

Intervenções *antibullying* no contexto escolar: revisão integrativa¹

Grazielli Fernandes
Maria Angela Mattar Yunes
Débora Dalbosco Dell'Aglio

RESUMO

Este estudo apresenta uma revisão integrativa de artigos empíricos publicados nos últimos dez anos sobre intervenções *antibullying*, com foco nos aspectos metodológicos e resultados das pesquisas. As seguintes bases de dados foram consultadas: SciELO, Pepsic, Lilacs e Medline. Foram selecionados 26 artigos com base nos critérios de inclusão e exclusão. Todos os estudos atenderam aos critérios metodológicos propostos para avaliação de intervenções. Os resultados indicam que a duração das intervenções variou entre uma hora e 36 meses; 17 atuaram na perspectiva de envolver toda a escola; 12 descreveram a perda de participantes; o *Olweus Bullying Questionnaire* foi o instrumento mais utilizado; e todos os estudos contemplaram ao menos um instrumento de autorrelato. A maioria das intervenções analisou variáveis que mensuravam *bullying/cyberbullying* e 17 avaliaram outras variáveis, classificadas como individuais, processuais e contextuais. A análise dos fatores individuais foi predominante. Apenas três intervenções não obtiveram resultados satisfatórios. Destaca-se a importância da avaliação das intervenções e a necessidade de mais estudos sobre a temática da prevenção do *bullying* no contexto escolar.

Palavras-chave: *bullying*; prevenção; estudantes.

ABSTRACT

Anti-bullying interventions in the school context: an integrative review

This study presents an integrative review of empirical articles published during the last ten years on anti-bullying interventions, focusing on methodological aspects and research results. The following databases were searched: SciELO, Pepsic, Lilacs and Medline. Twenty-six articles were selected based on the inclusion and exclusion criteria. All studies followed the methodological criteria guide for evaluating interventions. The results indicate that the period of duration of the interventions ranged from one hour to 36 months; 17 involved the whole school population; 12 described the drop out of participants; the *Olweus Bullying Questionnaire* was the most used instrument; and all studies had at least one self-report instrument. Most interventions analyzed variables that measured bullying / cyberbullying and 17 evaluated other variables, classified as related to individuals, to procedures and to contextual aspects. The analysis of individual factors was the most predominant. Only three of the examined interventions did not show satisfactory results. The importance of evaluating interventions is highlighted and it reinforces that further studies are required on the topic of prevention of bullying in the school context.

Keywords: bullying; prevention; students.

Sobre os autores

G. F.
<https://orcid.org/0000-0003-3545-403X>
Universidade La Salle
Canoas, RS
graziellifernandes@gmail.com

M. A. M. Y.
<https://orcid.org/0000-0002-4653-3895>
Universidade Salgado de Oliveira
Rio de Janeiro, RJ
mamyunes@yahoo.com.br

D. D. D.
<https://orcid.org/0000-0003-0149-6450>
Universidade La Salle
Porto Alegre, RS
debora.dellaglio@unilasalle.edu.br

Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



¹ Este artigo integra a tese de doutorado da primeira autora.

Bullying é um subtipo de violência escolar que acontece quando um estudante é vitimizado ou agredido de forma repentina e intencional por uma ou mais pessoas em uma relação de desigualdade de poder entre agressor(es) e vítima(s) (Olweus, 1993). A literatura demonstra associações entre envolvimento em *bullying* e consequências negativas no desenvolvimento, como tristeza, insônia (Mello et al., 2017), ansiedade, depressão, sintomas psicossomáticos (Schäfer et al., 2004), problemas na escolarização, como, por exemplo, a desvinculação e a evasão escolar (Zequinão et al., 2017), entre outros.

Como forma de contribuir para a redução do *bullying* e, consequentemente, dos problemas causados por essa forma de violência, programas de prevenção têm sido desenvolvidos em escolas do mundo inteiro. O primeiro programa *antibullying* que se tem conhecimento foi desenvolvido na década de 1980, na Noruega, por Dan Olweus, por solicitação do Ministério da Educação do país, devido à sua preocupação com recentes casos de suicídio de adolescentes, supostamente motivados por situações de *bullying*. O Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) é também desenvolvido nos Estados Unidos (Olweus&Limber, 2019) e em outros países, como Canadá, Bélgica e Inglaterra, que utilizam parte desse modelo combinado com outros componentes, conforme sua realidade cultural (Smith, 2016). Outro programa amplamente conhecido é o *KiVa Antibullying Program*, criado por um grupo de pesquisadores, em 2006, na Finlândia, por solicitação do então Ministro da Educação, e projetado para encorajar os alunos a apoiar os colegas vitimizados (Salmivalli & Poskiparta, 2012). O programa inclui ações universais e pontuais. As ações universais consistem em aulas para estudantes do ensino fundamental e temas para os estudantes do ensino médio, além de um ambiente virtual de aprendizagem (jogo *antibullying* para o ensino fundamental e fórum para o ensino médio). As ações universais incluem guia para pais e outros materiais.

Desde então, programas de intervenção têm sido implementados sob diferentes enfoques e perspectivas com o objetivo principal de contribuir para a redução nos índices de *bullying* e, mais recentemente, de *cyberbullying*. Em relação ao público-alvo, as intervenções podem ser direcionadas apenas a estudantes (Calvete et al., 2019), a estudantes e professores (Ortega-Barón et al., 2019) ou a toda a comunidade escolar, composta por estudantes, famílias, professores, funcionários e equipe gestora (Olweus et al., 2020).

As tentativas de reduzir o *bullying* escolar são multifacetadas: ações preventivas, cuja base são as relações interpessoais positivas; ações que não enfocam necessariamente o *bullying*, mas realizam um trabalho mais voltado para a melhoria do clima escolar ou das relações dentro da escola; ações reativas, em que as atitudes são adotadas após as situações de *bullying* ocorrerem; ações relacionadas ao apoio entre pares que apresentam aspectos reativos e proativos. Os programas

podem melhorar o clima e a segurança escolar, direcionar as motivações e considerar um trabalho com alunos que possam vir a praticar *bullying*, bem como auxiliar as vítimas com estratégias de enfrentamento ou encorajamento dos observadores no apoio a essas vítimas (Smith, 2011). Os modelos teóricos utilizados por pesquisadores também têm sido diversos, a depender do objetivo ou do público-alvo. Há programas baseados em práticas restaurativas (Bonell et al., 2018), modelo socioecológico (Rana et al., 2018), abordagem cognitivo-comportamental (Silva et al., 2016), teoria da personalidade (Calvete et al., 2019), entre outros.

As intervenções *antibullying* desenvolvidas nos últimos 30 anos demonstram algum sucesso, mas poderiam potencialmente ter muito mais. Por isso, é preciso entender os motivos pelos quais há uma variação de eficácia, a fim de tornar os esforços de prevenção e intervenção mais bem-sucedidos (Smith, 2016). Salmivalli e Poskiparta (2012) destacam limitações existentes em programas, tais como: falta de avaliação; problemas com rigor metodológico; efeitos positivos mínimos, nenhum efeito ou efeitos negativos; implementação com ensaio em pequena escala, sem realização de estudo de eficácia com amostras mais amplas. No entanto, com a crescente conscientização sobre a importância de práticas baseadas em evidências científicas, a demanda por avaliações rigorosas de programas *antibullying* tende a aumentar, o que beneficia pesquisas e intervenções desenvolvidas no ambiente escolar (Salmivalli & Poskiparta, 2012).

A eficácia de um programa de intervenção é comprovada por sua avaliação, a qual pode ser realizada durante as atividades em andamento ou após sua conclusão, com vistas a determinar até que ponto está atingindo ou atingiu os objetivos propostos (*United Nations Development Programme [UNDP]*, 2009). Assim, o objetivo deste estudo foi analisar aspectos metodológicos e resultados de intervenções *antibullying*, a partir de uma revisão integrativa de artigos empíricos publicados nos últimos dez anos.

MÉTODO

Realizou-se uma revisão integrativa da literatura, método de revisão abrangente que proporciona uma síntese de conhecimento e incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. A revisão é composta por seis etapas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão (Souza et al., 2010). A pergunta norteadora deste estudo foi: "Quais são os aspectos metodológicos e os resultados demonstrados pelos programas de intervenção em *bullying* realizados no contexto escolar?".

CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Foram realizadas buscas de artigos empíricos, publicados entre janeiro de 2009 e abril de 2020, nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Medical Literature Analysis and Retrieval System* (Medline), sendo esta última por meio da plataforma Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A coleta de dados aconteceu nos meses de abril e maio de 2020.

Foram utilizadas as seguintes combinações de palavras (em português, inglês e espanhol): *bullying and intervenção*, *bullying and escola and intervenção*, *bullying and programa and intervenção*, *bullying and escola and programa*, *antibullying and escola and programa*, *antibullying and escola*, *antibullying and programa*. No idioma espanhol, foi utilizado o termo “*bullying*”, mas também “*intimidación*” e “*acoso escolar*”. Os critérios de inclusão do estudo foram: (a) acesso gratuito aos resumos e artigos na íntegra; (b) palavras-chave no título; (c) artigos em português, inglês e espanhol; (d) programa de intervenção realizado em contexto escolar com crianças e/ou adolescentes; (e) estudo para avaliação de eficácia da intervenção com, pelo menos, dois tempos e grupo controle.

Os artigos encontrados nas bases de dados foram previamente selecionados, por meio da leitura do título e do resumo. Na primeira etapa de leitura dos títulos e resumos, foram identificados 198 artigos, dos quais 46 foram recuperados na íntegra. Após a leitura na íntegra, foram selecionados para este estudo 26 artigos, seguindo os critérios de inclusão. A Figura 1 representa o fluxograma desse processo, conforme o modelo PRISMA (Galvão et al., 2015).

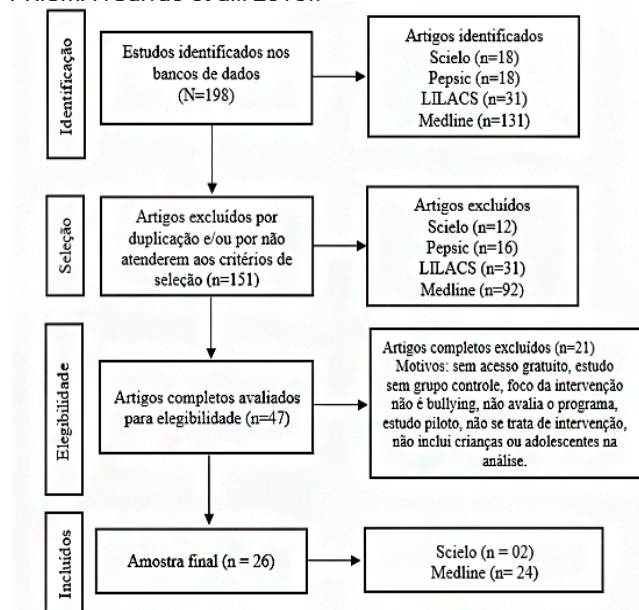


Figura 1. Fluxograma PRISMA para processo de revisão integrativa

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Neste estudo, foram analisados: idioma e ano de publicação, país, idade dos participantes, foco, duração da intervenção, perda de participantes, instrumentos mais utilizados, variáveis investigadas e principais resultados. A qualidade metodológica desses estudos foi avaliada segundo alguns dos critérios adaptados do guia de Downs e Black (1998). Os critérios foram: 1) O objetivo/hipótese da pesquisa está claramente definido?; 2) Apresenta procedimentos éticos?; 3) As características da amostra são descritas?; 4) A duração da intervenção é apresentada?; 5) Apresenta a metodologia/diretrizes/princípios da intervenção?; 6) Descreve o intervalo entre pré e pós-teste?; 7) É(são) utilizado(s) instrumento(s) validado(s)?; 8) Há apresentação de resultados comparando grupo intervenção e grupo controle?; 9) Descreve o valor de probabilidade associada para os resultados esperados?; 10) Inclui discussão dos resultados sobre implicações práticas/benefícios para pesquisas futuras?; 11) Inclui limitações do estudo?.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo buscou identificar características dos artigos selecionados e fatores que contribuem para o sucesso e manutenção de programas *antibullying* baseados em evidências. Em relação ao idioma de publicação dos estudos analisados, dois estão em língua portuguesa e 24 em língua inglesa. Os programas selecionados para análise neste estudo foram implementados em diferentes países na Europa (Finlândia, Espanha, Itália, Reino Unido, Alemanha, Noruega, Turquia), na Ásia (China), Oceania (Austrália) e América do Sul (Brasil, Chile, Suriname, Antilhas Holandesas). Historicamente, intervenções *antibullying* tiveram início na Europa, mais especificamente na Noruega (Smith, 2016), disseminando-se em outros países, como Finlândia (Salmivalli & Poskiparta, 2012), Estados Unidos (Frey et al., 2005), Brasil (Silva, Oliveira, Carlos et al., 2018), entre outros. Analisando-se a diversidade de estudos, constatou-se que nove se referem ao programa finlandês *KiVa (Kiusaamista Vastaan)*; dois, ao programa italiano *NoTrap! (Noncadiamointrappola)*; dois, a um programa brasileiro; e os demais foram desenvolvidos por outras instituições/centros de ensino.

A partir da análise da qualidade metodológica, com critérios adaptados de Downs e Black (1998), verificou-se que todos os artigos apresentaram os 11 critérios definidos. Intervenções têm maior potencial de sucesso quando os objetivos e o escopo são adequadamente definidos e quando sua avaliação é realizada com as atividades em andamento ou concluídas, com vistas a determinar até que ponto estão atingindo ou atingiram os objetivos propostos (UNDP, 2009). Os resultados desta análise metodológica demonstraram que os pesquisadores compreendem a importância de critérios sistemáticos

de avaliação das intervenções (*American Psychological Association* [APA], 2002).

O número de participantes dos estudos variou entre 78 a aproximadamente 150 mil, sendo que um estudo informou a participação de 182 escolas. A idade dos participantes variou entre sete e 17 anos. A maioria das intervenções foi destinada a crianças e adolescentes ($n=13$), seguido de adolescentes ($n=12$) e apenas crianças ($n=1$). Analisando-se de forma geral, 25 intervenções englobaram adolescentes. Há uma justificativa na literatura para esse fato, tendo em vista que o *bullying* tende a ter seu pico no início da adolescência, entre 11 e 14 anos (Rana et al., 2018). Um motivo para esse pico é a supervisão reduzida dentro da escola, em comparação com os anos iniciais, o que permite amplas oportunidades para a prática de *bullying* em contextos fora da sala de aula onde há menos possibilidades de um agressor ser identificado (Volk et al., 2016). Essa pode ser a razão pela qual a maioria dos pesquisadores desenvolveu intervenções mais direcionadas a adolescentes.

Quanto ao tempo das intervenções, observou-se que os programas desenvolvidos durante todo o ano letivo são o *KiVa* ($n=9$), *NoTrap!* ($n=2$), *OBPP* ($n=1$) e *Cyber Friendly Schools Project* ($n=1$). Outras intervenções variaram entre uma e quatro horas ($n=3$), entre seis e 12 horas ($n=4$) e 22 horas ($n=1$), com duração de uma a 10 sessões. Alguns artigos apresentaram programas com duração em meses, sem estipular o número de sessões ou número de horas: dois meses ($n=1$), sete ($n=1$), oito ($n=1$), 15 ($n=1$) e 36 ($n=1$). A intensidade (horas) e a duração (dias e meses) das intervenções estão diretamente relacionadas à eficácia; assim, quanto maior for a duração, melhores são os resultados (Tofli&Farrington, 2011). Entende-se que outro aspecto positivo de uma intervenção duradoura é o fato de mais facilmente conseguir envolver toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores e famílias, além de desenvolver atividades com diferentes componentes e métodos.

Grande parte dos programas foi desenvolvida sob a perspectiva de "toda a escola" ($n=17$), ou seja, com foco em estudantes, famílias e equipe escolar; outros, apenas com os estudantes ($n=8$); e, ainda, dirigido apenas a estudantes, tendo os professores como aplicadores ($n=1$). O engajamento de toda a escola, para que a coletividade conheça e participe de atividades, deve ser visto como um elemento fundamental que conduz a resultados positivos e que facilita o processo de integração do programa no cotidiano escolar (Sainio et al., 2020). Esses programas são frequentemente complexos e elaborados a partir de vários componentes direcionados a diferentes níveis de influência (alunos, pais, salas de aula, escolas inteiras). Em uma revisão de literatura, desenvolvida por Silva et al. (2017), referente a intervenções planejadas e avaliadas com foco na redução do *bullying*, foi constatado que os programas direcionados a toda a escola, também denominados multidimensionais, apresentaram resultados mais positivos

em comparação a outras abordagens, como aquelas direcionadas a grupos específicos.

Entre o pré-teste e o pós-teste, apenas 46,1% dos estudos revisados ($n=12$) informaram com clareza a perda de participantes, com índices que variaram entre 0,86% e 36,64% de *and Difficulties Questionnaire (SDQ)* (Goodman, 2018), em dois estudos (Bonell et al., 2018; Moore et al., 2019).

Para estudos de avaliação de intervenções, é recomendável a utilização de instrumentos validados que permitam fazer comparações rigorosas e obter uma medida confiável, homogênea e adequada às características do fenômeno (Herrera-Lopez et al., 2017). Há diferentes formas de mensurar o *bullying*, mas os instrumentos de autorrelato têm sido o método predominante e mais viável para a obtenção de dados (Smith, 2019). Apesar de algumas limitações desse tipo de instrumento, como as percepções pessoais acerca do fenômeno investigado (Smith et al., 2002), o autorrelato é amplamente utilizado em pesquisas com esse enfoque. Destaca-se, no entanto, que o uso de termos e definições inconsistentes sobre *bullying* e *cyberbullying* na literatura dificulta o desenvolvimento de instrumentos de medida válidos e a comparação entre resultados de diferentes estudos (Williford et al., 2013).

Pode-se observar que o foco principal dos estudos foi verificar aspectos relacionados às mudanças nos resultados de vitimização e perpetração de *bullying* entre os participantes dos estudos. Os principais resultados dos programas são apresentados de forma resumida na Tabela 1. Na primeira coluna, constam os autores, os nomes dos programas e local onde foram aplicados; na segunda, resultados das variáveis *bullying* e *cyberbullying*; e na terceira, resultados de outras variáveis investigadas.

Analisando-se a Tabela 1, observa-se que, na variável relacionada à *bullying/cyberbullying*, quatro estudos não obtiveram resultados com significância estatística comparando GI e GC; 20 demonstram redução significativa em taxas de *bullying* e/ou *cyberbullying* no GI, seja de forma geral, em grupos específicos (moderados por sexo e ano escolar) ou em uma das medidas (vitimização ou perpetração); e dois não avaliaram essa variável. Importante destacar que até mesmo programas consagrados, como o *KiVa*, não alcançaram resultados em todas as variáveis, mas, ainda assim, suas contribuições para a redução nos índices de vítimas e agressores são notórias (Kärna, Little et al., 2011).

De forma geral, avaliar índices de *bullying* tem sido, historicamente, uma tarefa complexa e desafiadora, pois depende de alguns fatores, tais quais: o conceito de *bullying*, as percepções pessoais (Smith et al., 2002) e o tipo de instrumento de medida utilizado pelo pesquisador. Por exemplo, no Brasil, estudo conduzido no sentido de entender a percepção de estudantes acerca do significado do conceito de *bullying* apontou

que os participantes conhecem as principais dimensões conceituais do *bullying*, mas o explicam de uma maneira descritiva e a partir de suas visões individuais (Oliveira et al., 2018). Uma alternativa para esses desafios pode ser a combinação de instrumentos, como acontece no estudo de Kärna, Little et al. (2011), em que foi utilizado autorrelato e relato de pares.

Mesmo com as ressalvas apontadas nesses estudos sobre o uso de instrumentos, ressalta-se que é necessário e importante mensurar *bullying*. A mensuração e os dados obtidos podem fornecer a pesquisadores, escolas e gestores de políticas públicas as diretrizes tanto para a implementação e replicação de intervenções quanto para a adoção de outras estratégias

Tabela 1. Informações sobre resultados dos artigos selecionados

Autores	Variáveis <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	Outras variáveis
Alencastro et al. (2020) <i>Teatro do Oprimido</i> , Brasil	Nenhum resultado foi estatisticamente significativo.	Não avaliado.
Bonell et al. (2018) <i>Learning Together Intervention</i> , Inglaterra	Não houve diferenças na vitimização e intimidação.	GI apresentou maior qualidade de vida e bem-estar psicológico, menos dificuldades psicológicas, menos uso de substâncias (álcool, cigarro e drogas ilícitas), menos chances de contato com a polícia.
Calvete et al. (2019) <i>Incremental Theory of Personality Intervention (ITPI)</i> , Espanha	A vitimização foi um forte indicador de perpetração de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> ao longo do tempo. Probabilidade de praticar <i>bullying/cyberbullying</i> por ter sido vítima foi menor no GI.	Não avaliado.
Ferrer-Cascales et al. (2019) <i>Tutoría Entre Iguales (TEI)</i> , Espanha	<i>Bullying</i> (subescalas agressão, vitimização e luta) e <i>cyberbullying</i> (intimidação e perpetração) diminuíram em GI.	Clima escolar: GI aumentou significativamente suas pontuações em todas as variáveis.
Hormazábal-Aguayo et al. (2019) <i>Active-Start</i> , Chile	Redução de vitimização por <i>bullying</i> físico e verbal. Professores indicaram que o comportamento agressivo entre as crianças foi reduzido.	Não foram encontradas diferenças significativas entre o GI e GC para qualquer característica (status de peso e atividade física).
Joronen et al. (2011) <i>KiVa</i> , Finlândia	Vitimização diminuiu no GI e aumentou no GC. Intimidação diminuiu nos dois grupos, mais intensamente no GI, mas sem diferença significativa.	Efeito nas relações sociais foi significativo no GI de alta intensidade (min. 9 exposições ao Programa).
Juvonen et al. (2016) <i>KiVa</i> , Finlândia	Não avaliado.	GI percebeu clima escolar como mais atencioso. Houve redução de depressão e aumento de autoestima em alunos vitimizados no GI.
Kärnä, Little et al. (2011) <i>KiVa</i> , Finlândia	Em T2, relatos dos pares indicam menos vitimização, e em T3, autorrelatos indicam menos intimidação. Redução de vitimização e intimidação autorreferida em T3.	Em T2, alunos do GI defendiam mais as vítimas e tinham mais atitudes anti-intimidação e empatia. Em T3, GI ajudou e reforçou menos o agressor e teve maior autoeficácia na defesa e bem-estar na escola.
Kärna, Voeten et al. (2011) <i>KiVa</i> , Finlândia	Para vitimização e intimidação, efeitos foram significativos no ensino fundamental (séries 1 a 6); no ensino médio, apenas para vitimização no 8º ano.	Não avaliado.
Kaufman et al. (2018) <i>KiVa</i> , Holanda, Marrocos, Turquia, Suriname e Antilhas Holandesas	GI reduziu vitimização.	Crianças que experimentaram níveis altos de rejeição de colegas, problemas internalizantes e relações pais-filho de menor qualidade diminuíram menos na vitimização.

Moore et al. (2019) <i>Martial Arts Based Psycho-social Intervention</i> , Austrália	Não avaliado.	Todas as medidas relacionadas à resiliência e autoeficácia melhoraram para o grupo de intervenção, enquanto os resultados diminuíram para o grupo controle.
Naidoo et al. (2016) <i>Educational Intervention Using the Integrated Model for Behavior Change</i> , África	Redução do <i>bullying</i> verbal no GI.	Houve melhora significativa nas intenções de não praticar e também ter um plano de ação contra o <i>bullying</i> verbal no GI.
Nocentini & Menesini (2016) <i>KiVa</i> , Itália	GI reduziu vitimização e intimidação.	Nas escolas primárias, as atitudes pró-vítima e a empatia em relação à vítima aumentaram significativamente, e atitudes pró- <i>bullying</i> diminuíram no GI.
Nocentini et al. (2019) <i>Kiusaamista Vastaan (KiVa)</i> , Itália	Redução em intimidação e vitimização.	Participantes com altos níveis de controle com esforço e com níveis altos e médios de emocionalidade positiva são os que mais se beneficiam da intervenção na redução do <i>bullying</i> , indicando associação entre <i>bullying</i> e temperamento.
Olweus et al. (2020) <i>Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)</i> , Noruega	As chances de sofrer <i>bullying</i> para estudantes das escolas-intervenção foram aproximadamente 25% menores do que GC.	Não avaliado.
Ortega-Barón et al. (2019) <i>Prev@cib Program</i> , Espanha	<i>Bullying</i> reduziu no GI e GC (mais no GI). <i>Cyberbullying</i> (intimidação e perpetração) diminuiu no GI.	Não avaliado.
Palladino et al. (2016) <i>Noncadiamointrappola (No-Trap!)</i> , Itália	Em T2, redução em <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> (ambos para vitimização e perpetração), e, em T3, mesmos resultados, mas moderados pelo sexo.	Não avaliado.
Palladino et al. (2019) <i>Noncadiamointrappola (No-Trap!)</i> , Itália	Diminuição da cybervitimização no GI.	Correlação entre sintomas internalizantes e cybervitimização no GI.
Sapouna et al. (2010) <i>FearNot! (Fun with Empathic Agents to achieve Novel Outcomes in Teaching)</i> , Reino Unido e Alemanha	Vítimas do GI da linha de base foram mais propensas a escapar da vitimização no primeiro acompanhamento. Amostra do Reino Unido apresentou significativamente menores taxas de vitimização.	Não avaliado.
Shaw et al. (2015) <i>Cyber Friendly Schools Project</i> , Austrália	Nenhuma evidência foi encontrada.	Não avaliado.
Silva et al. (2016) <i>Skill-Based Intervention for Victims of Bullying</i> , Brasil	Não houve diferenças estatísticas entre os dois grupos.	Nenhum resultado de outras variáveis foi significativo.

Silva, Oliveira, Carlos et al. (2018) <i>Intervenção cognitivo comportamental baseada em habilidades sociais</i> , Brasil	Redução significativa na vitimização total no GI e no GC.	No GI, redução significativa na dificuldade em praticar as habilidades sociais.
Williford et al. (2012) <i>KiVa</i> , Finlândia	GI relatou significativamente menos vitimização em T2 e T3.	Reduções na vitimização levaram a visões mais favoráveis do contexto entre pares.
Williford et al. (2013) <i>KiVa</i> , Finlândia	GI reduziu mais cybervitimização do que GC. Quando a idade estava abaixo da média da amostra, GI relatou menos intimidação por <i>cyberbullying</i> .	Não avaliado.
Wölfer & Scheithauer (2014) <i>Fairplayer. Manual Bullying Prevention Program</i> , Alemanha	Percentual de agressores diminuiu no GI.	Houve redução da influência social dos agressores a partir da intervenção.
Wong et al. (2011) <i>Restorative Whole-School Approach (RWsA)</i> , China	<i>Bullying</i> diminuiu significativamente em escolas com intervenção, tanto com implementação total como parcial do Programa.	Nas escolas com intervenção total, aumentaram mais a autoestima e atitudes empáticas do que no grupo com intervenção parcial e no grupo controle.

*Nota. GI: Grupo Intervenção; GC: Grupo Controle; EI: Escolas intervenção.

pertinentes à prevenção.

Schultz et al. (2012) realizaram uma análise do *bullying* a partir do paradigma sistêmico e da teoria ecológica do desenvolvimento humano. Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade das relações entre os vários sistemas envolvidos, como a vítima, o agressor, as testemunhas, mas também a(s) turma(s) envolvida(s), o/a(s) professor/a(s), a escola, as famílias, a comunidade escolar, a cultura na qual estão inseridos, as regras, os valores e outros fatores contextuais. Essa abordagem é também compartilhada por pesquisadores internacionais, para os quais o *bullying* pode estar relacionado não apenas a aspectos individuais (como características psicológicas), mas também a dimensões relacionais, como interações na família ou na escola, e sistêmicas, como relações entre os ambientes (como escola e família), normas e crenças do lugar em que se vive (Hong & Espelage, 2012). Assim sendo, entende-se, neste estudo, que uma abordagem sistêmica do *bullying* é fundamental, não só para a compreensão do fenômeno como também para a implementação de intervenções com foco na prevenção.

A partir da concepção de que o *bullying* pode envolver fatores individuais, relacionais e contextuais, foi realizada a divisão dos estudos em: estudos que investigam apenas as variáveis *bullying* e *cyberbullying* (n=24), já analisadas anteriormente; e estudos que investigam *bullying/cyberbullying* e/ou outras va-

riáveis relacionadas (n=17). As "outras variáveis" foram classificadas em: pessoais, que compreendem fatores individuais (biológicos e psicológicos); processuais, que envolvem as interações interpessoais; e contextuais, que estão relacionadas a aspectos da rede de apoio, comunidade, cultura e normas sociais. Tais variáveis foram classificadas com base no estudo de Carvalho-Barreto et al. (2009). Nos estudos revisados, foram identificadas como variáveis pessoais as emoções, bem-estar, dificuldades psicológicas, problemas internalizantes, resiliência, autoeficácia, empatia, depressão, autoestima, habilidades sociais, uso de substâncias lícitas e ilícitas; nas processuais, foram incluídas a rejeição de pares, relações pais-filhos, relações sociais, atitudes pró-vítima e anti-agressor; e nas contextuais, contatos com polícia e serviços de saúde, influência social do agressor, clima escolar.

As variáveis elencadas na terceira coluna da Tabela 1, com resultados significativos em GI (n=15 estudos), apresentam um panorama de como intervenções têm analisado dimensões pessoais, processuais e contextuais, fundamentais para a compreensão das dinâmicas do *bullying* (Hong & Espelage, 2012). Pode-se constatar que a análise de variáveis pessoais por parte dos autores prevaleceu sobre a análise de variáveis processuais e contextuais. Yang et al. (2018) ressaltam que a maioria das pesquisas que examinam moderadores tem se concentrado em fatores de nível individual, como características demográficas e funcionamento socioemocional. Sendo

o *bullying* um fenômeno sistêmico, que envolve não apenas a relação vítima-agressor-testemunha, é também interessante um olhar dos pesquisadores para outras dimensões. Os fatores processuais e contextuais, por exemplo, tornam-se cada vez mais importantes, especialmente durante a adolescência, pois essa etapa de desenvolvimento é marcada pela transição da dependência para a independência e pelo aumento da afiliação com pares e envolvimento em relacionamentos amorosos (Howard et al., 2003).

O *bullying* e *cyberbullying* ocorrem nas redes de relações de alunos e grupo de pares, geralmente colegas de classe, compreendendo fatores processuais. Essas interações envolvem as vítimas, os agressores e as testemunhas, as quais desempenham um papel fundamental nas dinâmicas de *bullying* (Nocentini et al., 2019). Assim, programas como o *KiVa* utilizam evidências de que mudanças positivas nos comportamentos dos colegas reduzem as recompensas obtidas pelos agressores e, conseqüentemente, sua motivação para intimidar (Salmivalli et al., 2010; Smith et al., 2002). Esse programa concentra-se em aumentar a empatia, a autoeficácia e as atitudes *antibullying* dos espectadores, que não são agressores nem vítimas, mas que podem desenvolver estratégias de apoio às vítimas, reduzindo comportamentos de *bullying*.

No programa *Restorative Whole-School Approach* (Wong et al., 2011), o contexto também é considerado, pois o objetivo é construir um ambiente social positivo, com relacionamentos de qualidade dentro da sala de aula, e oferecer apoio aos alunos para fortalecer sua relação consigo mesmo e com os outros, com um senso de parceria entre professores, alunos, pais e auxiliares profissionais. O *Tutoría entre Iguales* (Ferrer-Cascales et al., 2019) é outra intervenção que foca em aspectos contextuais, sob a perspectiva de "toda a escola". Nesse programa, grupos de estudantes também atuam como tutores, auxiliando no desenvolvimento das atividades. O objetivo dessa intervenção é melhorar o clima escolar e promover a convivência positiva, por meio de estratégias adequadas para a solução de problemas e da integração de uma cultura de tolerância zero à violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar dos anos, houve um acréscimo de pesquisas relativas ao *bullying* escolar, e esse conhecimento adquirido tem alimentado uma série de esforços relacionados ao desenvolvimento de intervenções, utilizando componentes específicos ou uma combinação deles (nível individual, da sala de aula ou toda a escola) (Smith, 2019). Sob essa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar aspectos metodológicos e resultados de intervenções *antibullying*, a partir de uma revisão integrativa da literatura.

Os resultados indicaram que apenas três programas não tiveram resultados satisfatórios em nenhuma variável analisada, e os demais demonstram resultados positivos em uma ou mais variáveis (*bullying/cyberbullying* e/ou outras variáveis, conforme descrito na Tabela 1). A maioria das variáveis de análise refere-se a fatores individuais. A partir da compreensão do *bullying* como um fenômeno sistêmico (Hong & Espelage, 2012; Schultz et al., 2012), acredita-se que é importante também investigar variáveis processuais e contextuais em programas que atuem sob a perspectiva de "toda a escola". Ainda que nem todos os estudos contemplem esse aspecto mais sistêmico, os resultados demonstram que pesquisadores estão preocupados em transformar o clima escolar, melhorar as relações entre pares e estimular o desenvolvimento de características individuais (como autoeficácia, resiliência, bem-estar), com foco na prevenção do *bullying*. Além disso, apenas três artigos informaram a realização de estudos de seguimento. O fato de as demais pesquisas não contemplarem estudos de seguimento pode ser uma limitação no processo de avaliação das intervenções. Destaca-se a importância desse procedimento, que permite verificar se os resultados positivos apresentados após a intervenção se sustentam a ponto de aferir seguramente a eficácia das intervenções (APA, 2002).

Os estudos brasileiros, analisados nesta revisão (n=3), correspondem a apenas 11,5% da amostra, sendo dois deles do mesmo autor (Silva et al., 2016; Silva, Oliveira, Carlos et al., 2018), o que ainda é um número não significativo diante da amostra analisada. Ainda assim, é preciso considerar que houve avanço na produção científica sobre o tema, especialmente se considerarmos que há duas legislações federais vigentes (Lei 13.185/15 e Lei 13.663/18) que instituem o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) no território brasileiro, para conscientizar, prevenir e combater o *bullying* e outros tipos de violência. É necessário que outras intervenções, em andamento ou a serem implementadas, tanto por gestores públicos quanto por pesquisadores, sejam devidamente avaliadas, o que possibilita uma análise mais aprofundada dos seus resultados e sua replicação para outros contextos, ressaltadas as especificidades culturais.

O *bullying* está se tornando mais difícil de detectar e mais desafiador, especialmente com o advento do *cyberbullying*, que acrescenta ainda mais complexidade na detecção e na solução dos problemas relacionados a esse fenômeno (Smith, 2016). Quando se atua na prevenção do *bullying*, existem avanços e desafios. Se os resultados das intervenções são positivos, eles podem motivar outros pesquisadores a continuar seus esforços e estimular a construção de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de programas *antibullying*; se os resultados são parciais ou se não há resultados significativos, os estudos também podem trazer contribuições para pesquisas futuras, pois é possível entender os motivos desses

resultados e analisar o que não funciona (Smith, 2019), buscando seu constante aprimoramento.

Delinear um programa de intervenção exige uma série de desafios, como resistência e ceticismo por parte de administradores e funcionários; foco em abordagens simples e de curto prazo, tendo em vista a necessidade de se tentar resolver o problema o mais breve possível; falta de preparo, recursos financeiros e tempo para implementar e manter o programa (Olweus&Limber, 2019). Apesar de algumas dificuldades, percebe-se a preocupação de pesquisadores de todo o mundo em desenhar, implementar e avaliar intervenções que possam contribuir para a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como segue:

GF e DDD atuaram na administração do projeto, análise formal dos dados, conceitualização, investigação, metodologia, redação – preparação do rascunho original, redação – revisão e edição, supervisão, tabulação dos dados, validação e visualização; MAMY atuou na conceitualização, redação – revisão e edição, validação e visualização.

DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada pela bolsa de doutorado da primeira autora (CAPES/PROSUC, prot. 88887.162931/2018-00).

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencastro, L. C. S., Silva, J. L., Komatsu, A. V., Bernardino, F. B. S., Mello, F. C. M., & Silva, M. A. I. (2020). *Teatro do Oprimido e bullying: atuação da Enfermagem na saúde do adolescente escolar*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(e20170910), 1-7. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0910>
- American Psychological Association (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist*, 57, 1052-1059. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1052>
- Beck, A., Steer, R., & Brown, G. (1996). *Beck depression inventory*. San Antonio: The Psychological Corporation. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_441
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, & S., Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together Intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)
- Calvete, E., Orue, I., Fernández-González, L., & Prieto-Fidalgo, A. (2019). Effects of an incremental theory of personality intervention on the reciprocity between bullying and cyberbullying victimization and perpetration in adolescents. *PLoS ONE*, 14(11), e0224755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224755>
- Carvalho-Barreto, A., Bucher-Maluschke, J. S. N. F., Almeida, P. C., & DeSouza, E. (2009). Desenvolvimento humano e violência de gênero: uma integração bioecológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 86-92. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100012>
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). In L. Weber, M. A. Dessen (Org.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 108-120). Juruá.
- Downs, S. H., & Black, N. (1998). The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 52(6), 377-384. <https://doi.org/10.1136/jech.52.6.377>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(580), 2-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Gonçalves, F. G., Heldt, E., Peixoto, B. N., Rodrigues, G. A., Filipeto, M., & Guimarães, L. S. P. (2016). Construct validity and reliability of Olweus Bully/Victim Questionnaire – Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(27), 2-8. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0019-7>
- Goodman, R. (2018). Strengths and Difficulties Questionnaire. <http://www.sdqinfo.com>
- Gul, R. B., & Ali, P. A. (2010). Clinical trials: the challenge of recruitment and retention of participants. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 227-233. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2009.03041.x>
- Herrera-Lopez, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Canas, C., Pozo-Cruz, B., & García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19, 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001>
- Howard, D., Qiu, Y., & Boekeloo, B. (2003). Personal and social contextual correlates of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 33(1), 9-17. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(03\)00061-2](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(03)00061-2)
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Stedt-Kurki, P. A. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships

- and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide Bullying Prevention Program improve the plight of victims? Evidence for risk x intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 334-344. <https://doi.org/10.1037/ccp0000078>
- Kärnä, A., Little, T. D., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the *KiVa Antibullying Program*: grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the *KiVa Antibullying Program* for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kaufman, T. M., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying Program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19, 822-832. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0906-5>
- Lei N. 13.185, de 06 de novembro de 2015. (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm
- Mello, F. C. M., Silva, J. L., Oliveira, W. A., Prado, R. R., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2939-2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2019). Developing wellbeing through a randomised controlled trial of a martial arts based intervention: an alternative to the anti-bullying approach. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(81), 12-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010081>
- Naidoo, S., Satorius, B. K., Vries, H., & Taylor, M. (2016). Verbal *bullying* changes among students following an educational intervention using the integrated model for behavior change. *Journal of School Health*, 86(11), 813-822. <https://doi.org/10.1111/josh.12439>
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). *KiVa* Anti-Bullying Program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science* (online), 17, 1012-1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>
- Nocentini, A., Palladino, B., & Menesini, E. (2019). For whom is anti-bullying intervention most effective? the role of temperament. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(388), 2-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030388>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Braga, I. F., Romualdo, C., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2018). Modos de explicar o *bullying*: Análise dimensional das concepções de adolescentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, 23(3), 751-761. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bullying Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2019). The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP): new evaluation and current status. In P. K. Smith (Ed.), *Making an impact on school bullying: interventions and recommendations* (pp. 23-44). Routledge.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 108-116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2019). Effects of Intervention Program Prev@cib on traditional *bullying* and *cyberbullying*. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(527), 2-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against *bullying* and *cyberbullying*: evaluation of the *NoTrap!* Program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42, 194-206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). How to stop victims' suffering? Indirect effects of an Anti-Bullying Program on internalizing symptoms. *International Journal Environmental Research Public Health*, 16(2631), 2-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142631>
- Rana, M., Gupta, M., Malhi, P., Grover, S., & Kaur, M. (2018). Effectiveness of a multicomponent school-based intervention to reduce *bullying* among adolescents in Chandigarh, North India: A quasi-experimental study protocol. *Journal of Public Health Research*, 7(1304), 50-55. <https://doi.org/10.4081/jphr.2018.1304>

- Sainio, M., Herkama, S., Turunen, T., Ronkko, M., Kontio, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2020). Sustainable *antibullying* program implementation: school profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 132-142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 441-454). Routledge; Taylor & Francis Group.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). *Antibullying Program: overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland*. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294-302. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2920>
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Enz, S., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Dautenhahn, K., & Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce *bullying* victimization in primary school: a controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 104-112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02137.x>
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of *bullying*. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., Silva, C. F., Souza, C. D., Assini, L. C., & Carneiro, M. G. M. (2012). A compreensão sistêmica do *bullying*. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 247-254. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008>
- Shaw, T., Cross, D., & Zubrick, S. R. (2015). Testing for response shift bias in evaluations of school *antibullying* programs. *Evaluation Review*, 39(6), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0193841X16629863>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., Lizzi, E. A. S., Gonçalves, M. F. C., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of *bullying* in Brazil. *International Journal Environmental Research Public Health*, 13(1042), 2-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111042>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervenção em habilidades sociais e *bullying*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1150-1156. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Mello, F. C. M., Andrade, L. S., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(7), 2329-2340. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Zequinão, M. A., Lizzi, E. A. S., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2018). Results from interventions addressing social skills to reduce school *bullying*: a systematic review with meta-analysis. *Temas em Psicologia*, 26(1), 523-535. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-20En>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhogge, A. P. D. (2002). Definitions of *bullying*: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce *bullying* and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419-423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address *bullying*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 142-164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smith, P. K. (Ed.). (2019). *Making an impact on school bullying: interventions and recommendations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351201957>
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce *bullying*: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- UNDP (2009). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. New York, NY: A. K. Office Supplies.
- Volk, A. A., Farell, A. H., Franklin, P., Mularczyk, K. P., & Provenzano, D. A. (2016). Adolescent *bullying* in schools: an evolutionary perspective. In D.C. Geary, & D. B. Berch (Eds.), *Evolutionary Perspectives on child development and education*, evolutionary psychology (pp. 167-191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_7
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa *Antibullying Program*

- on *cyberbullying and cybervictimization* frequency among finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2(6), 820-833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2014). Social influence and bullying behavior: intervention-based network dynamics of the fairplayer. Manual *bullying* prevention program. *Aggressive Behavior*, 40(4), 309-319. <https://doi.org/10.1002/ab.21524>
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., & Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a restorative wholeschool approach for tackling school *bullying* in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862. <https://doi.org/10.1177/0306624X10374638>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: moderating role of school climate. *Social Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., Silva, J. L., Medeiros, P., Silva, M. A. I., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Desempenho escolar e *bullying* em estudantes em situação de vulnerabilidade social. *Journal of Human Growth Development*, 27(1), 19-27. <https://doi.org/10.7322/jhgd.127645>

Data de submissão: 14/12/2020
Primeira decisão editorial: 20/09/2021
Aceite: 14/02/2022