeficácia docente** e intervenção docente (n=16).

SUBCATEGORIA: AUTOEFICÁCIA GERAL (n=7)							
(no ensino, gerenciamento de relações interpessoais e de problemas comportamentais, expectativa de desfecho e percepção de controle)							
CONCLUSÃO: maior percepção de autoeficácia geral docente está relacionada com intervir no bullying e no cyberbullying (n=6).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Intervenções baseadas em autoridade e “envolver outros adultos” foram significativamente associadas positivamente com autoeficácia no gerenciamento de relações interpessoais ($\beta = 0,06$, $p < 0,001$; $\beta = 0,06$, $p = 0,031$, respectivamente).	Quantitativo (transversal)	740	Regressão multinível	República Tcheca	Fundamental II	Kollerová et al. (2021)	
Níveis mais altos de autoeficácia no ensino e no gerenciamento de problemas comportamentais influenciaram uma maior probabilidade de os professores interverem após uma situação de bullying ($\beta = 0,332$, $DP = 0,086$, $p < 0,001$), o que, por sua vez, influencia níveis mais baixos de bullying ($\beta = -0,229$, $DP = 0,047$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	120	Regressão multinível	Espanha	Fundamental I e II e médio	De Luca et al. (2019)	
Maior percepção de autoeficácia no gerenciamento de problemas comportamentais esteve associada a maior probabilidade de intervenção no bullying ($\beta = 0,21$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	98	Regressão multinível	EUA	Fundamental I	Yoon (2004)	
Houve uma correlação positiva média entre autoeficácia geral e probabilidade de intervenção no bullying direto ($\rho = 0,32$, $p < 0,05$ -2 caudas), com altos níveis de autoeficácia associados a altos níveis de probabilidade de intervenção.	Quantitativo (transversal)	62	Spearman rho	Austrália	Fundamental I e II e médio	Byers et al. (2011)	
Maior percepção de controle comportamental (percepção de uma pessoa sobre a facilidade ou dificuldade em realizar o comportamento de interesse) foi associada a intenção de intervir no cyberbullying ($\beta = 0,20$, $p < 0,01$).	Quantitativo (transversal)	402	Regressão multinível	Índia	Fundamental II e médio	Sardesai-Nadkarni et al. (2021)	
Professores com maiores expectativas de desfecho (crenças sobre as chances de que um resultado específico realmente se seguirá de seu comportamento realizado com sucesso) são o grupo com maior probabilidade de intervir diretamente.	Qualitativo	128	Análise de conteúdo	Itália	Infantil, fundamental I e II e médio	Acquadro Maran et al. (2017)	

QUADRO C - Estudos que investigaram a relação entre **autoeficácia docente** e intervenção docente (n=16).

SUBCATEGORIA: AUTOEFICÁCIA GERAL (n=7) (no ensino, gerenciamento de relações interpessoais e de problemas comportamentais, expectativa de desfecho e percepção de controle)						
CONCLUSÃO: maior percepção de autoeficácia geral docente está relacionada com intervir no bullying e no cyberbullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A autoeficácia geral não foi relacionada com as respostas dos professores a incidentes hipotéticos de bullying.	Quantitativo (transversal)	236	Regressão logística	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO D - Estudos que investigaram a relação entre **nível de instrução sobre bullying** e intervenção docente (n=14).

CONCLUSÃO: maior nível de instrução sobre bullying (definição, tipos de bullying, alunos envolvidos, consequências e modos de intervenção) está relacionado à maior probabilidade de intervenção do docente (12).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O conhecimento do educador sobre os procedimentos de denúncia de bullying ($\beta = 0,004$, $p < 0,05$) foi associado à “proteção do professor”.	Quantitativo (transversal)	588	Regressão linear	EUA	Fundamental I e II e médio	Hall e Dawes (2019)
Para que os professores possam lidar, de forma mais eficaz, os seguintes fatores são fundamentais: conhecimento mais profundo acerca do bullying e orientações voltadas à intervenção.	Referente à abordagem qualitativa dos estudos	65	Análise de conteúdo	Brasil e Indonésia	Fundamental I e II e médio	Silva et al. (2015) e Dwiningrum et al. (2020) ¹
Professores que possuem conhecimentos básicos sobre bullying tendem a utilizar mais as estratégias de “apoio social” [$\chi^2(16) = 31,8$, $p = 0,011$], “enfrentamento dirigido ao problema” [$\chi^2(16) = 27,6$, $p = 0,034$] e “assumir a responsabilidade” [$\chi^2(10) = 22,9$, $p = 0,0011$] do que os que não possuem.	Quantitativo (transversal)	130	Qui-quadrado de Pearson	México	Fundamental II e médio	Castillo (2010)
Maior conhecimento geral sobre bullying e assédio ($\beta = 0,10$, $p < 0,05$) e conhecimento específico sobre bullying e assédio anti LGBT ($\beta = 0,15$, $p < 0,001$) foram associados a maior frequência de intervenção no bullying homofóbico.	Quantitativo (transversal)	726	Regressão multinível	EUA	Fundamental II e médio	Greytak e Kosciw (2014)
Professores nem sempre sabiam quando uma situação podia ser definida como bullying, como identificar os envolvidos e a gravidade do incidente e como intervir e isso dificultava a ocorrência de intervenção.	Referente à abordagem qualitativa dos estudos.	156	Análise de conteúdo	Brasil, Grécia, Indonésia e Holanda	Infantil, fundamental I e II e médio	Asimopoulos et al. (2014), Dwiningrum et al. (2020), Silva et al. (2013), Silva, J. L. Da et al. (2014), Silva, M. A. I. et al. (2014), Silva et al. (2015) e van Verseveld et al. (2021) ²

QUADRO D - Estudos que investigaram a relação entre nível de instrução sobre bullying e intervenção docente (n=14).

CONCLUSÃO: maior nível de instrução sobre bullying (definição, tipos de bullying, alunos envolvidos, consequências e modos de intervenção) está relacionado à maior probabilidade de intervenção do docente (12).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A compreensão de seus professores sobre violência relacional foi significativamente relacionada à sua probabilidade de intervenção (CORRLatent = 0,273, SE=0,064, z=4,287, p<0,001, IC95% 0,148-0,397).	Quantitativo (transversal)	556	Modelagem de equações estruturais	Alemanha	Fundamental II	Wolgast et al. (2022)
Possuir conhecimento sobre o impacto do bullying para a saúde mental foi avaliado como um preditor da probabilidade de intervir em bullying indireto (Adj. R ² = 0,042, p < 0,001).	Intervenção (quase-experimental)	326	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace et al. (2014)
Possuir conhecimento sobre o impacto do bullying para a saúde mental não foi preditor da probabilidade de intervir em bullying indireto.	Intervenção (quase-experimental)	55	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace e Shute (2009)
Professores com uma compreensão mais ampla da violência e bullying intervmem com mais frequência (85,4%) do que aqueles com uma compreensão mais restrita (72,5%). No entanto, essa diferença não foi significativa (p = 0,087). Se analisarmos separadamente para professores e professoras, não há diferenças em termos de tamanho do efeito [professoras: $\chi^2(2) = 5,52$, p = 0,063, V = 0,13; professores: $\chi^2(2) = 1,48$, p = 0,477, V = 0,13].	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson	Alemanha	Médio	Bilz et al. (2016)

^{1,2}Como os estudos possuem métodos parecidos e utilizaram da análise de conteúdo, os seus resultados foram sintetizados em conjunto.
Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre **crenças e percepções sobre o bullying e o papel docente** e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: CRENÇAS (n=7)						
(normativas: vitimização é uma parte do desenvolvimento; <i>desdenhosas</i> : minimizam a dor da vítima e acreditam que os estudantes superam sozinhos a vitimização; <i>de afirmação</i> : dizer que a vítima pode enfrentar sozinha os autores; <i>evitativas</i> : acreditar que as vítimas devem evitar os autores).						
CONCLUSÃO: manter crenças normativas e desdenhosas está relacionado a: intervir menos ou ignorar. Manter crenças de afirmação e de evitação está relacionado a intervir menos, de forma menos eficaz ou ignorar o problema (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Manter crenças normativas foi associado negativamente com a intenção do professor de intervir no bullying ($\beta = -1,99$, $SE = 0,98$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	66	Regressão logística	EUA	Fundamental I e II	Hektner e Swenson (2012)
Os professores, por vezes, naturalizaram o bullying, ao o considerarem como brincadeira ou "coisa da turma" e acreditavam que mudanças no relacionamento dos adolescentes são difíceis de serem alcançadas. Esse contexto estava relacionado com não intervir no bullying.	Referente à abordagem qualitativa dos estudos	18	Análise de conteúdo	Brasil	Fundamental II	Silva et al. (2013) e Silva, J. L. Da et al. (2014) ¹
A maioria dos professores participantes acreditava que seus próprios valores e crenças sobre as vítimas de bullying influenciavam suas estratégias de manejo. Acreditar que a vítima poderia se defender sozinha ou minimizar o seu sofrimento pode levar o docente a ignorar o problema.	Qualitativo	13	Abordagem de Wolcott	Taiwan	Médio	Sung et al. (2020)
Endossar crenças de defender a afirmação foi associado a "sugerir afirmação" ($\beta = 0,64$, $p < 0,05$), enquanto manter crenças evitativas foi associado às estratégias de "separar os alunos" ($\beta = 0,53$, $p < 0,05$) e "sugerir evitação" ($\beta = 0,60$, $p < 0,05$). Endossar crenças normativas estava associado negativamente a "envolver os pais das crianças" ($\beta = -0,48$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	34	Modelagem de equações estruturais	EUA	Fundamental I	Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008)
Manter crenças normativas foi associado a "dizer para os envolvidos para enfrentar o problema independentemente" ($\beta = 0,20$, $p < 0,05$) e "sugerir evitação" ($\beta = 0,19$, $p < 0,05$), e negativamente associado a "disciplinar os autores" ($\beta = -0,24$, $p < 0,05$). Crenças desdenhosas foram negativamente relacionadas com "sugerir evitação" ($\beta = -0,23$, $p < 0,01$). Crenças de afirmação foram preditivas de "sugerir afirmação" ($\beta = 0,38$, $p < 0,001$).	Quantitativo (longitudinal)	170	Regressão de mínimos quadrados ordinários	EUA	Fundamental II	Troop-Gordon e Ladd (2015)

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre **crenças e percepções sobre o bullying** e o **papel docente** e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: CRENÇAS (n=7)						
(normativas: vitimização é uma parte do desenvolvimento; <i>desdenhosas</i> : minimizam a dor da vítima e acreditam que os estudantes superam sozinhos a vitimização; <i>de afirmação</i> : dizer que a vítima pode enfrentar sozinha os autores; <i>evitativas</i> : acreditar que as vítimas devem evitar os autores).						
CONCLUSÃO: manter crenças normativas e desdenhosas está relacionado a: intervir menos ou ignorar. Manter crenças de afirmação e de evitação está relacionado a intervir menos, de forma menos eficaz ou ignorar o problema (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Crenças evitativas foram preditivas de “sugerir evitação” ($\beta = 0,58$, $p < 0,001$), “separar os alunos” ($\beta = 0,24$, $p < 0,01$) e “dizer para os envolvidos para enfrentar o problema independentemente” ($\beta = 0,26$, $p < 0,01$).	Quantitativo (longitudinal)	170	Regressão de mínimos quadrados ordinários	EUA	Fundamental II	Troop-Gordon e Ladd (2015)
Foram detectados caminhos que não haviam sido hipotetizados: as crenças de afirmação foram positivamente associadas ao “envolvimento dos pais” ($\beta = 0,36$, $p < 0,05$), e as crenças normativas foram associadas negativamente a “sugerir afirmação” ($\beta = -0,39$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	34	Modelagem de equações estruturais	EUA	Fundamental I	Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008)
As crenças normativas dos professores não estiveram relacionadas com a sua tendência para agir em caso de bullying	Quantitativo (transversal)	97	Correlação de Pearson	Alemanha	Fundamental I	Grumm e Hein (2013)
SUBCATEGORIA: A TITUDE PARA INTERVIR (n=2)						
CONCLUSÃO: professores que relatam possuir maior atitude e prontidão para intervir no bullying podem agir mais em situações de bullying (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores com maior prontidão para intervir (considerada uma medida de atitude do professor) ($\beta = 0,296$, $DP = 0,190$, $p < 0,05$) realizam mais intervenções de contato individual (contato com alunos envolvidos e pais).	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre crenças e percepções sobre o bullying e o papel docente e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: ATITUDE PARA INTERVIR (n=2)						
CONCLUSÃO: professores que relatam possuir maior atitude e prontidão para intervir no bullying podem agir mais em situações de bullying (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Houve relação significativa positiva entre atitude do professor para agressão (inclinação do professor para agir em situações de agressão) e tendência de agir em um incidente de bullying ($r=0,28$, $p<0,01$).	Quantitativo (transversal)	97	Correlação de Pearson	Alemanha	Fundamental I	Grumm e Hein (2013)
SUBCATEGORIA: PERCEPÇÃO DE SÉRIEDADE (n=16)						
CONCLUSÃO: maior percepção de seriedade do bullying/ cyberbullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente (n=16).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Maior percepção de seriedade foi relacionada a maiores escores de previsão da necessidade de intervenção para bullying verbal ($\beta = 0,32$, $p < 0,001$), físico ($\beta = 0,58$, $p < 0,001$) e relacional ($\beta = 0,52$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	405	Regressão multinível	Turquia	Fundamental I	Duy (2013)
Maior percepção de seriedade foi associada a maior probabilidade de intervenção no bullying indireto (Adj. $R^2 = 0,415$, $\beta = 0,64$, $p < 0,001$).	Intervenção (quase-experimental)	326	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace et al. (2014)
Maior percepção de seriedade foi associada a maior probabilidade de intervenção no bullying indireto ($\beta = 0,57$, $p < 0,001$). Foi a preditora mais importante do modelo.	Intervenção (quase-experimental)	55	Regressão multinível	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace e Shute (2009)
Maior percepção de seriedade do bullying indireto foi relacionada a maior probabilidade de intervenção no bullying indireto ($\rho = 0,657$, $p<0,01$).	Quantitativo (transversal)	62	Spearman rho	Austrália	Fundamental I e II e médio	Byers et al. (2011)

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre crenças e percepções sobre o bullying e o papel docente e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: PERCEPÇÃO DE SÉRIEDADE (n=16)						
CONCLUSÃO: maior percepção de seriedade do bullying/ cyberbullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente (n=16).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Maior percepção de seriedade foi associada a maior probabilidade de intervenção no bullying ($\beta = 0,54$, $p < 0,001$). Foi a variável mais importante do modelo.	Quantitativo (transversal)	98	Regressão multinível	EUA	Fundamental I	Yoon (2004)
Maior percepção de seriedade ($\beta = 0,52$, $p < 0,001$) foi relacionada a maior probabilidade de intervenção no bullying.	Quantitativo (transversal)	176	Regressão multinível	EUA	Fundamental II	VanZoeren e Weisz (2018)
Maior percepção de seriedade ($\beta = 0,36$, $p = 0,001$) do bullying tradicional (físico, verbal e relacional) foi significativamente e positivamente relacionado a identificar o bullying tradicional.	Quantitativo (transversal)	150	Regressão multinível	EUA	Fundamental I e II e médio	Eldridge e Jenkins (2020)
Percepção de seriedade tem um efeito principal significativo na intervenção “resposta de regras-sanções” e contribui com mais 46,67% da variação desta (Fchange = 107,63, $p < 0,001$). Além disso, a percepção de seriedade contribui com 40,7% na variação da intervenção “resolução de problemas” (Fchange = 85,23, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	127	Regressão multinível	Austrália	Fundamental I e II e médio	Ellis e Shute (2007)
Quanto mais grave os professores percebem a situação de bullying, maior a probabilidade de intervir ($\beta = 0,751$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	58	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental II	Posnic e Košir (2016)
Quanto mais grave perceberem a situação de bullying, mais preparados se sentem para intervir (verbal $\beta = 0,25$, $p < 0,05$; físico $\beta = 0,57$, $p < 0,001$; e relacional $\beta = 0,46$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	70	Regressão multinível	Eslovênia	Fundamental I	Pečjak e Pirc (2015)

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre crenças e percepções sobre o bullying e o papel docente e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: PERCEPÇÃO DE SÉRIEIDADE (n=16)							
CONCLUSÃO: maior percepção de seriedade do bullying/ cyberbullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente (n=16).							
Evidências		Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores eram mais propensos a “envolver os alunos na criação de regras antibullying” [F(5) = 4,069, p < 0,01], “manter conversas cautelosas com o autor e a vítima” [F(4) = 5,299, p < 0,01] e “reservar tempo para discussões em sala de aula sobre o bullying” [F(5) = 5,099, p < 0,01], se percebessem uma maior gravidade do bullying em sua escola.		Quantitativo (transversal)	359	ANOVA	EUA	Fundamental I	Dake et al. (2003)
Os docentes eram mais propensos a intervir no bullying quando percebiam uma maior gravidade da situação de vitimização. Assim, ambos os grupos (protetivos x sensíveis ao contexto) eram mais dispostos a intervir quando a vítima era agredida constantemente em comparação a ser agredida poucas vezes ou nenhuma vez [F(9,225) = 64,8, p < 0,001).		Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)
Professores que percebiam mais problemas de bullying/vítima em suas próprias salas de aula tendiam a ter pontuações mais altas nas medidas de intervenção em sala de aula ($\beta = 1.310$, DP = 0,465, p < 0,05) e no contato individual com alunos envolvidos e pais ($\beta = 1,063$, DP = 0,209, p < 0,05)		Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)
Os professores relataram que sua intervenção no cyberbullying dependeria da gravidade da situação. A gravidade percebida do cyberbullying pode ter um impacto na probabilidade de os professores interverem e o tipo de intervenção implementada.		Qualitativo	42	Análise temática reflexiva	Reino Unido	Fundamental I e II e médio	Macaulay et al. (2021)
Os professores relataram que sua intervenção estava relacionada à gravidade da situação, embora tenham dificuldades para estimar essa gravidade. Citaram quatro fatores que dificultam isso: super notificação de vitimização, recebimento de explicações conflitantes, negação do bullying por parte dos perpetradores e dificuldades em determinar se uma situação pode ser definida como bullying.		Qualitativo (fenomenológico)	38	Análise temática	Holanda	Infantil, fundamental I e II	van Verseveld et al. (2021)

QUADRO E - Estudos que investigaram a relação entre crenças e percepções sobre o bullying e o papel docente e intervenção docente (n=24).

SUBCATEGORIA: PERCEÇÃO DE SERIEDADE (n=16)						
CONCLUSÃO: maior percepção de seriedade do bullying/ cyberbullying está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente (n=16).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Maior percepção de ameaça do bullying aos estudantes ($\beta = 0,158$, $p = 0,018$) associou-se positivamente com a probabilidade de intervenção dos professores. Na análise de subgrupos, essa percepção foi positivamente associada com a probabilidade de os professores mais experientes interverem ($\beta = 0,100$, $p = 0,041$).	Quantitativo (transversal)	1.062	Modelo de equações estruturais	EUA	Fundamental I e II e médio	Duong e Bradshaw (2013)
SUBCATEGORIA: PERCEÇÃO DE PRESSÃO SOCIAL E DE RESPONSABILIDADE (n=1)						
CONCLUSÃO: maiores percepções de pressão social e a de responsabilidade estão relacionadas a maior probabilidade de intervir no cyberbullying (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A pressão social percebida (pressão social com relação ao papel do professor no bullying) ($\beta = 0,14$, $p < 0,05$) e a percepção de responsabilidade (perceber que intervir no bullying é seu papel) ($\beta = 0,21$, $p < 0,01$) foram associadas a intenção de intervir no cyberbullying.	Quantitativo (transversal)	402	Regressão multinível	Índia	Fundamental II e médio	Sardessai-Nadkarni et al. (2021)

¹ Como os dois estudos possuem métodos parecidos e utilizaram da análise de conteúdo, os seus resultados foram sintetizados em conjunto.
Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO F - Estudos que investigaram a relação entre **outros fatores** e intervenção docente (n=5).

SUBCATEGORIA: MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA PARA PARTICIPAR DE TREINAMENTO ANTIBULLYING (n=1) [<i>motivação intrínseca</i> : forma mais autônoma e autodeterminada da motivação, que se refere ao envolvimento em uma tarefa ou atividade simplesmente devido ao interesse, prazer e satisfação inerente de alguém (SUTTER et al., 2023).]						
CONCLUSÃO: possuir motivação intrínseca para participar de treinamento antibullying pode estar relacionada a intervir no bullying (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Foi encontrada uma associação entre a motivação intrínseca para participar de treinamento antibullying e a intenção dos professores de intervir no bullying escolar ($\beta = 0,630$, $DP = 0,123$, $p \leq 0,001$).	Quantitativo (transversal)	414	Modelagem de equação estrutural	EUA	Fundamental I e II e médio	Sutter et al. (2023)
SUBCATEGORIA: AUTORREGULAÇÃO (n=1) [<i>Autorregulação</i> : é definida como a escolha e a busca de objetivos apropriados ao intervir em situações de bullying com os professores tomando as medidas apropriadas, apesar dos obstáculos potenciais. Tem duas dimensões: <i>locomotoção</i> , que se trata da iniciação e a manutenção da ação e meta, e <i>avaliação</i> , que é necessária para julgar e escolher as metas (FISCHER; BILZ, 2019a).]						
CONCLUSÃO: a autorregulação parece não ser relevante no comportamento de intervenção dos professores (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O modelo não foi significativo [$\chi^2(11) = 17,24$, $p = 0,101$, $R^2 = 0,082$; $n = 317$]. Nem locomotoção nem avaliação tiveram efeitos principais relevantes ($p = 0,124$ a $0,595$). Além disso, nem avaliação nem locomotoção foram preditores relevantes para a escolha de uma dada estratégia de intervenção.	Quantitativo (transversal)	556	Regressão logística binária e multinível	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019a)

QUADRO F - Estudos que investigaram a relação entre **outros fatores** e intervenção docente (n=4).

SUBCATEGORIA: ORIENTAÇÃO MORAL (n=3)							
CONCLUSÃO: maior orientação moral de cuidado e menor desengajamento moral podem estar relacionados com maior probabilidade de intervenção do docente (n=3).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Professores que tinham níveis mais altos de desengajamento moral eram mais propensos a ignorar o incidente de bullying ($\beta = 0,23$; $t = 2,42$, $p = 0,02$).	Quantitativo (transversal)	130	Regressão linear	Áustria	Fundamental I e II médio	Strohmeier e Gradinger (2021)	
O cluster dos professores desengajados eram, em sua maioria, do sexo masculino, que trabalhavam em escolas de ensino médio e de grande porte e que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying geralmente não percebia o cyberbullying como um problema [vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,285) = 5,79$, $p < 0,01$], o ignoravam [vs. grupos 1: $t(52) = -3,41$, $p < 0,01$; e 3: $t(65) = 5,87$, $p < 0,001$] ou usavam atitudes de desengajamento moral [culpar a vítima - vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,273) = 12,64$, $p < 0,001$ / difusão de responsabilidade- vs. grupos 1: $t(44) = -2,48$, $p < 0,05$; 3: $t(69) = -2,69$, $p < 0,01$; e 4: $t(59) = -2,84$, $p < 0,01$].	Quantitativo (transversal) (Clusters: 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)	
Houve um efeito principal significativo de justiça, mas não de cuidado, nas respostas de regras-sanções ($\beta = 0,089$; $t = 3,32$, $p < 0,01$; $Fchange = 5,72$, $p < 0,01$). Também houve uma interação significativa inesperada entre as orientações de cuidado e justiça na resposta regras-sanções ($\beta = 0,005$; $t = -2,46$, $p < 0,05$; $Fchange = 6,03$, $p < 0,05$). Além disso, uma orientação de cuidado mais alta atua para aumentar a probabilidade da estratégia de “intervir por meio de regras-sanções” à medida que aumenta a orientação de justiça, enquanto uma orientação de cuidado baixa parece não ter efeito. A orientação de cuidados contribuiu com uma parcela significativa da variância total da estratégia de “resolução de problemas” ($\beta = 0,088$; $t = 2,73$, $p < 0,01$; $Fchange = 4,03$, $p < 0,05$). [<i>justiça</i> : preocupação com noções de justiça e regras, com ênfase no cumprimento de deveres e obrigações recíprocas; <i>cuidado</i> : tendência a se concentrar em compreender os relacionamentos e as necessidades dos outros ao tomar decisões morais]	Quantitativo (transversal)	127	Regressão multinível	Austrália	Fundamental I e II e médio	Ellis e Shute (2007)	

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

Fatores do indivíduo discente (n=12 estudos)

QUADRO G - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying** e intervenção docente (n=9).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=8)							
CONCLUSÃO: docentes tendem a perceber mais meninos como autores e meninas como vítimas. Além disso, são mais propensos a perceber o bullying envolvendo meninos como uma prática normativa. Isso pode fazer com que os docentes ignorem mais o bullying envolvendo meninos ou façam mais o uso de práticas disciplinadoras com estes estudantes (n=6). Um estudo também indicou que se o gênero do professor for o mesmo do estudante é mais provável que esse professor discipline mais as vítimas de bullying.							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Docentes estavam menos preocupados com o impacto prejudicial na exclusão de alunos meninos, ao considerar a necessidade de intervenção, do que meninas ($\beta = 0,40$, OR = 1,50, IC95% 1,08-2,08, $p < 0,05$).	Quantitativo (experimental)	740	Regressão logística	República Tcheca	Fundamental I e II e médio	Kollerová e Killen (2021)	
Docentes eram mais propensos a ver a vitimização entre meninos como normativa [$t(33) = 2,08$, $p < 0,05$], e sugerem o “enfrentamento independente” com mais frequência para os meninos do que para as meninas [$t(33) = 2,74$, $p < 0,05$].	Quantitativo (transversal)	34	Teste t	EUA	Fundamental I	Kochenderfer-Ladd e Pelletier (2008)	
Docentes relataram “contatar os pais” [$t(171) = 2,13$, $p < 0,05$] e “separar os alunos” [$t(171) = 2,30$, $p < 0,05$] mais frequentemente em resposta à vitimização entre os meninos do que entre as meninas. Também eram mais propensos a ver a vitimização entre meninos como normativa [$t(171) = 7,84$, $p < 0,001$], e para “minimizar o dano causado por seu assédio” [$t(171) = 6,71$, $p < 0,001$]. Além disso, eram mais inclinados a dizer às meninas do que aos meninos para resolverem o problema por conta própria [$t(171) = -3,48$, $p < 0,001$], ou se afirmarem [$t(171) = -5,03$, $p < 0,001$], e a acreditar que as meninas devem evitar colegas agressivos [$t(171) = -2,53$, $p < 0,05$].	Quantitativo (longitudinal)	170	Teste t	EUA	Fundamental II	Troop-Gordon e Ladd (2015)	

QUADRO G - Estudos que investigaram a relação entre características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying e intervenção docente (n=9).

SUBCATEGORIA: GÊNERO (n=8)							
CONCLUSÃO: docentes tendem a perceber mais meninos como autores e meninas como vítimas. Além disso, são mais propensos a perceber o bullying envolvendo meninos como uma prática normativa (n=6). Isso pode fazer com que os docentes ignorem mais o bullying envolvendo meninos ou façam mais o uso de práticas disciplinadoras com estes estudantes. Um estudo também indicou que se o gênero do professor for o mesmo do estudante é mais provável que esse professor discipline mais as vítimas de bullying.							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Os docentes de ambos os grupos (protetivos x sensíveis ao contexto) eram mais propensos a intervir no bullying na situação em que o autor era menino e a vítima era menina [$F = 37,3$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)	
Houve por uma interação significativa do “tipo de bullying do aluno por gênero” [$F(1,280) = 3,94$, $p = 0,05$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,01] e interação do “gênero do professor por tipo de bullying do aluno [$F(1,280) = 6,35$, $p = 0,01$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,02]. Docentes do gênero feminino relataram maiores intenções de intervir em incidentes de bullying verbal envolvendo meninas ($M = 4,01$, $DP = 0,55$) em comparação com incidentes de bullying verbal envolvendo meninos ($M = 3,71$, $DP = 0,55$), ($MD = 0,31$, $SE = 0,11$, $p = 0,004$), enquanto docentes do gênero masculino relataram maiores intenções de intervir em incidentes de bullying físico envolvendo meninas ($M = 3,99$, $DP = 0,55$) em comparação com incidentes de bullying físico envolvendo meninos ($M = 3,40$, $DP = 0,55$), ($MD = 0,59$, $SE = 0,21$, $p = 0,005$).	Quantitativo (experimental misto)	289	ANOVA	Austrália	Fundamental II e médio	Sokol et al. (2016)	
Quando o gênero de professores e alunos era o mesmo, os professores eram mais propensos a disciplinar as vítimas de bullying ($\beta = 1,18$, $DP = 0,55$, $OR = 3,25$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	236	Regressão multinível	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)	
Não houve diferença nas ações dos professores de acordo com o gênero dos alunos.	Qualitativo	16	Teoria fundamentada	Chile	Fundamental II	Tamar (2005)	
Não houve efeito de interação significativo para o gênero do aluno pela nomeação do bullying pelo professor.	Quantitativo (transversal)	61	Regressão logística	EUA	Fundamental I e II	Leff et al. (1999)	

QUADRO G - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying** e intervenção docente (n=9).

SUBCATEGORIA: ETNIA (n=2)						
CONCLUSÃO: a etnia do discente parece influenciar na maneira com o docente intervirá no bullying, principalmente, quando se leva em consideração se há ou não correspondência entre a etnia do docente e a do discente (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Quando a etnia professor-aluno diferiu, os professores relataram ser menos propensos a disciplinar autores de bullying ($\beta = -1,15$, DP = 0,52, OR = 0,32, $p < 0,05$) e mais propensos a envolver colegas de classe/outros alunos em suas respostas aos autores ($\beta = 1,16$, DP = 0,49, OR = 3,16, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	236	Regressão multinível	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)
Análises revelaram que os docentes caucasianos eram mais precisos em suas indicações de autores afro-americanos (53%) do que autores caucasianos (29%) [$\chi^2(1) = 7,27$, $p < 0,01$], e que os professores afro-americanos podem ter sido um pouco mais precisos em suas indicações de autores afro-americanos (57%) do que autores caucasianos (22%) [$\chi^2(1) = 2,83$, $p < 0,01$]. Em contraste, as análises de regressão logística posthoc revelaram que as indicações de professores afro-americanos de “caucasianos não autores” (97%) foram mais precisas do que as indicações de professores afro-americanos de “afro-americanos não autores” (87%) [$\chi^2(1) = 5,63$, $p = 0,01$]. Da mesma forma, as indicações de professores caucasianos foram mais precisas para não agressores caucasianos (99%) do que para as indicações de professores caucasianos de não agressores afro-americanos (85%) [$\chi^2(1) = 36,26$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	61	Qui-quadrado de Pearson e Regressão logística	EUA	Fundamental I e II	Leff et al. (1999)

QUADRO G - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying** e intervenção de professores (n=9).

SUBCATEGORIA: NÍVEL SOCIOECONÔMICO (n=1)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a intervir no bullying quando percebem que autores pertencem a famílias de alto nível socioeconômico e as vítimas a famílias de baixo nível socioeconômico (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
As características sociodemográficas dos estudantes exerceram relativamente menor influência nas decisões dos professores de intervir do que as variáveis “sofrimento da vítima” e “frequência de vitimização”. Os docentes de ambos os grupos (protetivos x sensíveis ao contexto) eram mais propensos a intervir no bullying na situação em que os autores eram de famílias de alto nível socioeconômico e as vítimas de famílias de baixo nível socioeconômico [F = 22,6, p < 0,001].	Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)
SUBCATEGORIA: STATUS ACADÊMICO (n=1)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a intervir no bullying quando percebem que os autores possuem alto rendimento acadêmico e as vítimas baixo rendimento (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os docentes de ambos os grupos (protetivos x sensíveis ao contexto) eram mais propensos a intervir no bullying na situação em que os autores possuíam alto rendimento acadêmico e as vítimas possuíam baixo rendimento acadêmico [F = 4,8, p < 0,05].	Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)

QUADRO G - Estudos que investigaram a relação entre **características sociodemográficas dos discentes e seu conhecimento sobre bullying** e intervenção de professores (n=9).

SUBCATEGORIA: CONHECIMENTO SOBRE BULLYING (n=1)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a proteger o discente do bullying quando este demonstra que possui conhecimentos sobre como denunciar o problema (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O conhecimento do discente sobre os procedimentos de denúncia de bullying ($\beta = 0,004$, $p < 0,05$) e sobre status sociais protegidos contra bullying ($\beta = 0,003$, $p < 0,05$) foram significativamente relacionados à “proteção do professor”.	Quantitativo (transversal)	588	Regressão linear	EUA	Fundamental I e II e médio	Hall e Dawes (2019)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO H - Estudos que investigaram a relação entre características e problemas comportamentais de discentes envolvidos em bullying e intervenção de professores (n=7).

SUBCATEGORIA: CARACTERÍSTICAS DA VÍTIMA (n=3) (reações emocionais e pertencer a minorias sociais)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a intervir no bullying quando percebem que as vítimas explicitamente expressam que estão sofrendo com a situação. Além disso, podem se sentir mais confortáveis para intervir no bullying que é motivado pela vítima ter uma deficiência e menos à vontade para intervir no bullying homofóbico (n=3).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Um significativo efeito principal das reações emocionais da vítima ao bullying foi encontrado [$F(3,278) = 12,91, p < 0,001$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,12]. Professores relataram ser menos propensos a intervir em incidentes envolvendo vítimas confiantes, em comparação com incidentes envolvendo vítimas que expressavam raiva [$MD = 0,26, SE = 0,05, p < 0,001$], tristeza [$MD = 0,29, SE = 0,05, p < 0,001$] ou indiferença [$MD = 0,25, SE = 0,06, p < 0,001$].	Quantitativo (experimental misto)	289	ANOVA	Austrália	Fundamental II e médio	Sokol et al. (2016)
O sofrimento da vítima teve maior influência na decisão de intervenção dos professores de ambos os grupos (protetivos x sensíveis ao contexto) ($F = 61,9, p < 0,001$). Os escores de importância mostram que o sofrimento da vítima exerceu mais influência nas decisões de intervir do que qualquer outro atributo na tarefa de decisão	Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)
Docentes relataram que se sentiram mais confortáveis para intervir no bullying que era motivado pela vítima ter uma deficiência e menos à vontade para intervir no bullying homofóbico ($p < 0,01$).	Quantitativo (transversal)	2.163	Análise multivariada de variância	EUA	Fundamental I e II e médio	Bradshaw et al. (2013)

QUADRO H - Estudos que investigaram a relação entre características e problemas comportamentais de discentes envolvidos em bullying e intervenção de professores (n=7).

SUBCATEGORIA: TIPO DE ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE EM BULLYING (n=1)						
CONCLUSÃO: os docentes podem intervir mais com autores do que com vítimas (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores relataram ser significativamente mais propensos a ensinar habilidades sociais a autores de bullying [$\chi^2(1) = 18,09, p < 0,01$] e envolver adultos em suas respostas aos autores, [$\chi^2(1) = 12,67, p < 0,01$], em comparação com as vítimas. Ao contrário, os professores relataram ser mais propensos a não fazer nada ao responder às vítimas como oposto aos autores [$\chi^2(1) = 6,93, p < 0,05$].	Quantitativo (transversal)	236	Qui-quadro de pearson	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)
SUBCATEGORIA: PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS DOS DISCENTES (n=3)						
CONCLUSÃO: os docentes tendem a ignorar as situações de bullying (não intervir) que envolvem estudantes que possuem histórico de indisciplina ou são considerados “díficeis” (n=3).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os docentes tendem a ignorar as situações de bullying que envolvem estudantes que possuem histórico de indisciplina. Muitas vezes, esses docentes não conseguem diferenciar as situações de bullying de manifestações de indisciplina em sala de aula.	Qualitativo (estudo de caso)	6	Análise de conteúdo	Brasil	Fundamental II	Silva, J. L. Da et al. (2014)
Mais da metade dos professores relatou dificuldades em intervir no bullying, quando este foi atribuído a problemas comportamentais do estudante autor-vítima. Esses estudantes eram vistos como “díficeis”, pois eram “irritadiços”, “perdiam a paciência facilmente”, “eram facilmente provocados” e “reagem com agressividade”.	Qualitativo (fenomenológico)	38	Análise de conteúdo	Holanda	Infantil, fundamental I e fundamental II	van Verseveld et al. (2021)
Quando os estudantes que eram considerados “problemáticos” pelos docentes assumem a posição de vítima, geralmente, a tendência dos professores é de se omitir, ou então, apenas chamar a atenção de modo superficial e retomar a aula.	Qualitativo (estudo de caso)	6	Análise de conteúdo	Brasil	Fundamental II	Silva, M. A. I. et al. (2014)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

FATORES DO CONTEXTO QUE INFLUENCIAM O COMPORTAMENTO DOCENTE DE INTERVIR NO BULLYING E NO CYBERBULLYING (n=53 estudos de 88; 60,2%)

Fatores relacionados à situação de bullying (n=12)

QUADRO I - Estudos que investigaram a relação entre **fatores relacionados à situação de bullying** e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: NATUREZA DO BULLYING (TRADICIONAL X CYBERBULLYING) (n=2)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a intervir em bullying tradicional do que em cyberbullying (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os docentes relataram pontuações significativamente mais altas de intervenção do professor para o bullying tradicional do que para o cyberbullying [Interpretar: $t(120) = -3,541$, $p = 0,001$ / Aceitar: $t(120) = -8,411$, $p < 0,001$ / Saber: $t(120) = -7,448$, $p < 0,001$ / Agir: $t(120) = -6,920$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	150	Teste t	EUA	Fundamental I e II e médio	Eldridge e Jenkins (2020)
Docentes relataram que se sentiam mais confiantes em intervir em formas físicas, verbais e relacionais de bullying tradicional ($p < 0,01$), mas não em cyberbullying e sexting. Além disso, relataram que se sentiam mais confortáveis em intervir em bullying verbal do que em cyberbullying e sexting.	Quantitativo (transversal)	2.163	Análise de covariância	EUA	Fundamental I e II e médio	Bradshaw et al. (2013)
SUBCATEGORIA: TOPOGRAFIA DO BULLYING (DIRETO X INDIRETO) (n=8)						
CONCLUSÃO: docentes são mais propensos a intervir em bullying direto, principalmente, quando envolve violência física, do que indireto (n=7).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os docentes eram mais propensos a se envolverem em bullying físico e verbal do que em exclusão social [$F(2,130) = 44,82$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	94	ANOVA	EUA	Fundamental I	Yoon e Kerber (2003)

QUADRO I - Estudos que investigaram a relação entre fatores relacionados à situação de bullying e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: TOPOGRAFIA DO BULLYING (DIRETO X INDIRETO) (n=8)							
CONCLUSÃO: docentes são mais propensos a intervir em bullying direto, principalmente, quando envolve violência física, do que indireto (n=7).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Houve diferenças significativas nas pontuações de necessidade de intervenção entre os três tipos de bullying [$F(2,380) = 61,18, p < 0,001$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,24], com um grande efeito indicando que cerca de 24% da variância na necessidade de intervenção foi associada ao tipo de bullying. Os docentes eram mais propensos a intervir em comportamentos de bullying verbal ($M = 4,50$) e físico ($M = 4,35$) do que em comportamentos de bullying relacional ($M = 4,15$).	Quantitativo (transversal)	405	ANOVA	Turquia	Fundamental I	Duy (2013)	
Houve um efeito principal do tipo de bullying na variável vontade de intervir [$F = 11,47, p < 0,001$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,18, ICs 95% (4,89, 4,99), (4,77, 4,90) e (4,61, 4,82)] para bullying físico, verbal e relacional, respectivamente. Os docentes mostraram maior vontade de intervir em situações de bullying físico do que em situações de bullying verbal, deixando o bullying relacional em último lugar.	Quantitativo (transversal)	88	ANOVA	Chile	Fundamental I e II	Pérez (2011)	
Os professores da primeira infância eram mais propensos a intervir em incidentes de bullying físico do que em bullying verbal ou social [$F(2,376) = 48,363, p < 0,0005$, <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,205].	Misto	192	ANOVA	Grécia	Infantil	Psalti (2017)	
Os professores em ambos os segmentos (protetivos x sensíveis ao contexto) eram mais propensos a intervir quando o bullying indireto tinha um componente físico (por exemplo, quando um aluno era persuadido a empurrar alguém no corredor) ($F = 4,8, p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	235	MANOVA	Canadá	Fundamental I e II e médio	Blain-Arcaro et al. (2012)	
Houve uma diferença significativa na probabilidade de os professores interverem em incidentes de bullying direto em comparação com a probabilidade de intervenção em incidentes de bullying indireto ($z = -5,58, p < 0,001$), com um grande tamanho de efeito ($r = 0,71$). Os docentes eram mais propensos a intervir em situações de bullying direto do que indireto.	Quantitativo (transversal)	62	Teste de Wilcoxon	Austrália	Fundamental I e II e médio	Byers et al. (2011)	

QUADRO I - Estudos que investigaram a relação entre fatores relacionados à situação de bullying e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: TOPOGRAFIA DO BULLYING (DIRETO X INDIRETO) (n=8)						
CONCLUSÃO: docentes são mais propensos a intervir em bullying direto, principalmente, quando envolve violência física, do que indireto (n=7).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores eram mais propensos a afirmar que eles disciplinariam os autores se estes se envolvessem em agressões físicas em vez de relacionais ($z = 7,28$, $p < 0,01$) e verbais ($z = 4,45$, $p < 0,01$). Além disso, relataram uma maior disposição para disciplinar os autores quando estes se envolviam em bullying verbal versus relacional ($z = 4,00$, $p < 0,01$). Os professores eram mais propensos a afirmar que ensinariam habilidades pró-sociais para autores que se envolviam em bullying relacional em oposição ao físico ($z = 6,57$, $p < 0,01$) e formas verbais de bullying ($z = 5,25$, $p < 0,01$). Ademais, relataram ser mais propensos a envolver outros colegas/alunos para lidar com autores se esses se envolvessem em bullying verbal versus relacional ($z = 3,27$, $p < 0,01$) ou físico ($z = 4,08$, $p < 0,01$), e eram menos propensos a envolver adultos para abordar os autores se esses se envolvessem fisicamente em contraste com o relacional ($z = 6,98$, $p < 0,01$), ou bullying verbal ($z = 5,39$, $p < 0,01$). Por fim, os professores relataram que seriam menos propensos a intervir se os autores estivessem envolvidos em bullying relacional como oposição a formas físicas de bullying ($z = 3,74$, $p < 0,01$).	Quantitativo (transversal)	236	Teste Q de Cochran	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)
Para a probabilidade dicotomizada de intervenção (sem intervenção imediata X intervenção), não houve diferenças quanto o tipo de bullying [$\chi^2(2) = 3,19$, $p = 0,074$]. Além disso, os professores não intervieram de forma significativamente diferente em situações de formas diretas ou indiretas de bullying [$\chi^2(2) = 3,36$, $p = 0,186$]. Na regressão binária, os resultados mostraram que o tipo de bullying não foi um preditor significativo da probabilidade de intervenção ($\beta = 0,37$, $DP = 0,27$, $p = 0,173$, $OR = 1,45$, $IC\ 95\% 0,85, 2,47$). Também não houve interação significativa entre a autoeficácia do docente e o tipo de bullying ($\beta = -0,39$, $DP = 0,29$, $p = 0,173$, $OR = 0,68$, $IC\ 95\% 0,38, 1,19$).	Quantitativo (transversal)	556	Qui-quadrado de Pearson e regressão binária	Alemanha	Fundamental I e II e médio	Fischer e Bilz (2019b)

QUADRO I - Estudos que investigaram a relação entre fatores relacionados à situação de bullying e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: LOCAL ONDE O BULLYING/ CYBERBULLYING OCORRE (n=2)						
CONCLUSÃO: Docentes podem apresentar dificuldades para intervir em bullying/ cyberbullying que ocorre em locais fora de sua supervisão (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Ao comparar as respostas dos professores com base no cyberbullying ocorrendo na escola ou fora da escola, os testes pareados indicaram que os professores eram muito mais propensos a intervir no cyberbullying que ocorria na escola (todas as diferenças compatíveis $p < 0,001$).	Misto	66	Análise de variância e tamanho de efeito de Cohen	EUA	Médio	Stauffer et al. (2012)
Os professores apresentaram dificuldades para intervir no bullying que ocorria em locais fora de vista, principalmente, no que se referia ao cyberbullying.	Qualitativo (fenomenológico)	38	Análise de conteúdo	Holanda	Infantil e fundamental I e II	van Verseveld et al. (2021)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

Fatores relacionados ao contexto escolar (n=25).

QUADRO J - Estudos que investigaram a relação entre **nível de ensino** e intervenção docente (n=8).

CONCLUSÃO: professores do fundamental I e II podem intervir mais no bullying do que professores do ensino médio (n=7).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores do fundamental II (M = 1,15, DP = 0,39) realizam mais práticas anticyberbullying do que os do ensino médio (M = 1,13, DP = 0,33) e do fundamental I (M = 1,09, DP = 0,29) (F = 10,14, p < 0,001).	Quantitativo (transversal)	2.821	ANOVA	Taiwan	Fundamental I e II e médio	Huang e Chou (2013)
Docentes do Fundamental II pontuaram mais na subescala “proteção do professor” que os do fundamental I e médio [F(2) = 7,12, p = 0,001]. O tamanho do efeito, no entanto, foi insignificante (0,02).	Quantitativo (transversal)	238	ANOVA	Kuwait	Fundamental I e II e médio	Alhajeri e Alenezi (2020)
Professores do fundamental II e médio, com mais frequência, denunciam o cyberbullying ao conselho escolar [t(236) = -5,023, p < 0,001]. Enquanto os professores do fundamental I utilizam mais a mediação como recurso do que os professores do fundamental II e médio [t(236) = 3,368, p < 0,001].	Quantitativo (transversal)	238	Teste t	Espanha	Fundamental I e II e médio	Giménez-Gualdo et al. (2018)
Educadores do fundamental I tiveram os maiores escores de proteção do professor (β = -0,49, IC 95% -0,90, -0,09, p < 0,05), e essa diferença foi significativamente maior quando os educadores do fundamental I foram comparados com os de escolas do fundamental I-fundamental II, que tiveram as pontuações mais baixas de proteção do professor.	Quantitativo (transversal)	505	Regressão (modelagem de regressão robusta multivariada)	EUA	Fundamental I e II e médio	Hall e Chapman (2018)
Um efeito de interação significativo foi encontrado entre o nível de ensino (fundamental I versus fundamental II) e a indicação do professor de autoria de bullying [$\chi^2(1)$ = 7,44, p < 0,01] e de vitimização [$\chi^2(1)$ = 4,82, p < 0,05]. Professores do fundamental I identificaram mais corretamente os autores e vítimas com relação aos do fundamental II.	Quantitativo (transversal)	61	Qui-quadrado de Pearson	EUA	Fundamental I e II	Leff et al. (1999)

QUADRO J - Estudos que investigaram a relação entre **nível de ensino** e intervenção docente (n=8).

CONCLUSÃO: professores do fundamental I e II podem intervir mais no bullying do que professores do ensino médio (n=7).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
Professores que ensinam séries mais altas são mais propensos a intervir do que aqueles que ensinam séries mais baixas ($\beta = 0,10$, $p < 0,05$).	Quantitativo (transversal)	402	Regressão hierárquica	Índia	Fundamental II e médio	Sardesai-Nadkarni et al. (2021)	
O cluster dos <i>professores desengajados</i> eram, em sua maioria, do sexo masculino, <i>que trabalhavam em escolas de ensino médio</i> e de grande porte e que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying geralmente não percebia o cyberbullying como um problema [vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,285) = 5,79$, $p < 0,01$], o ignoravam [vs. grupos 1: $t(52) = -3,41$, $p < 0,01$; e 3: $t(65) = 5,87$, $p < 0,001$] ou usavam atitudes de desengajamento moral [culpar a vítima - vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,273) = 12,64$, $p < 0,001$ / difusão de responsabilidade- vs. grupos 1: $t(44) = -2,48$, $p < 0,05$; 3: $t(69) = -2,69$, $p < 0,01$; e 4: $t(59) = -2,84$, $p < 0,01$].	Quantitativo (transversal) (<i>Clusters</i> : 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental III e médio	DeSmet et al. (2015)	
O cluster dos <i>professores que utilizam de todos os meios</i> , em sua maioria, trabalhavam em escola pequena, lecionava para alunos do ensino médio e tinha menos de 36 anos. Geralmente, responderam ao cyberbullying dando conselhos de apoio às vítimas [vs. grupo 2: $t(61) = -8,39$, $p < 0,001$], conversando com alunos [vs. grupo 1: $t(55) = -9,41$, $p < 0,001$; grupo 2: $t(62) = -4,87$, $p < 0,001$; e grupo 3: $t(58) = -3,28$, $p < 0,01$] e pais [vs. grupo 1: $t(41) = -6,55$, $p < 0,001$; e grupo 2: $t(62) = -5,53$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal)	82	MANOVA	Noruega	Fundamental I e II	Baraldsnes (2021)	
Não houve diferença estatisticamente significativa entre professores do ensino fundamental I e fundamental II e os seus esforços preventivos [$F(4,77) = 1,51$, $p = 0,21$]; Lambda de Wilks = 0,93; <i>parcial eta ao quadrado</i> = 0,07].							

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO K - Estudos que investigaram a relação entre **fatores do clima escolar** e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (n=2)						
CONCLUSÃO: relacionamento positivo entre professor e estudante está relacionado à intervenção docente no bullying (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Intervir no bullying, especialmente, no momento em que ocorre, requer um relacionamento positivo entre professor e estudantes, por meio da confiança e do respeito. Isso ajuda a criar um ambiente no qual os alunos se sintam seguros e estão dispostos a seguir as instruções do professor.	Referente aos resultados qualitativos	71	Descritiva e análise de conteúdo	Indonésia e Taiwan	Fundamental II e médio	Dwiningrum et al. (2020) e Sung et al. (2021)
SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES (n=6)						
CONCLUSÃO: maior percepção de colaboração entre professores está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente no bullying (n=5).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os resultados indicam que a colaboração entre professores têm um impacto significativo na intervenção direta de um professor em incidentes de bullying escolar [$F(8,58) = 6,067$, $p = 0,014$]. Quanto maior a colaboração, maior será a probabilidade de intervenção do docente.	Quantitativo (transversal)	63	ANOVA	EUA	Fundamental II	Farley (2018)
Intervir no bullying requer um bom relacionamento entre os professores, por meio do compartilhamento de experiências e práticas criativas.	Misto	55	Descritiva e análise de conteúdo	Indonésia	Fundamental II e médio	Dwiningrum et al. (2020)
A falta de cooperação profunda entre os professores dificulta a intervenção do docente no bullying.	Qualitativo	32	Análise temática	Grécia	Fundamental I	Asimopoulos et al. (2014)
Intervenções baseadas em autoridade ($\beta = 0,06$, $p = 0,02$) e “trabalhar com o autor” ($\beta = 0,28$, $p = 0,022$) foram significativamente associadas positivamente com percepções individuais de colaboração entre professores.	Quantitativo (transversal)	740	Regressão	República Tcheca	Fundamental II	Kollerová et al. (2021)

QUADRO K - Estudos que investigaram a relação entre **fatores do clima escolar** e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES (n=6)						
CONCLUSÃO: maior percepção de colaboração entre professores está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente no bullying (n=5).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A interação entre preparação do professor para intervir no bullying e apoio social do colega foi significativa [$\beta = -0,20$, $p < 0,05$, $F(3,105) = 9,45$, $p < 0,001$] apenas para o cluster de ação ativa. Assim, o apoio do diretor era necessário para os professores passivos, enquanto o apoio dos colegas era fundamental para os professores ativos.	Quantitativo (análise de clusters - passivos x ativos) <i>Ativos</i> : aqueles que ativamente intervmem no bullying escolar; <i>Passivos</i> : aqueles que não intervmem.	200	Regressão hierárquica	Coreia do Sul	Fundamental II	Song et al. (2018)
Colaboração entre professores, surpreendentemente, mostrou uma relação negativa com a variável de resultado (embora não tenha alcançado significância nas análises finais). A implicação é que quanto maior era a percepção de que havia colaboração entre os professores, menos intervenções os docentes implementaram em sala de aula ($\beta = -1100$, $DP = 0,770$, $p < 0,05$).	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)
SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO DOCENTE-FAMÍLIA DOS DISCENTES (n=3)						
CONCLUSÃO: falta de colaboração entre professor e a família dos discentes pode dificultar a intervenção dos docentes no bullying (n=3).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores também mencionam que a indiferença dos pais e sua falta de cooperação colocam sérios obstáculos à sua luta contra o bullying e implica isenção de responsabilidade em desenvolver atuações mais consistentes e apropriadas.	Qualitativo	38	Análise de conteúdo	Brasil e Grécia	Fundamental I e II	Asimopoulos et al. (2014) e Silva, J. L. Da et al. (2014) ¹

QUADRO K - Estudos que investigaram a relação entre **fatores do clima escolar** e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO DOCENTE-FAMÍLIA DOS DISCENTES (n=3)						
CONCLUSÃO: falta de colaboração entre professor e a família dos discentes pode dificultar a intervenção dos docentes no bullying (n=3).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A falta de colaboração entre professores e família dos discentes, que ocorria, principalmente, quando os pais respondiam defensivamente ou com raiva ao discutir intervenções planejadas para o enfrentamento conjunto do bullying, dificultou a intervenção dos professores nesse problema.	Qualitativo (fenomenológico)	38	Análise de conteúdo	Holanda	Infantil, fundamental I e fundamental II	van Verseveld et al. (2021)
SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO DOCENTE-GESTÃO ESCOLAR (n=6)						
CONCLUSÃO: maior percepção de colaboração entre professores e gestão escolar está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente no bullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O suporte do diretor tem um impacto significativo [F(14,58) = 6,515, p = 0,009] na intervenção direta do professor no bullying. Quanto maior o suporte, maior é a probabilidade de intervenção do docente.	Quantitativo (transversal)	63	ANOVA	EUA	Fundamental II	Farley (2018)
Os professores, por sua vez, expressam sua decepção com o apoio que recebem da gestão escolar e do sistema de ensino em geral e relacionam isso à dificuldade de intervir no bullying.	Referente à abordagem qualitativa dos estudos	53	Análise de conteúdo	Brasil, Colômbia e Grécia	Fundamental I e II e médio	Asimopoulos et al. (2014), Castro-Granados et al. (2017) e Silva, M. A. I. et al. (2014) ²

QUADRO K - Estudos que investigaram a relação entre fatores do clima escolar e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: COLABORAÇÃO DOCENTE-GESTÃO ESCOLAR (n=6)						
CONCLUSÃO: maior percepção de colaboração entre professores e gestão escolar está relacionada a maior probabilidade de intervenção do docente no bullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A interação entre preparação do professor para intervir no bullying e apoio social do colega foi significativa [$\beta = -0,20$, $p < 0,05$, $F(3,105) = 9,45$, $p < 0,001$] apenas para o cluster de ação ativa. Assim, o apoio do diretor era necessário para os professores passivos, enquanto o apoio dos colegas era fundamental para os professores ativos.	Quantitativo (análise de clusters - <i>ativos</i> : aqueles que ativamente intervêm no bullying escolar; <i>passivos</i> : aqueles que não intervêm).	200	Regressão hierárquica	Coreia do Sul	Fundamental II	Song et al. (2018)
Análise considerando o nível "dentro da escola": os docentes que acreditavam que a colaboração entre a equipe [percepção de importância da equipe (funcionários, outros professores e a direção da escola)] era importante para o resultado no combate ao bullying implementaram mais medidas de intervenção em sala de aula ($\beta = 1,552$, DP = 0,288, $p < 0,05$). Análise considerando o nível "entre as escolas": essa percepção da importância da equipe escolar tornava mais provável a intervenção de contactar individualmente estudantes envolvidos e pais ($\beta = -1,063$, DP = 0,209, $p < 0,05$).	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)
SUBCATEGORIA: ABERTURA À COMUNICAÇÃO (n=2)						
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a implementar intervenções em sala de aula em escolas com maior abertura à comunicação e com clima menos hostil (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores eram mais propensos a implementar intervenções em sala de aula ($\beta = -1,270$, DP = 0,519, $p < 0,05$) em escolas caracterizadas pela abertura a comunicação entre os funcionários.	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)

QUADRO K - Estudos que investigaram a relação entre **fatores do clima escolar** e intervenção docente (n=12).

SUBCATEGORIA: ABERTURA À COMUNICAÇÃO (n=2)							
CONCLUSÃO: os docentes podem ser mais propensos a implementar intervenções em sala de aula em escolas com maior abertura à comunicação e com clima menos hostil (n=2).							
Evidências		Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores que perceberam que o clima escolar era hostil, com pouca abertura à comunicação, eram quase duas vezes mais propensos a disciplinar os autores ($\beta = 0,66$, DP = 0,34, OR = 1,94, $p < 0,05$). No entanto, eram menos da metade da probabilidade de envolver outros adultos em suas respostas aos autores ($\beta = -0,87$, DP = 0,33, OR = 0,42, $p < 0,05$).		Quantitativo (transversal)	236	Regressão multinível	EUA	Fundamental I e II e médio	Yoon et al. (2016)

^{1,2}Como os estudos possuem métodos parecidos e utilizaram da análise de conteúdo, os seus resultados foram sintetizados em conjunto.

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO L - Estudos que investigaram a relação entre **estrutura escolar** e intervenção docente (n=4).

SUBCATEGORIA: TAMANHO DA ESCOLA E QUANTIDADE DE DISCENTES E DOCENTES (n=3)						
CONCLUSÃO: escolas menores e com menor quantitativo de discentes podem facilitar a intervenção do docente no bullying. Enquanto um grande quantitativo de discentes e quantitativo insuficiente de docentes pode dificultar a intervenção do docente no bullying (n=3).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
O pequeno tamanho da escola e o pequeno número de discentes por sala de aula tornavam menos prováveis a ocorrência de bullying e facilitava a realização de intervenções. Enquanto o quantitativo insuficiente de professores para supervisionar todos os ambientes da escola dificultava as intervenções no bullying. Isso ilustra não apenas a influência de elementos ambientais, como tamanho e projeto arquitetônico, mas também elementos estruturais, como pessoal e horário e quantitativo de funcionários em relação ao número de alunos.	Qualitativo (etnográfico)	27	Teoria fundamentada construtivista	Suécia	Infantil e fundamental I e II	Horton et al. (2020)
Professores responderam que um grande quantitativo de estudantes prejudica a aplicação de intervenções.	Qualitativo	32	Análise temática	Grécia	Fundamental I	Asimopoulos et al. (2014)
O cluster dos <i>professores desengajados</i> eram, em sua maioria, do sexo masculino, <i>que trabalhavam em escolas de ensino médio</i> e de grande porte e que não sabiam se cyberbullying como um problema [vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,285) = 5,79, p < 0,01$], o ignoravam [vs. grupos 1: $t(52) = -3,41, p < 0,01$; e 3: $t(65) = 5,87, p < 0,001$] ou usavam atitudes de desengajamento moral [culpar a vítima - vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,273) = 12,64, p < 0,001$ / difusão de responsabilidade- vs. grupos 1: $t(44) = -2,48, p < 0,05$; 3: $t(69) = -2,69, p < 0,01$; e 4: $t(59) = -2,84, p < 0,01$].	Quantitativo (transversal) (Clusters: 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)
O cluster dos <i>professores que utilizam de todos os meios</i> , em sua maioria, trabalhavam em escola pequena, lecionava para alunos do ensino médio e tinha menos de 36 anos. Geralmente, responderam ao cyberbullying dando conselhos de apoio às vítimas [vs. grupo 2: $t(61) = -8,39, p < 0,001$], conversando com alunos [vs. grupo 1: $t(55) = -9,41, p < 0,001$; grupo 2: $t(62) = -4,87, p < 0,001$; e grupo 3: $t(58) = -3,28, p < 0,01$] e pais [vs. grupo 1: $t(41) = -6,55, p < 0,001$; e grupo 2: $t(62) = -5,53, p < 0,001$].						

QUADRO L - Estudos que investigaram a relação entre **estrutura escolar** e intervenção docente (n=4).

SUBCATEGORIA: AUSÊNCIA DE EQUIPE MULTIDISCIPLINAR (n=2)						
CONCLUSÃO: a ausência de equipe multidisciplinar na escola pode dificultar a intervenção do docente no bullying (n=2).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A ausência de profissionais especializados e de saúde mental ou de equipe multidisciplinar na escola para apoiar as intervenções deixam os professores mais inseguros para intervir.	Qualitativo	38	Análise de conteúdo	Brasil e Grécia	Fundamental I e II	Asimopoulos et al. (2014) e Silva, J. L. Da et al. (2014) ¹

¹ Como os estudos possuem métodos parecidos e utilizaram da análise de conteúdo, os seus resultados foram sintetizados em conjunto.
Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRO M - Estudos que investigaram a relação entre **estresse ocupacional** e intervenção docente (n=3).

CONCLUSÃO: maior estresse profissional pode estar relacionado a realizar menos intervenções antibullying (n=3).						
Evidências	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
O <i>burnout</i> profissional esteve correlacionado com o suporte principal percebido (suporte dos coordenadores) ($r = -0,41$; $p < 0,001$). O alto <i>burnout</i> foi associado a baixa dosagem do professor (dosagem: atividades realizadas sobre bullying em sala de aula, tempo total dessas aulas e número total de aulas entregue) ($\beta = -0,43$, $t = -3,43$, $p = 0,001$; $R^2 = 0,22$).	74	Regressão multinível	EUA	Fundamental I	Swift et al. (2017)	
Houve um efeito significativo da pressão do tempo na tendência dos professores de intervir quando ocorre o bullying: tradicional (estimativas pontuais de 0,001, $p = 0,013$) e o cyberbullying (estimativas pontuais de 0,001, $p = 0,017$). Professores sob maior pressão de tempo são menos prováveis de intervir no bullying.	2.259	Regressão	Suécia	Fundamental II e Médio	Rajaleid et al. (2020)	
Professores indicaram que não têm tempo suficiente para intervir cada vez que o aluno apresenta comportamento agressivo por conta da sobrecarga de trabalho.	38	Análise de conteúdo	Holanda	Infantil, fundamental I e II	van Verseveld et al. (2021)	

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

QUADRON - Estudos que investigaram a relação entre **política antibullying escolar** e intervenção de professores (n=5).

CONCLUSÃO: quando há uma política antibullying para toda escola, é mais provável que o docente intervenha no bullying.						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores que relataram que não havia diretrizes para toda a escola eram mais propensos a ignorar o incidente de bullying ($\beta = -0,25$, $t = -2,54$, $p = 0,01$).	Quantitativo (transversal)	130	Regressão linear	Áustria	Fundamental I e II e médio	Strohmeier e Gradinger (2021)
O cluster dos <i>professores referentes</i> , com menor experiência e <i>que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying</i> , foram os que demonstraram um foco mais forte em se referir a outras pessoas, ao ignorar o incidente [vs. grupo 3: $t(64) = 4,50$, $p < 0,001$], prestar menos atenção em conversar com alunos [vs. grupos 3: $t(68) = -4,87$, $p < 0,001$; e 4: $t(55) = -9,41$, $p < 0,001$] e país (vs. grupos 3: $t(79) = -8,84$, $p < 0,001$; e 4: $t(41) = -6,55$, $p < 0,001$], além de consultarem outros profissionais com mais regularidade [vs. grupos 2, 3/ $F(3,285) = 18,57$, $p < 0,001$].	Quantitativo (transversal) (<i>Clusters:</i> 1. Referentes x 2. Desengajados x 3. Preocupados x 4. Utilizam todos os meios)	451	ANOVA e Teste t	Bélgica	Fundamental II e médio	DeSmet et al. (2015)
O cluster dos <i>professores desengajados</i> eram, em sua maioria, do sexo masculino, que trabalhavam em escolas de ensino médio e de grande porte e <i>que não sabiam se sua escola tinha uma política contra o cyberbullying</i> geralmente não percebia o cyberbullying como um problema [vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,285) = 5,79$, $p < 0,01$], o ignoravam [vs. grupos 1: $t(52) = -3,41$, $p < 0,01$; e 3: $t(65) = 5,87$, $p < 0,001$] ou usavam atitudes de desengajamento moral [culpar a vítima - vs. grupos 1, 3, 4: $F(3,273) = 12,64$, $p < 0,001$ / difusão de responsabilidade- vs. grupos 1: $t(44) = -2,48$, $p < 0,05$; 3: $t(69) = -2,69$, $p < 0,01$; e 4: $t(59) = -2,84$, $p < 0,01$].	Misto	735	Teste t	EUA	Infantil, fundamental I e II e médio	Bauman et al. (2008)
Uma diferença significativa [$t(661) = 3,62$, $p < 0,0005$, $d = 0,28$, um pequeno efeito] foi detectada na estratégia “envolver outros adultos” entre aqueles com uma política escolar sobre bullying ($M = 4,15$, $DP = 0,60$) e aqueles sem ($M = 3,98$, $DP = 0,59$), e na escala “ignorando o incidente” [$t(544) = -2,72$, $p < 0,007$, $d = -0,26$, um pequeno efeito]. Assim, os participantes que trabalhavam em escolas com uma política anti-bullying declarada estavam mais propensos a envolver outros adultos e menos propensos a ignorar o incidente do que aqueles cujas escolas não tinham uma política.						

QUADRON - Estudos que investigaram a relação entre política antibullying escolar e intervenção de professores (n=5).

CONCLUSÃO: quando há uma política antibullying para toda escola, é mais provável que o docente intervenha no bullying.

Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
As variáveis “a sua escola tem plano de convivência?” e “você tomou alguma providência em caso de cyberbullying?” [$\chi^2(2) = 9,56, p < 0,001$] apresentaram uma frequência significativamente superior à esperada, evidenciando que os professores que afirmaram não ter um plano de convivência em sua escola responderam que não tomavam medidas em casos de cyberbullying com uma frequência significativamente maior do que o esperado.	Quantitativo (transversal)	40	Qui-quadrado de pearson	Colômbia, Espanha e Equador	Infantil, fundamental I e II e médio	Castellanos et al. (2021)
A atenção disponibilizada pela escola aos problemas de bullying foi claramente relacionada com o grau de implementação de medidas em sala de aula ($\beta = 0,517, DP = 0,228, p < 0,05$). Quanto maior essa atenção, mais medidas de intervenção em sala de aula foram implementadas.	Quantitativo (quase-experimental)	89	Regressão multinível	Noruega	Fundamental II	Kallestad e Olweus (2003)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

Fatores relacionados à formação docente (n=18).

QUADRO O - Estudos que investigaram a relação entre oferta de formação docente sobre bullying e intervenção docente (n=18).

SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA, SEM ESPECIFICAR FORMATO (n=6)

CONCLUSÃO: quando os docentes participam de formação/ treinamento na escola sobre violência ou bullying, é mais provável que realizem intervenções antibullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
É imprescindível para uma efetiva intervenção do docente diante das ocorrências de intimidação sistemática a oferta de formação inicial e continuada sobre o assunto.	Qualitativo (estudo de caso múltiplo)	8	Análise de conteúdo	Brasil	Fundamental I	Lima et al. (2020)
Os docentes eram mais propensos a “envolver os alunos na criação de regras antibullying” e “reservar tempo em sala de aula para discutir o bullying” quando recebiam oferta de treinamento de prevenção da violência [$\chi^2(1) = 13,677$, $p < 0,01$; $\chi^2(1) = 13,935$, $p < 0,01$, respectivamente] ou de prevenção do bullying [$\chi^2(1) = 16,435$, $p < 0,01$; $\chi^2(1) = 12,918$, $p < 0,01$, respectivamente] na sua escola.	Quantitativo (transversal)	359	Qui-quadrado de Pearson	EUA	Fundamental I	Dake et al. (2003)
Para a presença ou ausência de oferta de um programa antibullying específico, foram encontradas diferenças significativas na escala “ignorar o incidente” [$t(481) = -3,65$, $p < 0,0005$, $d = -0,31$, um pequeno efeito] e “envolver outros adultos” [$t(662) = 2,68$, $p < 0,0005$, $d = 0,22$, um pequeno efeito]. Assim, os docentes que trabalhavam em escolas com um programa antibullying tiveram uma pontuação média mais baixa em “ignorar o incidente” e mais alta em “envolver outros adultos” em comparação aos de escolas em que nenhum programa foi ofertado.	Misto	735	Teste t	EUA	Infantil, fundamental I e II e médio	Bauman et al. (2008)
Professores que receberam treinamento sobre como lidar com o bullying homofóbico realizaram mais discussões sobre linguagem homofóbica na sala de aula ($\beta = 0,37$, $p < 0,001$).	Quantitativo (transversal)	283	Regressão	Noruega	Fundamental I e II	Poteat et al. (2019)
Oferecer treinamento aos funcionários da escola sobre status sociais protegidos pode estar relacionado ao ato do docente de proteger os estudantes do bullying [$\beta = 0,001$, $p < 0,08$, IC 95% (0,000, 0,003)].	Quantitativo (transversal)	588	Regressão linear	EUA	Fundamental I e II e médio	Hall e Dawes (2019)

QUADRO O - Estudos que investigaram a relação entre oferta de formação docente sobre bullying e intervenção docente (n=18).

SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA, SEM ESPECIFICAR FORMATO (n=6)						
CONCLUSÃO: quando os docentes participam de formação/ treinamento na escola sobre violência ou bullying, é mais provável que realizem intervenções antibullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Professores que receberam treinamento interviram mais no bullying do que os não treinados [$F(1,134) = 7,970, p < 0,01$]. Esses professores treinados pontuaram mais do que professores não treinados em trabalhar com a vítima [$t(134) = 2,059, p < 0,05$], trabalhar com o autor [$t(134) = 3,440, p < 0,01$], envolver outros adultos [$t(134) = 2,017, p < 0,05$] e disciplinar o autor [$t(134) = 2,642, p < 0,05$]. Professores treinados pontuaram menos do que professores não treinados em ignorar o incidente [$t(134) = 2,252, p < 0,05$].	Quantitativo (quase-experimental)	136	ANOVA e Teste T	Finlândia	Fundamental II	Sairanen e Pfeiffer (2011)
SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE TREINAMENTO EDUCACIONAL DE CURTA DURAÇÃO (n=2)						
CONCLUSÃO: Participar de treinamento educacional de curta duração está relacionado a maior autoeficácia e probabilidade de intervenção do docente no bullying (n=1).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Após o treinamento antibullying, aumentou-se a autoeficácia docente: [$F(1,273) = 13,13, p < 0,0005, partial \eta squared = 0,046$], e a probabilidade de intervir no bullying: [$F(1,273) = 18,63, p < 0,0005, partial \eta squared = 0,064$].	Intervenção (quase-experimental)	326	ANOVA	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace et al. (2014)
Após o treinamento antibullying, houve um significativa relação entre a probabilidade de intervenção do Tempo 1 (antes da intervenção) e do Tempo 2 (logo após a intervenção) [$F(1,51) = 116,15, p < 0,001, partial \eta squared = 0,70$], mas nenhuma diferença significativa entre os dois grupos no Tempo 2 [$F(1,51) = 0,49, p = 0,49, partial \eta squared = 0,009$]. Considerando os tempos 1, 2 e 3 (setes meses após a intervenção), para a probabilidade de intervenção, não houve efeito significativo para o tempo [Wilks' Lambda = 0,89, $F(2,35) = 2,12, p = 0,135, eta quadrado parcial multivariado = 0,11$], grupo [$F(1,36) = 2,10, p = 0,16$] ou interação [Wilks' Lambda = 0,99, $F(2, 35) = 0,05, p = 0,96, eta quadrado parcial multivariado = 0,003$].	Intervenção (quase-experimental)	55	ANOVA	Austrália	Médio	Dedousis-Wallace e Shute (2009)

QUADRO O - Estudos que investigaram a relação entre oferta de formação docente sobre bullying e intervenção docente (n=18).

SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE TREINAMENTO DE DOCENTES SOBRE BULLYING PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA ESTRUTURADO COM DISCENTES (n=5)							
CONCLUSÃO: participar de treinamento educacional de docentes sobre bullying para implementação de programa estruturado com discentes está relacionado a maior competência para intervir e maior probabilidade de intervenção no bullying (n=5).							
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)	
A participação na intervenção KiVa aumentou a autoeficácia dos professores para enfrentar o bullying [<i>Competence to tackle</i> : $\beta = 0,186$, $p < 0,05$]	Intervenção - Programa KiVa (quase-experimental)	238	Regressão multinível	Finlândia	Fundamental I	Ahtola et al. (2012)	
Quando a autoeficácia serviu como variável dependente, a interação Tempo $\times$ Grupo foi significativa [$F(1,247) = 65,18$, $p = 0,001$, <i>eta-quadrado parcial</i> = 0,209]. Ou seja, após o treinamento, os docentes apresentaram maior autoeficácia para intervir no bullying.	Intervenção – I DECIDE Program (experimental/longitudinal)	249	ANOVA	Reino Unido	Fundamental II	Boulton (2014)	
Após 1 ano do OBPP, os professores relataram melhorias estatisticamente significativas em sua capacidade de identificar bullying ($p = 0,016$), conversar com alunos que praticam bullying ($p = 0,024$) e conversar com alunos que sofrem bullying ($p = 0,051$).	Intervenção – Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) (quase-experimental)	17	Teste de Exato de Fisher	EUA	Fundamental II	Bowlan (2011)	
Após o treinamento, os professores relataram níveis mais altos de intervenção no bullying [$t(2,588) = 2,06$, $p < 0,05$]	Intervenção – Steps to Respect program (ensaio clínico randomizado)	1.307	Regressão	EUA	Fundamental I	Brown et al. (2011)	

QUADRO O - Estudos que investigaram a relação entre oferta de formação docente sobre bullying e intervenção docente (n=18).

SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE TREINAMENTO DE DOCENTES SOBRE BULLYING PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA ESTRUTURADO COM DISCENTES (n=5)						
CONCLUSÃO: participar de treinamento educacional de docentes sobre bullying para implementação de programa estruturado com discentes está relacionado a maior competência para intervir e maior probabilidade de intervenção no bullying (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A aplicação do programa gerou aumento significativo na autoeficácia do professor [$t(120) = -4,42, p < 0,01; r = 0,51$].	Intervenção – The VISC program (quase-experimental)	370	Teste t	Áustria	Fundamental II e médio	Schultes et al. (2014)
SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE FORMAÇÃO AMPLA (FORMAÇÃO EM SERVIÇO, DE MÉDIO A LONGO PRAZO) DE DOCENTES PARA INTERVENÇÃO NO BULLYING (n=5)						
CONCLUSÃO: participar de formação ampla de docentes para intervenção no bullying está relacionado a maior autoeficácia para intervir no bullying, maior conhecimento de técnicas de intervenção e maior uso dessas técnicas (n=5).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
Os professores do grupo de prevenção se sentiram mais seguros em sua capacidade de lidar com o bullying.	Intervenção- The Bernese program (relato de intervenção)	Não descreve	Descrição de resultados	Suíça	Infantil e fundamental I	Alsaker e Valkanover (2012)
Após a formação, os professores relataram significativamente maior senso de eficácia no que se refere a capacidade de afetar resultados comportamentais em alunos [Pré X pós: TEEM— <i>Efficacy Scale</i> : $t = 2,623, p = 0,010$ / TEEM— <i>Expectation Scale</i> : $t = 2,016, p = 0,046$]	Intervenção-Bully Busters program (quase-experimental)	52	Teste t	EUA	Fundamental II	Bell et al. (2010)
A formação proporcionou o aumento de conhecimento sobre técnicas de intervenção no bullying ($t = -4,28, p < 0,05$), do uso de técnicas de intervenção no bullying ($t = -2,89, p < 0,05$) e da autoeficácia docente ($t = -2,12, p < 0,05$).	Intervenção-Bully Busters program (quase-experimental)	11	Teste t	EUA	Fundamental II	Howard et al. (2001)

QUADRO O - Estudos que investigaram a relação entre oferta de formação docente sobre bullying e intervenção docente (n=18).

SUBCATEGORIA: PARTICIPAR DE FORMAÇÃO AMPLA (FORMAÇÃO EM SERVIÇO, DE MÉDIO A LONGO PRAZO) DE DOCENTES PARA INTERVENÇÃO NO BULLYING (n=6)						
CONCLUSÃO: participar de formação ampla de docentes para intervenção no bullying está relacionado a maior autoeficácia para intervir no bullying, maior conhecimento de técnicas de intervenção e maior uso dessas técnicas (n=6).						
Evidências	Tipo de estudo	n	Técnicas de análise	País	Nível de ensino	Autor (ano)
A formação gerou o aumento do uso de estratégias antibullying (prevenção: F = 10,58, trabalhar com autores: F = 19,08, trabalhar com vítimas: F = 19,01, trabalhar com autores-vítimas: F = 9,28, recursos: F = 8,68, conhecimento: F = 16,59) e da autoeficácia docente: F = 5,45 (todos com p < 0,01).	Intervenção-Bully Busters program (quase-experimental)	42	ANCOVA	EUA	Fundamental II	Newman-Carlson e Horne (2004)
Os professores do grupo intervenção tiveram chances estatisticamente significativamente maiores de intervir com o autor (OR = 4,83, p < 0,05), intervir com a vítima (OR = 3,51, p = 0,05), envolver outros adultos (OR = 3,96, p < 0,05) e encaminhar para o orientador escolar (OR = 5,87, p < 0,05).	Intervenção - Classroom Check-Up (ensaio clínico randomizado)	78	Modelos lineares gerais univariados	EUA	Fundamental II	Pas et al. (2019)

Fonte: Revisão de Escopo (2023).

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Resultados de uma formação anti-bullying online

Pesquisador/a responsável: Ana Carina Stelko Pereira

Pesquisador/a assistente: Dayse Lorrane Gonçalves Alves

Local da Pesquisa: Laboratório do Observatório Xará

Endereço: Universidade Federal do Paraná - R. Gen. Carneiro, 460 - Centro, Curitiba - PR, 80060-150, Setor de Educação, sala 406 A

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá prejuízo a você ou a sua escola. Ressalta-se que você não precisa participar dessa pesquisa para ter acesso ao curso on-line e para receber a certificação.

A pesquisa intitulada “Resultados de uma formação anti-bullying online”, tem como objetivo avaliar se uma formação on-line com professores é efetiva para reduzir o bullying entre estudantes.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: se matricular em uma plataforma de cursos on-line sendo ofertado na UFPR aberta. Esta se compõe de seis cursos: 1) Violências em ambiente educacional e bullying, 2) Convivência Ética, 3) Competências Socioemocionais, 4) Cuidados em saúde mental, 5) Metodologias Ativas de Ensino e 6) Equidade de Gênero. Você pode se inscrever em um ou mais cursos, na ordem que desejar, e receberá certificado por curso.

E, para além de participar dos cursos, se pedirá que responda:

- Ao término de cada curso, a um formulário on-line anônimo, sobre o quão atrativo e relevante considerou os materiais e atividades do curso, que exige cerca de 10 minutos para o preenchimento;
- A um formulário que demora aproximadamente 30 minutos, logo após o seu primeiro acesso, após o término do curso e após três meses desse término, mesmo que não tenha realmente finalizado o curso. Neste formulário existem questões sociodemográficas (por

exemplo, idade, etnia, cidade em que reside), questões sobre as suas vivências, percepções, crenças, atitudes e estratégias com relação ao bullying praticados pelos alunos e sobre suas percepções acerca do ensino de competências socioemocionais, do acolhimento em saúde mental, de metodologias ativas de ensino e da convivência ética. Iremos comparar as respostas dos participantes ao longo do tempo e entre aqueles que não terminam qualquer curso, terminam alguns cursos e completam totalmente os seis cursos.

Desconfortos e riscos:

i) **Desconfortos e riscos:** É possível que você experimente algum desconforto, principalmente no que se refere à possibilidade de cansaço ou tédio quanto a responder às questões dos formulários de pesquisa, porém este risco não é superior ao risco de fazer provas ou avaliações, o que costuma ser uma prática de rotina em ambientes educacionais. Ademais, o sistema de coleta online das respostas permite que os participantes interrompam o preenchimento e retornem a responder em outro momento, desde que dentro de uma semana do início de preenchimento. Ressalta-se também que você poderá interromper a sua participação em qualquer momento da pesquisa, deixando de responder a qualquer pergunta ou mesmo a todas.

Ao participar da pesquisa, você poderá ficar exposto ao seguinte risco: recordação de algum momento infeliz, de angústia ou sofrimento ao responder às questões dos formulários de pesquisa. Apesar de não ser agradável recordar de algum momento ruim, esta recordação pode gerar reflexões que mobilizem para a busca de ajuda

ii) **Providências e cautelas:** Se sentir fortes emoções desagradáveis diante das perguntas e quiser agendar um ou mais atendimentos gratuitos com profissional da psicologia, poderá enviar email para xara@ufpr.br. Este atendimento será por meio do google meet, que será realizado por uma psicóloga há 4 anos estudiosa do tema bullying. Mas, se precisar de um acolhimento imediato gratuito, pode entrar em contato pelo WhatsApp (085) 99685-9241.

Há também um pequeno risco de invasão na plataforma em que se coletará os dados, de modo que algumas informações se tornem conhecidas. Para minimizar este risco, a plataforma empregada para a coleta de dados apresenta uma Segurança aprimorada (SSL/HTTPS). Ademais, os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e

armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: as respostas aos formulários serão armazenadas sem a identificação dos participantes em nuvem no onedrive da Microsoft via conta da UFPR.

iii) **Benefícios:** Se você aceitar participar dessa pesquisa, poderá ter acesso a alguns benefícios. Os benefícios diretos se referem a possibilidade de aumento de conhecimentos sobre convivência ética, saúde mental, competências socioemocionais e metodologias ativas de aprendizagem, bem como sobre o fenômeno do bullying e estratégias de enfrentamento deste problema. Ademais, aos concluintes dos cursos será disponibilizado certificado de conclusão por curso. Os dados do estudo podem contribuir com a ciência da prevenção ao bullying. Não haverá qualquer remuneração para você se participar.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Ressarcimento e Indenização: Note que o curso é gratuito. Mas, você ao responder aos formulários precisará de acesso a internet, o que implica em pequeno gasto de uso de dados de internet. Contudo, muitas escolas e, talvez você mesmo, tenha contratos de pacotes de internet com uso de dados ilimitados, não te onerando ou a escola. Porém, caso não seja a sua situação, você pode entrar em contato para solicitar ressarcimento, que será correspondente ao tempo gasto para o preenchimento dos formulários (cerca de 30 minutos) e o valor do pacote de internet pago por você. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo(s) pesquisador(es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Se quiser, ao final do preenchimento do formulário você poderá incluir seu e-mail para receber um relatório com os resultados principais do estudo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Ana Carina Stelko Pereira

Endereço: Universidade Federal do Paraná - R. Gen. Carneiro, 460 - Centro, Curitiba - PR, 80060-150, Setor de Educação, sala 406 A

Telefone: (85)98182-1984, em horário comercial.. E-mail: xara@ufpr.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para isso, você receberá uma cópia por e-mail deste documento ou poderá entrar em contato conosco.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 71266723.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.311, emitido em 09 de outubro de 2023.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____, CPF _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Dessa forma:

() Eu concordo, voluntariamente, em participar do estudo “Resultados de uma formação anti-bullying online”

() Eu não concordo em participar desse estudo. Eu receberei uma cópia por e-mail deste documento.

[Local e Data]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Ana Carina Stelko Pereira

Pesquisadora responsável pelo estudo

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO DO ESTUDO PILOTO

Página 1

Querido, querida, queride participante do curso,

Gostaríamos de saber sua opinião sobre o curso de modo a identificarmos os aspectos que devem ser mantidos e os que devem ser aprimorados.

Aproveitamos também para realizar umas perguntinhas de modo que vc possa pensar sobre seus comportamentos diante da disciplina.

Desde já agradecemos sua opinião.

Avalie as afirmações a seguir. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Recomendarei este curso para outros docentes de Ensino Médio	☐	☐	☐	☐
Obtive novas informações pelos materiais do curso	☐	☐	☐	☐
Os materiais do curso geraram reflexões	☐	☐	☐	☐
Altereí minhas práticas ocupacionais	☐	☐	☐	☐
Altereí meu modo de agir em minha vida pessoal	☐	☐	☐	☐

Verifique as informações a seguir em relação ao curso, pensando em sua prática profissional e pontue de 1 a 4 o quão apropriado considera: *

	1	2	3	4
Capítulo do e-book	☐	☐	☐	☐
Vídeos estilo palestra	☐	☐	☐	☐
Vídeos animados	☐	☐	☐	☐
Atividades avaliativas	☐	☐	☐	☐
Quantidade de materiais	☐	☐	☐	☐
Estética dos materiais	☐	☐	☐	☐

Faça comentários sobre o curso, se quiser.

Avalie sua dedicação no curso de 1 a 4 quanto a: *

	1	2	3	4
Leitura do capítulo do e-book	☐	☐	☐	☐
Assistir aos vídeos palestra	☐	☐	☐	☐
Assistir aos vídeos animados	☐	☐	☐	☐

Realizar as
atividades
avaliativas



Preencher
às enquetes
reflexivas



Comente sobre seu processo de aprendizagem no curso.

Muito obrigado pela sua participação no curso e em responder a este questionário. Te encontramos nas redes sociais do Xará.

<https://www.facebook.com/observatorio.Xara/>

<https://www.instagram.com/observatorio.Xara/>

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, SOCIOECONÔMICO E OCUPACIONAL**Quantos anos você tem? ***Idade anos**Atualmente, qual é a sua identidade de gênero? ***

- ☐ Mulher cis (pessoa que nasceu com sexo biológico feminino e se identifica como mulher)
- ☐ Homem cis (pessoa que nasceu com sexo biológico masculino e se identifica como homem)
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem Trans
- ☐ Outra

Qual sua raça/etnia? *

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ indígena
- ☐ amarela

Em qual estado reside? ***Em qual cidade reside? ***

- ☐ Curitiba
- ☐ São Paulo
- ☐ Fortaleza
- ☐

Qual sua escolaridade máxima? *

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Qual sua renda familiar? *

Salário mínimo aproximadamente R\$1.302,00

- ☐ Até 3 salários mínimos
- ☐ De 4 a 6 salários mínimos
- ☐ De 7 a 9 salários mínimos
- ☐ De 10 salários mínimos acima

Qual sua ocupação atual PRINCIPAL? *

- ☐ Docente
- ☐ Coordenação pedagógica ou direção de escola
- ☐ Técnico em assuntos educacionais
- ☐ Estudante de graduação sem ser de licenciatura ou pedagogia
- ☐ Estudante de graduação em licenciatura ou pedagogia
- ☐ Estudante de pós-graduação
- ☐ Outra

▲ Há quanto tempo trabalha na área educacional? *

- ☐ menos de dois anos
- ☐ entre dois a cinco anos
- ☐ entre cinco a dez anos
- ☐ mais de dez anos

Qual sua carga horária semanal de trabalho? *

- ☐ Até 20h
- ☐ De 20 a 40h
- ☐ Acima de 40h

APÊNDICE 5 - ESCALA DE VITIMIZAÇÃO ENTRE ESTUDANTES - VERSÃO DOCENTE (EVE – DOCENTE)

As próximas questões são referentes a situações de violência entre estudantes que você pode ter presenciado na instituição educacional. Considere como resposta a frequência em que cada situação ocorreu **NO ÚLTIMO MÊS**: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes ou 7 vezes ou mais.

*

	nenhuma vez mais	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou 6 vezes	7 vezes ou mais
1. Você soube de estudantes que foram roubados/furtados na instituição educacional?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Você presenciou estudantes terem seus materiais destruídos de propósito na instituição educacional?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Você presenciou estudantes sendo xingados de modo a ofender ? Quantas vezes NA SEMANA?	☐	☐	☐	☐	☐
4. Você presenciou estudantes sendo tratados grosseiramente na instituição educacional?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Você presenciou estudantes sofrendo preconceito na instituição educacional?	☐	☐	☐	☐	☐
6. Você presenciou estudantes que foram excluídos de atividades na instituição educacional?	☐	☐	☐	☐	☐
7. Você presenciou estudantes sendo ridicularizados por fazer perguntas em sala de aula?	☐	☐	☐	☐	☐
8. Você presenciou estudantes sendo ridicularizados por respostas em provas e trabalhos?	☐	☐	☐	☐	☐
9. Você presenciou estudantes sendo ameaçados?	☐	☐	☐	☐	☐
10. Você soube de estudantes tendo sido alvo de rumores?	☐	☐	☐	☐	☐
11. Você presenciou estudante cuspir em outros estudantes?	☐	☐	☐	☐	☐
12. Você presenciou estudante jogar objetos propositalmente em outros estudantes?	☐	☐	☐	☐	☐
13. Você presenciou estudante socar, chutar ou dar tapas em outros estudantes?	☐	☐	☐	☐	☐
14. Você presenciou estudante puxar cabelo propositalmente de outros estudantes?	☐	☐	☐	☐	☐
15. Você presenciou estudantes receberem expressões constrangedoras de caráter sexual?	☐	☐	☐	☐	☐
16. Você soube sobre mensagens a estudantes para ofender ou xingar?	☐	☐	☐	☐	☐
17. Você soube sobre mensagens para ameaçar os estudantes de agressão física?	☐	☐	☐	☐	☐
18. Você soube sobre mensagens a estudantes para ameaçar que iria ridicularizar?	☐	☐	☐	☐	☐
19. Você soube sobre publicações de mensagens sobre estudantes os xingando ou tirando sarro?	☐	☐	☐	☐	☐
20. Você soube sobre publicações de vídeo de modo a ofender estudantes?	☐	☐	☐	☐	☐
21. Você soube sobre publicação de vídeo no qual estudante(s) aparece(m) de maneira que possa(m) ser tirado sarro ou ridicularizado(s)?	☐	☐	☐	☐	☐
22. Você soube sobre estudante(s) que fingiu(ram) ser outro estudante e mandaram mensagens e vídeos a outras pessoas para prejudicar o estudante?	☐	☐	☐	☐	☐
23. Você soube de algum estudante que teve medo de que outro estudante o pudesse agredir ou fazer mal?	☐	☐	☐	☐	☐

APÊNDICE 6 – ESCALA DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AUTOEFICÁCIA DIANTE DO BULLYING (EPAB)

Este instrumento apresenta frases relativas à autoeficácia na ocupação de docente. Considerando as suas relações interpessoais e práticas cotidianas no contexto educacional, avalie as afirmações a seguir. Considere uma escala de 1 a 4, sendo: 1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes e 4 - sempre.

*

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Auxiliar a prevenir e enfrentar o bullying é também meu papel enquanto docente.	☐	☐	☐	☐
2. Estou capacitado para aplicar estratégias de prevenção ao bullying.	☐	☐	☐	☐
3. Sinto-me competente para lidar com situações de bullying.	☐	☐	☐	☐
4. Os estudantes procuram meu auxílio diante de situações de bullying.	☐	☐	☐	☐
5. Tenho ideias de estratégias para a prevenção do bullying na instituição educacional.	☐	☐	☐	☐
6. Aplico estratégias de prevenção e enfrentamento do bullying na instituição educacional.	☐	☐	☐	☐
7. Eu desenvolvo atividades reflexivas em que os valores morais estejam presentes. alterar apagar	☐	☐	☐	☐
8. Estou capacitado para acolher estudantes com demandas emocionais	☐	☐	☐	☐
9. Aplico estratégias de prevenção em saúde mental no contexto educacional.	☐	☐	☐	☐
10. Aplico estratégias diversificadas e ativas de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐
11. Eu desenvolvo atividades em sala de aula especificamente para promoção das competências socioemocionais com as e os estudantes.	☐	☐	☐	☐
12. Meu jeito de lecionar é apreciado pelos e pelas estudantes.	☐	☐	☐	☐

APÊNDICE 7 – ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE DOCENTES DIANTE DO BULLYING (EEDB)

As próximas questões são referentes às estratégias que você utilizou diante de situações de bullying NO ÚLTIMO MÊS: nenhuma vez, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes ou 7 vezes ou mais. *

	nenhuma vez mais	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou 6 vezes	7 vezes ou mais
1. Retirar atividade prazerosa do autor de bullying	☐	☐	☐	☐	☐
2. Diminuir nota de participação do autor de bullying	☐	☐	☐	☐	☐
3. Advertir o autor de bullying, seja oralmente ou por escrito	☐	☐	☐	☐	☐
4. Apresentar informações sobre o fenômeno bullying para todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
5. Treinar habilidades de todos os alunos para intervir no bullying	☐	☐	☐	☐	☐
6. Desenvolver empatia nos alunos testemunhas em relação às vítimas de bullying	☐	☐	☐	☐	☐
7. Buscar reflexões de todos os alunos sobre situações de bullying reais ou fictícias	☐	☐	☐	☐	☐
8. Facilitar novas amizades ou fortalecimento de amizades da vítima	☐	☐	☐	☐	☐
9. Acompanhar a vítima nas semanas seguintes, para tentar evitar a revitimização	☐	☐	☐	☐	☐
10. Entrar em contato com responsáveis pelos estudantes vítima e/ou autor para avisar do ocorrido	☐	☐	☐	☐	☐
11. Buscar entender possíveis dificuldades do autor de bullying que o levam aos atos violentos	☐	☐	☐	☐	☐
12. Facilitar aprendizagem de resolução pacífica de conflito aos autores	☐	☐	☐	☐	☐
13. Facilitar a aprendizagem dos autores em relação ao uso de habilidades de controle emocional	☐	☐	☐	☐	☐
14. Acompanhar o autor nas semanas seguintes, para tentar evitar novas agressões	☐	☐	☐	☐	☐
15. Encaminhar os estudantes vítima e/ou autor para atendimento especializado, se necessário.	☐	☐	☐	☐	☐

Facilitadoras

As facilitadoras da formação são pesquisadoras do Observatório Xará da UFPR e estarão em contato com as escolas de forma presencial e online.



**MS. DAYSE
LORRANE
GONÇALVES
ALVES**

Psicóloga (UFC), Especialista em Saúde Pública (UECE) e possui Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (ESP-CE). Mestre em Saúde Coletiva (UECE), Doutoranda em Educação (UFPR). Atua nos seguintes campos: saúde da criança e do adolescente; saúde na escola, habilidades socioemocionais e prevenção do bullying e da violência escolar.

**DRA. ANA
CARINA
STELKO-
PEREIRA**



Psicóloga (UFPR), Especialista em Terapia Analítico-Comportamental (Paradigma), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Doutora em Psicologia (UFSCar) e professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve trabalhos teórico-práticos com relação ao tema bullying, indisciplina e habilidades socioemocionais.



O Observatório Xará envolve projetos de pesquisa, ensino e extensão, com o objetivo de promover relações interpessoais mais saudáveis e prevenir as violências nos contextos educacionais.

Além da realização de pesquisas e de intervenções nas escolas, esse observatório disponibiliza materiais educativos, oferta cursos de formação docente e compartilha diversas dicas e informações importantes voltadas para professores nas nossas redes sociais.

**Coordenadoras do Xará:
Ana Carina Stelko-Pereira
Loriane Trombini Frick**

Para mais informações, acesse
às nossas redes sociais.



**Formação docente:
Violências em
ambiente
educacional e
bullying**

Venha conosco construir uma escola
livre de bullying, com relações
interpessoais positivas e respeito às
diferenças!



O projeto de formação docente “Violências em ambiente educacional e bullying” é uma parceria entre o Observatório Xará da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Cratéus (Crede 13), com o objetivo de preparar os professores dessa regional para a identificação, prevenção e manejo de situações de bullying, cyberbullying e demais violências entre estudantes nos ambientes educacionais.

Do que se trata a formação?

A formação é composta por dois componentes:

- **Teórico:** que se efetivará pela oferta de um curso on-line na plataforma UFPR aberta., com carga horária de 45h.
- **Teórico-prático:** que contará com a aplicação de oficinas com os estudantes pelos professores participantes + acompanhamento dessas oficinas pelas organizadoras, com carga horária de 15h.

Quem poderá participar?

- Somente os professores do PPDT participarão dos dois componentes formativos.
- Porém, orienta-se que todos os professores das escolas de Ensino Médio participantes sejam convidados a participar do componente on-line.
- Os coordenadores do PPDT também podem cursar o componente on-line.

Certificação

- Os professores do PPDT que participarem dos dois componentes receberão um certificado de 60h.
- Os demais professores que quiserem participar do componente on-line receberão um certificado de 45H.

Avaliação da formação

Para saber se o curso funciona e se ele provocará mudanças reais nas escolas, a oferta da formação ocorrerá de forma conjunta com a aplicação de uma pesquisa.

Participantes da pesquisa

- Professores diretores de turma
- Estudantes que participarem das oficinas

Como se dará a pesquisa:

Por meio da aplicação de um questionário on-line antes da formação, logo após o encerramento e três meses após esse encerramento.

Para isso, dividiremos as escolas, inicialmente, em dois grupos. Nos primeiros meses, só o primeiro grupo participará da formação, mas os dois grupos responderão à pesquisa ao mesmo tempo. No segundo momento, o segundo grupo receberá a formação.

Todos terão acesso à formação, só em tempos diferentes!

Os resultados serão compartilhados com a CREDE 13 e as escolas.

Etapas

Janeiro	LANÇAMENTO DO CURSO NA CREDE 13
Fevereiro	INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE 1ª APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO
Março	APLICAÇÃO DAS OFICINAS (1ºGRUPO)
Abril	1º GRUPO ENCERRA A FORMAÇÃO 2ª APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO
Agosto	ÚLTIMA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SEGUNDO GRUPO INICIA A FORMAÇÃO.
Outubro	CERIMÔNIA DE ENCERRAMENTO COM ENTREGA DE CERTIFICADOS

Conheça o nosso curso on-line



Tenha acesso a página do curso aqui!

APÊNDICE 9 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Crede 13 **CRATEÚS**
Coordenadoria Regional de
Desenvolvimento da Educação

Projeto Professor
Diretor de Turma

FORMAÇÃO DOCENTE VIOLÊNCIAS EM AMBIENTE EDUCACIONAL E BULLYING

PARA O COMPONENTE TEÓRICO ON-LINE

INSCREVA-SE: ufpraberta.ufpr.br

Violências em Ambiente
Educativo e Bullying



**Tenha acesso
à página do curso
aqui!**

**FOCADO EM
DOCENTES DO
PPDT**

mas qualquer professor pode participar!

**COMPONENTE
TEÓRICO +
TEÓRICO-PRÁTICO
CERTIFICAÇÃO DE
60 HORAS
PELA UFPR**

✉ xara@ufpr.br

📷 [@observatorio.xara](https://www.instagram.com/observatorio.xara)





UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SAÚDE (CEP/CS) N° 5.281.559/2022

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prevenção ao bullying a alunos por meio de uma formação online teórico-prática de professores

Pesquisador: Ana Carina Stelko Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53143921.4.0000.0102

Instituição Proponente: Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.281.559

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado “Prevenção ao Bullying por Meio de uma Formação Online Teórico-Prática de Professores do Ensino Médio” sob a responsabilidade da Prof. Dra. Ana Carina Stelko-Pereira, professora e coordenadora da equipe de pesquisa composta por: Prof. Dra. Loriane Trombini Frick, Setor de Educação da UFPR; Dayse Lorrane Gonçalves Alves, doutoranda do PPG em Educação da UFPR, Jacqueline Cardoso Gomes Marcelino e Tiago Makoto Watanabe, discentes do curso de Psicologia da UFPR; Larissa Fernandes Rodrigues, discente do curso de pedagogia da UFPR e Leo Cit Delari, discente do curso de letras da UFPR. A pesquisa tem previsão de término em março de 2023. Segundo as pesquisadoras, a pesquisa acontecerá em plataformas virtuais através de formulários, participação em curso online e entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo as pesquisadoras, a presente pesquisa tem como objetivo geral “Avaliar os efeitos do curso online Mycellium, realizado com professores de Ensino Médio, nos índices de bullying”.

Objetivos Específicos

- "Avaliar a adesão dos participantes do curso quanto ao número de acessos ao curso online por parte dos participantes, completude e qualidade das tarefas realizadas e desistências;

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unício:

E-mail:



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR**



Continuação do Parecer:

- Avaliar a percepção dos participantes do curso quanto à atratividade e relevância de cada um dos módulos e do curso como um todo;
- Verificar a frequência de situações de bullying (vitimização, autoria e testemunho) conforme professores, comparando-a em três momentos: antes, após três meses e após seis meses do início da formação;
- Verificar percepções de professores sobre bullying, sensação de autoeficácia e desengajamento moral para lidar com situações de bullying, comparando-a em três momentos: antes, após três meses e após seis meses do início da formação;
- Verificar conhecimento de professores sobre convivência ética, saúde mental, competências socioemocionais e metodologias ativas de aprendizagem, comparando-o em três momentos: antes, após três meses e após seis meses do início da formação;
- Comparar efeitos da formação para o enfrentamento do bullying e para o aumento de conhecimentos sobre convivência ética, saúde mental, competências socioemocionais e metodologias ativas de aprendizagem, de acordo com a dosagem recebida da formação (se o participante fez um módulo, dois módulos, três módulos, quatro módulos ou todos os módulos).
- Somente aos alunos dos docentes de Ensino Médio que irão realizar o módulo violências em ambiente educacional e bullying: verificar a frequência de situações de bullying (vitimização, autoria e testemunho) e nível de competências socioemocionais, comparando-a em três momentos: antes, após três meses e após seis meses do início da formação

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa incluirá 2 categorias de participantes: professores do ensino médio e seus alunos. Os benefícios diretos apresentados pelas pesquisadoras para os docentes participantes do curso referem-se à possibilidade de aumento de conhecimentos sobre convivência ética, saúde mental, competências socioemocionais e metodologias ativas de aprendizagem, bem como sobre o fenômeno do bullying e estratégias de enfrentamento deste problema. Os professores que concluírem o curso terão acesso a um relatório sobre suas turmas quanto a frequência de bullying, o nível médio de competências socioemocionais de seus estudantes e um certificado de conclusão de curso. O benefício direto para os estudantes participantes consistirá na oportunidade de refletir e desabafar sobre o tema do bullying e a facilitação de maior autoconhecimento sobre as próprias competências socioemocionais.

Ainda segundo as pesquisadoras, os benefícios indiretos para os professores-participantes

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unício:

E-mail:

F



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer:

referem-se à possibilidade de “desenvolvimento de uma formação de baixo custo que, caso se mostre efetiva e bem aceita pelo público, pode ter sua implementação expandida para outros docentes, tornando-se uma formação de referência quanto ao enfrentamento do bullying”.

Quanto aos riscos da pesquisa as pesquisadoras referem-se à “possibilidade de cansaço ou tédio a docentes e discentes quanto a responder às questões dos formulários de pesquisa, porém este não é superior ao risco de fazer provas ou avaliações, o que costuma ser uma prática de rotina em ambientes educacionais. Ademais, o sistema de coleta online das respostas permite que os participantes interrompam o preenchimento e retornem a responder em outro momento, desde que dentro de uma semana do início de preenchimento”. “Outro risco relaciona-se à recordação de algum momento infeliz, de angústia ou sofrimento ao responder às questões dos formulários de pesquisa. Apesar de não ser agradável recordar de algum momento ruim, esta situação pode gerar reflexões que mobilizem para a busca de ajuda. Por exemplo, se um aluno notar que tem sofrido bullying, respondendo às perguntas do formulário, pode reconhecer que precisa contar a um adulto de confiança o que lhe ocorre. Nesse sentido, a tela final após o preenchimento será para dar informações sobre como lidar com o bullying (contar a um adulto de confiança, procurar a direção da escola e fazer psicoterapia) e sobre serviços públicos de assistência psicológica ou de apoio às vítimas de violência. Além disso, se abrirá um campo para que o participante coloque seu nome, email ou telefone, para caso queira uma escuta individualizada online. Essa escuta individualizada, se for requisitada, será agendada via google meets, e realizada pela proponente deste estudo (Formada em Psicologia, com especialização em psicoterapia e há 10 anos estudiosa do tema bullying) ou de algum de seus orientandos de Pós-Graduação com formação em Psicologia. Durante a escuta, buscar-se-á acolher o participante e se farão os encaminhamentos psicológicos necessários a cada caso.”

Não há previsão de ressarcimento ou pagamento aos participantes pois os participantes da pesquisa não

necessitarão se deslocar de onde moram/estudam para participar da pesquisa uma vez que os procedimentos serão realizados na própria escola durante o horário em que já têm aulas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de metodologia mista e que tem como temática o bullying nas escolas de ensino médio.

Segundo as pesquisadoras, “a divulgação do curso e da pesquisa ocorrerá por meio das redes

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unícípio:

E-mail:

F



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer:

sociais do Observatório Xará, da agência de comunicação da UFPR e em grupos de facebook para docentes de diferentes estados brasileiros". Os participantes, docentes do ensino médio, "interessados em participar do estudo deverão encaminhar foto de declaração assinada e com carimbo ou logo da direção da escola em que lecionam, indicando que são docentes de alguma turma do Ensino Médio (o modelo de declaração não foi anexado ao projeto). Após o recrutamento, serão selecionados os docentes que assinarem o TCLE".

O recrutamento dos estudantes será realizado através do docente do ensino médio participante da pesquisa junto a seus próprios alunos. Para a composição do grupo focal, serão sorteados 10 docentes que estejam participando da pesquisa e que tenham completado o curso totalmente (os cinco módulos). Caso o(a) professor(a) sorteado não queira participar do grupo focal, continua-se com o processo de sorteio até completar a cota".

Segundo as pesquisadoras, "espera-se que 200 docentes participem desta pesquisa, dos quais supõe-se que 50% se interessará em aplicar questionário em seus alunos, de modo que, então, cerca de 3000 estudantes também serão participantes (30 estudantes por cerca de 100 docentes)".

Primeiramente o docente participante completará pelo menos um dos módulos de um curso online desenvolvido para capacitar docentes em diferentes tópicos pertinentes. Posteriormente, os docentes preencherão 9 formulários durante o período de 1 semana. Estes formulários online serão os seguintes: a) Questões sociodemográficas; b) Escala de percepções sobre Autoeficácia diante do bullying; c) Escala de Violência Escolar -versão professor; d) Escala de Estratégias do Professor diante do Bullying; e) Escala de Engajamento e Desengajamento Moral de Docentes diante de situações de bullying; e) Escala de percepções sobre a convivência ética; f) Escala de percepções sobre acolhimento em saúde mental em contexto educacional; g) Escala de percepções sobre competências socioemocionais; h) Escala de percepções sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem. As pesquisadoras pretendem fazer quatro análises dos dados dos docentes para avaliar o impacto da formação: Análise 1 (junho de 2022) - encerramento do período de recrutamento de participantes; Análise 2 (outubro de 2022), após 3 meses do encerramento do recrutamento de participantes, serão verificados os efeitos da intervenção são relatados. Análise 3 (dezembro de 2022) após 6 meses do encerramento do recrutamento dos participantes. Análise 4 (dezembro de 2022) serão verificados se os efeitos da intervenção no meio do curso se manterão. Dez docentes participarão de um grupo focal online a fim de se verificar as percepções destes sobre a formação e seus efeitos.

Em uma segunda etapa, o estudante será convidado pelo seu professor a responder a formulário

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unícipio:

E-mail:



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR**



Continuação do Parecer:

online.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Documentos estão adequados.

Recomendações: Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto apresenta relevância social e potencial para contribuir substancialmente para a teoria em sua área de pesquisa: o bullying nas escolas brasileiras. Segundo as pesquisadoras, estudos demonstram a existência de bullying no Brasil, porém existem poucas evidências sobre a efetividade de estratégias de intervenção nestas situações de violência. A presente pesquisa busca avaliar uma estratégia de prevenção/intervenção junto à professores e alunos da rede de ensino particular e pública de ensino médio brasileira. Os docentes avaliarão a atratividade e relevância de cada um dos módulos realizados e do curso como um todo. Os professores responderão, no início do curso, após três meses, e após seis meses da formação, a instrumentos sobre bullying, competências socioemocionais, saúde mental, conhecimento de metodologias ativas de ensino e desengajamento moral. Um grupo focal com 10 professores será realizado sobre o curso.

Posteriormente, os alunos serão convidados pelos seus professores que participaram da pesquisa para responderem a formulários sobre bullying, desengajamento moral, papel das testemunhas e competências socioemocionais, também no ingresso na pesquisa, após três meses e ao final da formação. Trata-se de estudo com delineamento misto que irá coletar dados através de formulários e grupo focal sobre um curso de capacitação para docentes sobre bullying e a ocorrência de bullying nas escolas segundo a percepção dos estudantes. A concepção e desenvolvimento do curso foi detalhadamente descrita, tal formação foi denominada de "Mycellium" e divide-se em módulos independentes. O curso ocorrerá na Plataforma UFPR Virtual, sendo que cada módulo terá 30 horas de atividades, com exceção do módulo 1, com 60 horas.

Favor inserir em seu TCLE e TALEo número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Envio de relatórios parciais a cada seis meses. Modelo e manual de submissão disponíveis na aba

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unícipio:

E-mail:



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR**



Continuação do Parecer:

Emendas e Relatórios, sub-aba Relatórios do página do CEP. www.cometica.ufpr.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1803753.pdf	20/12/2021 10:54:19		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO_DO_CEP_DE_5153491_REFERENTE_AO_PROTOCOLO_CAAE_53143921400000102.docx	20/12/2021 10:53:26	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	modelo_de_declaracao_para_inscricao_dos_docentes.docx	20/12/2021 10:49:45	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_de_PesquisaAlterado.docx	20/12/2021 10:47:10	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGrupoFocalAlterado.docx	20/12/2021 10:45:50	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_referente_a_coleta_de_dados_com_alunos.docx	15/12/2021 12:26:59	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessoresAlterado.docx	15/12/2021 12:25:53	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEPaisAlterado.docx	15/12/2021 12:25:37	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unicípio:

E-mail:



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR**



Continuação do Parecer:

Justificativa de Ausência	TCLEPaisAlterado.docx	15/12/2021 12:25:37	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALeadolescentesAlterado.docx	15/12/2021 12:24:55	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_de_Pesquisa.docx	08/11/2021 16:07:32	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	08/11/2021 15:34:36	Ana Carina StelkoPereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_SOLICITACAO_DE_USO_DE_IMAGESOM.docx	06/11/2021 15:33:21	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessores.docx	06/11/2021 15:33:06	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais.docx	06/11/2021 15:32:31	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGrupoFocal.docx	06/11/2021 15:32:19	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALeadolescentes.docx	06/11/2021 15:21:21	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Sobre_carta_de_anuencia.docx	06/11/2021 10:30:01	Ana Carina StelkoPereira	Aceito
Outros	analisedomerito.pdf	04/11/2021 16:54:08	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	AtaSetordeEducacao.pdf	04/11/2021 16:49:25	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Ata.pdf	04/11/2021 16:47:38	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.docx	04/11/2021 16:45:46	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Check_ListDocumental.pdf	04/11/2021 16:43:23	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	04/11/2021 16:41:06	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/11/2021 16:02:17	Ana Carina StelkoPereira	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unícipio:

E-mail:

 UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ 				
Outros	Formulário de Avaliação do Curso Global.pdf	04/11/2021 16:01:17	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Formulário de Avaliação por módulo.pdf	04/11/2021 15:59:47	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Roteiro_do_video.pdf	04/11/2021 15:53:20	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Formulário Professores Impacto.pdf	04/11/2021 15:46:26	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Formulário Estudante.pdf	04/11/2021 15:40:21	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Termo de guarda de formulários.docx	04/11/2021 15:21:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Março de 2022

Assinado por:

IDA CRISTINA GUBERT

(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

F: PR

unicípio:

E-mail:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ PESQUISA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS) Nº 6.415.311/2023

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Resultados de uma formação anti-bullying online

Pesquisador: Ana Carina Stelko Pereira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 71266723.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.415.311

Apresentação do Projeto:

É um projeto sobre formação para trabalhar com bullying em contexto escolar. O projeto é dirigido a professores participantes de uma formação online e seus estudantes de ensino médio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Avaliar os efeitos do curso online realizado com professores de Ensino Médio, nos índices de bullying.

Objetivos Secundários:

Avaliar a adesão dos participantes do curso quanto ao número de acessos ao curso online por parte dos participantes, completude e qualidade das tarefas realizadas e desistências; Avaliar a percepção dos participantes do curso quanto à atratividade e relevância do curso como um todo;

Verificar a frequência de situações de bullying (vitimização, autoria e testemunho) conforme professores, comparando-a antes e após o início da formação;

Verificar percepções de professores sobre bullying e sensação de autoeficácia para lidar com situações de bullying, comparando-a antes e após o início da formação;

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município:

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer:

Somente aos alunos dos docentes de Ensino Médio que irão realizar o módulo violências em ambiente educacional e bullying: verificar a frequência de situações de bullying (vitimização, autoria e testemunho), comparando-a antes e após o início da formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados, bem como a forma de mitigar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é sobre tema relevante, o bullying, tanto do ponto de vista do contexto educacional como do ponto de vista de saúde mental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão apresentados.

Recomendações:

Alterar, na plataforma Brasil, onde as autoras dizem: Essa escuta individualizada, se for requisitada, será agendada via google meets em até 48 horas, e realizada pela proponente deste estudo (Formada em Psicologia, com especialização em psicoterapia e há 10 anos estudiosa do tema bullying) ou de algum de seus orientandos de Pós-Graduação com formação em Psicologia. Houve alteração no procedimento e não está totalmente refletida na plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município:

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer:

principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2146085.pdf	12/09/2023 16:34:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis_novo_2.docx	12/09/2023 16:33:15	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_novo_2.docx	12/09/2023 16:33:06	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Adolescentes_novo_2.docx	12/09/2023 16:32:54	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_2.docx	12/09/2023 16:32:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Declaracao_psicologa.pdf	12/09/2023 16:30:15	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Material_instrucional_para_estudantes_e_pais.pdf	10/08/2023 11:02:27	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_compromisso_referente_a_colleta_de_dados_com_alunos_novo.docx	10/08/2023 11:01:53	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	questionario_alunos_novo.pdf	10/08/2023 11:01:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	questionario_docentes_novo.pdf	10/08/2023 11:01:28	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Adolescentes_novo.docx	10/08/2023 11:01:06	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo_focal_novo.docx	10/08/2023 11:00:53	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município:

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer:

Ausência	TCLE_grupo_focal_novo.docx	10/08/2023 11:00:53	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_novo.docx	10/08/2023 11:00:44	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis_novo.docx	10/08/2023 11:00:27	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_novo.docx	10/08/2023 11:00:07	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO_DO_CEP_HUMANAS.docx	10/08/2023 10:59:40	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Roteiro_do_grupo_focal.docx	04/07/2023 10:29:03	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Justificativa_para_nao_inclusao_da_concordancia_das_escolas.pdf	04/07/2023 10:26:22	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Modelo_de_concordancia_escolas.pdf	04/07/2023 10:24:47	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_do_Observatorio_Xara.pdf	04/07/2023 10:22:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinadoDayse.pdf	04/07/2023 10:17:59	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	SEI_5642127_Ad_Referendum_8.pdf	13/06/2023 15:35:17	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	FormulariodeAvalicaodoCursoGlobal.pdf	31/05/2023 12:15:05	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	FormulariodeAvaliacaopormodulo.pdf	31/05/2023 12:14:32	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Formulario_docentes.pdf	31/05/2023 12:14:05	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Formulario_estudantes.pdf	31/05/2023 12:13:44	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_referente_a_coleta_de_dados_com_alunos.docx	31/05/2023 12:12:40	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Outros	Roteiro_do_video.pdf	31/05/2023 12:11:34	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.docx	31/05/2023 12:10:18	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo_focal.docx	31/05/2023 12:06:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município:

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer:

Ausência	TCLE_grupo_focal.docx	31/05/2023 12:06:43	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.docx	31/05/2023 12:06:26	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Adolescentes.docx	31/05/2023 12:06:15	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	31/05/2023 12:05:55	Dayse Lôrrane Gonçalves Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Outubro de 2023

Assinado por:

Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:**
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Versão:

Pá