

Treinamento de Professores para Prevenção e Manejo de Situações de Bullying Escolar: Uma Revisão Sistemática de Literatura*

Mariana Gomide Panosso^{1,**} , Nádia Kienen² , & Rachel de Faria Brino¹ 

¹Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

²Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

RESUMO – Este artigo apresenta uma revisão sistemática de estudos empíricos sobre treinamento de professores em *bullying* escolar por meio da análise de objetivos, delineamento da pesquisa, participantes, variáveis dependentes e independentes, conteúdos e habilidades ensinadas, resultados do treinamento e limitações das pesquisas. Foram consultadas 10 bases de dados, sendo selecionados 12 artigos. Apesar dos estudos envolverem professores como participantes, a capacitação docente em *bullying* ainda não tem sido objeto de estudo em si, pois apenas quatro das pesquisas analisadas avaliaram o efeito do treinamento em relação ao professor. A falta de descrição detalhada dos conteúdos das capacitações, dos procedimentos dos estudos e a ausência de linha de base e de *follow up* foram limitações importantes encontradas. Discutem-se possibilidades para pesquisas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: bullying, capacitação de professores, treinamentos de professores, revisão sistemática.

Teacher Training for Prevention and Management of School Bullying Situations: A Systematic Literature Review

ABSTRACT – This article presents a systematic review of empirical studies on teacher training in school bullying through goal analysis, research design, participants, dependent and independent variables, taught content and skills, training results, and research limitations. Ten databases were consulted, with 12 articles being selected. Although the studies involve teachers as participants, teacher training in bullying has not yet been the subject of study itself, as only four of the analyzed studies evaluated the effect of training in relation to the teacher. The lack of a detailed description of training contents, study procedures and lack of baseline and follow-up were important limitations. Possibilities for future research are discussed.

KEYWORDS: bullying, teacher training, teacher capacity building, systematic review.

A violência é um problema de saúde pública crescente em todo o mundo (Krug et al., 2002). A cada ano, mais de um milhão de pessoas perdem a vida, e outras tantas sofrem ferimentos não fatais resultantes de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva (Organização Mundial da Saúde; OMS, 2014). Uma das formas mais visíveis de violência é praticada por jovens entre 10 e 21 anos (violência juvenil) e, em geral, as agressões são presenciadas dentro da instituição escolar (Lopes, 2005). O termo violência escolar refere-se a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo danos ao patrimônio, atos

criminosos, conflitos interpessoais, agressões entre alunos e professores, práticas institucionalizadas de violação dos direitos e, a agressão entre pares, mais conhecido como *bullying* (Lopes, 2005; Stelko-Pereira & Williams, 2010).

A definição de *bullying* foi desenvolvida na década de 1970 por Dan Olweus como comportamentos que envolvem agressão intencional, que se repetem ao longo do tempo e envolve um desequilíbrio de poder entre aquele que pratica a agressão, o autor e a vítima (Olweus, 1997). O *bullying* pode ser classificado como direto, o qual envolve agressões físicas e /ou verbais e, indireto, o qual se apresenta por meio

* Apoio: CAPES – código do financiamento 001. O artigo é parte da tese de doutorado da autora.

** E-mail: mariana_panosso@hotmail.com

■ Submetido: 13/07/2018; Aceito: 08/04/2020.

de exclusão social dos pares, calúnia, difamação, etc. (Fekkes et al., 2005). Com o advento da tecnologia, novas formas de intimidação têm surgido por meios eletrônicos como o *cyberbullying* (Olweus, 1997).

Como decorrências desse tipo de prática, as vítimas têm maiores chances de ter consequências físicas e emocionais como problemas de sono, dores de cabeça, de estômago, depressão, ansiedade, solidão, ideação suicida, baixa autoestima, baixo rendimento escolar (Forero et al., 1999; Salmon et al., 1998). Aquele que pratica o *bullying* geralmente apresenta maiores índices de depressão e desordens comportamentais como comportamentos violentos, agressivos e delinquentes (Fekkes et al., 2005).

A presença do *bullying*, especialmente no contexto escolar brasileiro tornou-se tão evidente que, em 2015, entrou em vigor a Lei n. 13.185 (2015) que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e, dentre outros, tem por objetivo:

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

II – capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

IX – promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas

práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Considerando-se esses objetivos, parece vital que professores estejam incluídos em estudos com o objetivo de compreender e prevenir o fenômeno uma vez que, na formação desses profissionais, há pouco preparo para identificar e lidar com situações em que esse tipo de agressão ocorre (Fekkes et al., 2005; Gorsek & Cunningham, 2014). O treinamento de professores tem se apresentado como uma das estratégias no enfrentamento ao *bullying* (Berger, 2007) e, a Lei n. 13.185 (2015), vem a reforçar esta necessidade.

Em vista disso, este artigo apresenta uma revisão sistemática de estudos empíricos que aplicaram treinamento aos professores na temática *bullying* escolar e, tem por objetivos: identificar as principais características dos estudos, enfocando em objetivos, delineamento da pesquisa, participantes, variáveis dependentes e independentes; analisar o processo de treinamento dos professores destacando conteúdos e habilidades ensinadas, assim como resultados obtidos a partir do treinamento e, por fim, identificar as principais limitações dos estudos e possibilidades de investigações futuras. O presente estudo apresentou como ponto alto ser a primeira revisão sistemática, sobre treinamento de professores na temática *bullying* escolar.

MÉTODO

Realizou-se uma busca de artigos científicos em 10 bases de dados: PsicINFO, PsicArticles, Scielo, Science Direct, ERIC, Wiley Online Library, Scopus, Lilacs, Springer, Web of Science, publicados até março de 2022.

Nos campos de busca foram introduzidos descritores, das áreas da Psicologia, Educação e Saúde, acompanhados dos operadores booleanos *OR* e *AND*: *bullying OR bully AND “teacher training”*; *“bullying prevention” AND “teacher training”* e *“bullying prevention”* e seus respectivos termos em português: *bullying*, combinado com as palavras: capacitação de professores; treinamento de professores; capacitação docente; treinamento docente; prevenção ao *bullying*. Os descritores foram retirados do Thesaurus of Psychological Index Terms (APA), Thesaurus BVS Psicologia, Thesaurus Decs (descritores em ciência da saúde) e Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) e de termos mais usados na literatura para se referir ao *bullying* e a programas de formação de professores.

Os critérios para a seleção dos artigos foram: estudos empíricos, relacionados à capacitação/treinamento de professores ou capacitação/treinamento de professores e outros membros da comunidade escolar e que foram revisados por pares. Foram excluídos artigos de revisão bibliográfica, estudos empíricos cuja intervenção foi exclusivamente com crianças/adolescentes e/ou seus pais e artigos duplicados.

A maioria dos artigos excluídos caracterizou-se como estudos teóricos, estudos de investigação sobre a percepção dos participantes sobre *bullying* escolar ou tinha como participantes das pesquisas crianças, adolescentes ou pais.

Um total de 2.118 artigos foi recuperado, dos quais 168 foram removidos por serem duplos. Realizou-se a leitura do título e resumo de 1.106 artigos, selecionando-se 12 que atenderam os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos para esta revisão sistemática. Estes foram lidos na íntegra, extraíndo-se informações como: autores e ano de publicação do estudo, participantes, objetivos, identificação e forma de avaliação da variável dependente, delineamento, conteúdo dos treinamentos, habilidades/comportamentos ensinados e limitações, incluindo os resultados. A Figura 1 apresenta esquematicamente a trajetória realizada no levantamento dos artigos identificados no período pesquisado.

Desenvolveram-se três categorias para a análise dos dados: 1) Características dos estudos: como autores/ano de publicação dos estudos, participantes, objetivo do estudo, variável dependente, avaliação da variável dependente, delineamento; 2) Conteúdos e habilidades/comportamentos ensinados nos programas de treinamentos realizados com professores como participantes; 3) Limitações dos estudos: identificadas pelas autoras deste artigo e/ou pelos autores dos estudos.

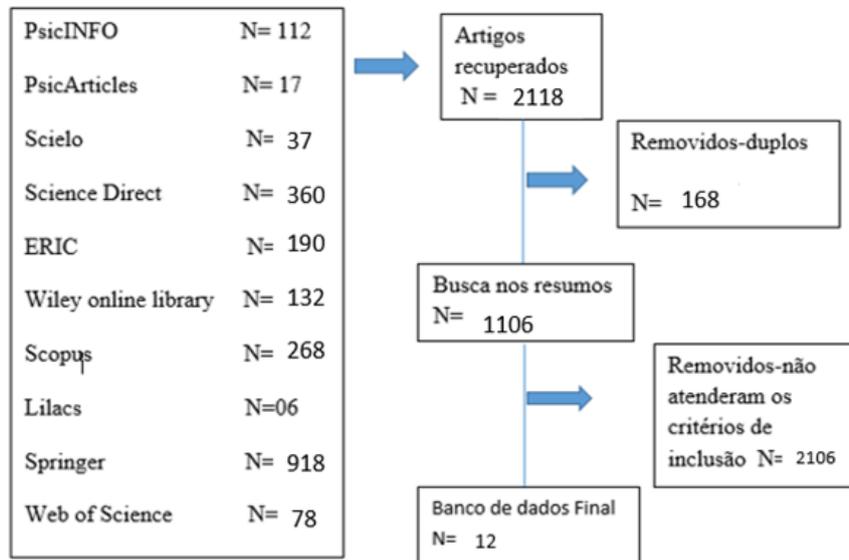


Figura 1. Artigos recuperados e selecionados para análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos Estudos

A maioria dos estudos foi realizada por pesquisadores do continente Europeu (50%; $n = 5$) (Benitez et al., 2009; Boulton, 2014; Buils et al., 2020; Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Salmivalli et al., 2005; Verseveld et al., 2021), seguidos de outras localidades como norte da América (40%; $n = 4$) (Goncy et al., 2015; Leadbeater et al., 2016; Newman-Carlson & Horne, 2004; Ross & Horne, 2009) e Ásia (10%; $n = 1$) (Ju et al., 2009). O maior número de publicações concentrou-se em 2009 (30%; $n = 3$) (Benitez et al., 2009; Ju et al., 2009; Ross & Horne, 2009), seguido do ano de 2005 (20%; $n = 2$) (O'Moore & Minton, 2005; Salmivalli et al., 2005).

Nas bases de dados pesquisadas, observa-se a escassez de pesquisas realizadas por brasileiros relacionadas a capacitações de professores com foco no conhecimento e no desenvolvimento de comportamentos para a prevenção e/ou manejo de situações envolvendo comportamentos de *bullying* escolar. Investigações recentes acerca do conhecimento dos professores e estratégias de intervenção adotadas para lidar com este tipo de violência evidenciaram que os educadores possuem conhecimentos insuficientes acerca das principais características do *bullying*, possuem um repertório comportamental inadequado sobre como lidar com este fenômeno e, em sua maioria, relatam não se sentir preparados para identificar e lidar com as agressões praticadas pelos alunos (Santos et al., 2015; Silva & Rosa, 2013; Silva et al., 2014).

A necessidade de programas de capacitação ficou mais evidente em 2015 quando entrou em vigor a Lei

n. 13.185 (2015) que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e um dos seus objetivos prevê capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Mesmo nos estudos internacionais recuperados, embora todos eles tenham apresentado professores como participantes, a maioria deles (66%, $n = 8$) teve por objetivo avaliar o efeito do treinamento sobre o conhecimento ou o comportamento dos alunos (Buils et al., 2020; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005; Verseveld et al., 2021). Os demais estudos tiveram por objetivo avaliar o efeito do treinamento sobre o conhecimento dos professores a respeito do *bullying* (16%; $n = 2$) (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson & Horne, 2004); avaliar os efeitos de participar de um workshop nas crenças dos professores sobre a eficácia de um programa baseado na abordagem cognitivo-comportamental (8%; $n = 1$) (Boulton, 2014) e examinar as relações entre aderência e competência instrucionais e de procedimento dos professores e, responsividade dos estudantes ao programa OBPP (8%; $n = 1$) (Goncy et al., 2015).

A Tabela 1 apresenta os autores, a data de publicação, o objetivo e os participantes dos estudos.

Alinhado aos objetivos dos estudos recuperados, observa-se que grande parte dos estudos apresentou como Variável Dependente o conhecimento dos alunos sobre *bullying* e/ou formas de lidar com o mesmo (58%; $n = 7$) (Buils et al., 2020; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005; Verseveld et

al., 2021), seguido do conhecimento do professor sobre a temática *bullying* escolar (16%; $n = 2$) (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson & Horne, 2004), conhecimento dos alunos e o comportamento do professor quanto à aderência e à competência instrucional sobre a temática *bullying* (8%; $n = 1$) (Goncy et al., 2015), conhecimento dos alunos sobre *bullying* e a percepção do professor sobre a ocorrência de *bullying* entre os alunos (8%; $n = 1$) (O'Moore & Minton, 2005), crenças e percepção do professor sobre a efetividade de um programa anti-*bullying* baseado na abordagem cognitivo-comportamental (8%; $n = 1$) (Boulton, 2014). Embora todas as pesquisas tenham envolvido o treino de professores como a principal intervenção ou, parte dela, nem sempre os conhecimentos e/ou comportamentos destes participantes foram definidos como variável dependente (58%; $n = 7$) (Boulton, 2014; Buils et al., 2020; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005) e, conseqüentemente, avaliados.

Dados de pesquisas (Bauman et al., 2008; Bell & Wills, 2016; Burger et al., 2015) têm evidenciado que os professores ainda possuem muitas dúvidas sobre o *bullying* e as estratégias de intervenção adequadas para lidar de forma eficaz com este fenômeno. Os equívocos sobre conhecimento e estratégias de intervenção usadas podem inibir os esforços relacionados à prevenção e manejo do fenômeno (Hazler et al., 2001).

Observou-se que em capacitações na temática *bullying*, o comportamento dos docentes ainda não tem sido considerado um objeto de estudo em si, pois dos quatro estudos que avaliaram o efeito do treinamento em relação ao professor, somente dois investigaram a habilidade/comportamento do professor (Goncy et al., 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004). Isso evidencia que, há uma escassez de desenvolvimento de capacitações para professores a fim de ensinar habilidades/comportamentos para intervir diretamente sobre o fenômeno por meio da prevenção ou do manejo de situações envolvendo comportamentos de *bullying*, mesmo em estudos realizados em outros países.

Tabela 1
Características dos estudos: autores, data de publicação, objetivo e participantes.

Estudo	Autor/ano	Objetivo	Participantes
1	Boulton (2014)	Avaliar a eficácia percebida pelos professores quanto ao uso de abordagens cognitiva comportamental para lidar com o <i>bullying</i> ; avaliar os efeitos de participar de um <i>workshop</i> na abordagem cognitiva comportamental nessas crenças; avaliar os efeitos da duração do <i>workshop</i> nas crenças.	$n = 249$ professores de escola primária. GE: 124 professores GC: 125 professores.
2	Ju et al. (2009)	Reduzir a incidência de <i>bullying</i> e construção de uma abordagem mais respeitosa, cooperativa, útil e segura e exploração prática de estratégias de intervenção.	$n = 354$ estudantes e professores.
3	Benitez et al. (2009)	Avaliar o impacto de um treino específico sobre <i>bullying</i> em um grupo de professores em formação.	$n = 199$ formandos em educação pré-escolar, primária e secundária.
4	Goncy et al. (2015)	Examinar as relações entre aderência e competência instrucionais e de procedimento e, responsividade dos estudantes ao programa OBPP.	Professores
5	Ross e Horner (2009)	Examinar a efetividade do programa BP-PBS na redução de comportamentos problemáticos fora da sala de aula e o aumento de respostas apropriadas de outras pessoas em relação a este comportamento.	$n = 6$ estudantes, professores e demais funcionários da escola.
6	Leadbeater et al. (2016)	Investigar os efeitos da intervenção em relação às capacidades das crianças para a liderança pró-social e as expectativas dos professores em relação aos comportamentos socialmente responsáveis das crianças na redução da vitimização entre os pares e seus correlatos emocionais e comportamentais negativos (agressão).	$n = 1329$ estudantes de 1ª a 6ª série, seus pais e professores.
7	O'Moore e Minton (2005)	Avaliar uma intervenção que incorporou uma abordagem da escola como um todo.	$n = 11$ capacitadores e $n = 197$ professores e pais.
8	Salmivalli et al. (2005)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção anti- <i>bullying</i> , após 12 meses de intervenção.	$n = 48$ professores e $n = 1.220$ alunos.
11	Buils et al. (2020)	Avaliar o efeito do programa em uma amostra de 159 alunos do ensino fundamental, seguindo um desenho quase-experimental pré e pós- teste com dois grupos, incluindo treinamento para professores e pais.	$n = 159$ estudantes; 16 professores; 1 psicóloga, 4 professores-tutores e 89 pais.
12	Verseveld et al. (2021)	Investigar a eficácia do programa antibullying PRIMA para reduzir a vitimização de alunos do ensino fundamental	$n = 4.285$ alunos e 312 professores.

O estudo de Burger et al. (2015) corrobora esta observação ao examinar quais estratégias de intervenção os professores usaram em um episódio hipotético de *bullying* escolar. Os resultados mostraram que as estratégias preferidas dos professores foram intervenções baseadas em autoridade, seguidas do trabalho não punitivo com o autor de *bullying* e o envolvimento de outro adulto. Ainda, os participantes indicaram que eram menos propensos a trabalhar com as vítimas de *bullying* demonstrando certa inabilidade em lidar com o fenômeno. Os autores discutem a necessidade de priorizar a formação dos professores nas universidades uma vez que não existe uma educação sistemática sobre como prevenir e gerir incidentes de *bullying* na maioria dos currículos e, para aqueles que já estão inseridos na escola, que haja uma intervenção para aumentar a auto eficácia e as habilidades em relação aos métodos alternativos de lidar com casos de *bullying*.

Além da necessidade de desenvolver mais estudos que tenham como variável dependente o conhecimento/comportamento do professor faz-se importante também arranjar condições para que estas sejam avaliadas de forma

eficaz. Nos estudos recuperados, a variável dependente “Conhecimento do professor sobre a temática *bullying* escolar” foi avaliada por meio de questionário (8%; $n = 1$) (Benitez et al., 2009), escala (8%; $n = 1$) (Newman-Carlson & Horne, 2004) e, a aderência e competência instrucionais do professor, por observação direta (8%; $n = 1$) (Goncy et al., 2015). No entanto, houve algumas limitações quanto ao uso destas medidas. Por exemplo, embora o estudo de Goncy et al. (2015) tenha proposto conduzir medidas constantes em relação ao comportamento do professor, condição importante para aumentar o controle sobre as variáveis experimentais e, por consequência, a validade interna do estudo, ele não descreve o emprego de um pré-teste. O uso de uma medida para verificar as habilidades dos professores antes do treinamento contribuiria para o aumento da validade interna do estudo (Ttofi & Fingleton, 2012). As limitações de cada estudo serão discutidas, em detalhes, adiante.

A Tabela 2 apresenta a variável dependente, a avaliação da variável dependente realizada e o delineamento empregado em cada estudo.

Tabela 2
Variável dependente avaliada e delineamento empregado nos estudos.

Estudo	Variável Dependente	Avaliação da Variável dependente	Delineamento
1	Crenças e percepção dos professores sobre a efetividade de um programa baseado na abordagem cognitivo-comportamental (<i>I decide Program</i>) e sua auto eficácia	Escala desenvolvida pelos pesquisadores para avaliar a percepção da efetividade da abordagem cognitivo-comportamental; auto eficácia; sobre o uso do programa <i>I Decide</i> e, análise de conteúdo das questões abertas.	Delineamento experimental de grupo. Grupos Experimentais: 35 participantes- <i>workshop</i> por meio período; 31 participantes: 1 dia de <i>workshop</i> ; 30 participantes: 2 dias de <i>workshop</i> ; 28 participantes: 3 dias de <i>workshop</i> . Houve pré-teste, pós-teste e <i>follow up</i>
2	Experiência do aluno com <i>bullying</i> / vitimização do caminho da escola para casa e no ambiente escolar.	<i>The Anonymous Bullying/Victimization Questionnaire</i> modificado. <i>Checklist</i> para avaliar a experiência das crianças com <i>bullying</i> e vitimização, baseado em “ <i>My School Life</i> ” <i>checklist</i> .	Delineamento experimental de grupo e, para o grupo experimental, pesquisa-ação (cujo objetivo é a mudança do comportamento alvo em situação real). Houve pré-teste, pós-teste. Não se realizou <i>follow up</i>
3	Conhecimento dos professores sobre <i>bullying</i> em relação à definição e incidência do fenômeno; características pessoais e familiares dos agressores e das vítimas e a percepção dos professores sobre sua capacidade de agir em situações de <i>bullying</i> .	<i>School Bullying Questionnaire</i> adaptado.	<i>Quasi</i> -experimental. Pré-teste e pós-teste com dois grupos não equivalentes (Grupo Experimental, $N = 106$ e Grupo Controle, $N = 93$). Houve pré-teste, pós-teste. Não se realizou <i>follow up</i>
4	Adesão do professor a 10 comportamentos instrucionais; competência instrucional do professor e responsividade dos estudantes durante os encontros.	Avaliação dos comportamentos por meio de observação direta com o uso de um protocolo de observação	Delineamento de grupo. Realizou-se medidas constantes por 1 ano durante e após a finalização do treinamento.
5	Foram 3 os comportamentos-alvo da intervenção: frequência das agressões físicas e verbais durante o almoço - respostas das vítimas para o comportamento problema - respostas sociais dos espectadores ao comportamento problema.	Para os alunos: questionamentos sobre o conhecimento adquirido; observação das respostas (comportamento) dos alunos Para os professores: <i>checklist</i> de verificação preenchido pelos professores diariamente; BP-PBS <i>Acceptability Questionnaire</i> .	Linha de base múltipla entre estudantes e escolas. Houve pré-teste, pós-teste. O delineamento compreendeu três fases: linha de base, aquisição das habilidades por meio do programa e implementação completa do mesmo. Houve pré-teste, pós-teste e <i>follow up</i> .

Tabela 2
Cont.

Estudo	Variável Dependente	Avaliação da Variável dependente	Delineamento
6	Comportamentos agressivos dos alunos como chutar, morder, atingir os outros e aprender a se desvincular do conflito e a responder proativamente.	- Relato multi-informantes para coletar as experiências dos professores, dos pais e das crianças. - <i>Behaviour Assessment System for Children</i> (BASC); <i>Social Experience Questionnaire</i> (SEQ); <i>Early School Behavior Rating Scale</i> ; <i>Behaviour Assessment System for Children</i> (BASC).	Delineamento de grupo: Condição controle (11 escolas e 638 crianças) e condição experimental (16 escolas e 1329 crianças). Estudo longitudinal de 2 anos. Não se realizou pré-teste, pós-teste e <i>follow up</i> .
7	Conhecimento e sentimento dos professores sobre <i>bullying</i> e sua tipologia, suas perspectivas sobre política, treinamento e ação contra o <i>bullying</i> e sobre o comportamento de <i>bullying</i> escolar apresentado pelos alunos.	Para os alunos: Questionário modificado <i>Olweus Bully/Victim Questionnaire</i> . Para os professores: <i>Rigby Questionnaire</i> .	Delineamento Quase-experimental com pré e pós-teste. Não se realizou <i>follow up</i> .
8	Frequência das práticas de <i>bullying</i> e vitimização por meio da percepção dos alunos; extensão em que o <i>bullying</i> foi experimentado e observado; atitudes dos alunos e crenças sobre a eficácia de fazer algo em relação ao <i>bullying</i> .	Para os alunos: <i>Participant Role Questionnaire</i> (PRQ) Professores: relatos sobre suas ações concretas para realizar uma comparação entre o conteúdo real da intervenção e o que havia sido planejado previamente.	Longitudinal de coorte com coortes adjacentes. Avaliou os efeitos do programa após 12 meses da intervenção.
9 10	Conhecimento e habilidades dos professores sobre <i>bullying</i> . Autocontrole, relacionamento interpessoal e repertório de respostas para lidar com situações de <i>bullying</i> .	<i>Teacher Inventory of Skills and Knowledge</i> (TISK); <i>Teacher Efficacy Scale</i> (TES); <i>Teacher Efficacy and attribution Measure</i> (TEAM); <i>Osiris School Administration System Activity Tracker</i> (OAS). Questionário desenvolvido pelos pesquisadores.	Quase-experimental com grupo controle pré-teste e pós-teste. Não se realizou <i>follow up</i> Delineamento Quase-experimental com pré e pós-teste. Não se realizou <i>follow up</i> .
11	Autoestima, empatia, assertividade, autocontrole emocional, resolução de conflitos dos estudantes e habilidades tecnológicas.	<i>The Cuestionario de Educación Emocional (Emotional Education Questionnaire – EEQ)</i> ; <i>The Escala de Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta (Cyberbehavior Quality Assessment Scale)</i> .	Quase-experimental com grupo controle pré e pós-teste.
12	Promoção de clima pró-social e seguro. Respeito entre os alunos.	Revised Bully/Victim Questionnaire (OBVQ).	Cluster-randomizado com aplicação de pré e pós-teste- duas condições experimentais e grupo controle.

Observa-se que os estudos apresentaram uma diversidade na forma de avaliação da variável dependente bem como o emprego de uma variedade de delineamentos. A maioria dos delineamentos empregados nas pesquisas foi Delineamento de Grupo Experimental e Grupo Controle (50%; $n = 6$) (Boulton, 2014; Buils et al., 2020; Goncy et al., 2015; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Verseveld et al., 2021) e Delineamento *Quasi*-experimental com pré-teste e pós-teste (33%; $n = 4$) (Benitez et al., 2009; Mendes, 2011; Newman-Carlson & Horne, 2004; O'Moore & Minton, 2005). Em uma revisão sistemática (Cantone et al., 2015) de pesquisas internacionais que analisaram resultados de intervenções para reduzir ou prevenir o *bullying* e o *cyberbullying*, identificou-se uma grande variedade de delineamentos experimentais e, falta de medidas comuns na avaliação dos resultados, indicando que não há uma sistemática na coleta de dados nesse campo de pesquisa.

Apesar da variedade de delineamentos e da forma de avaliação dos resultados identificados nos estudos, observa-se que não houve o emprego de delineamento de sujeito único tendo professores como participantes. Os experimentos com delineamento de sujeito único fazem uma análise de dados do comportamento individual, ou seja, mesmo que vários sujeitos tenham sido submetidos às mesmas condições, os resultados são tratados individualmente (Sidman, 1960/1972). Os participantes são expostos a diversas condições, mensurando-se repetidamente seu desempenho e verificando se há uma relação ordenada entre as condições manipuladas no experimento e as alterações nessas medidas (Matos, 1990).

Diz-se que o sujeito é seu próprio controle pois ele é submetido às condições experimentais e múltiplas medidas do comportamento são realizadas para o mesmo sujeito, em vez de tratamento estatístico de dados, onde se verifica a média do grupo (Andrey, 2010; Sidman, 1960/1972).

Uma das grandes vantagens da pesquisa de sujeito único é o emprego de uma metodologia rigorosa e científica usada para definir princípios básicos de comportamento e estabelecer práticas baseadas em evidências, documentando relações causais ou funcionais entre variáveis independentes e dependentes (Horner et al., 2005). Para futuros estudos, com o interesse de avaliar o efeito de treinamentos sobre o comportamento dos professores, este delineamento pode ser uma variável interessante para medir de forma mais sistemática os resultados.

Conteúdos e Habilidades/Comportamentos Ensinados nos Programas de Treinamentos Realizados com Professores como Participantes

Os conteúdos ministrados nos treinamentos dos estudos revisados foram categorizados em: informações/fatos sobre o fenômeno *bullying* (contextualização sobre violência, identificação do *bullying*, definição e características, avaliação do fenômeno, descobertas de pesquisas, feedback da ocorrência do *bullying* na sala de aula do professor) (50%; $n = 5$); conteúdo sobre intervenção ao fenômeno *bullying* (40%; $n = 4$); conteúdo sobre prevenção ao *bullying* (30%; $n = 3$); conhecimento sobre pesquisa (pesquisa-ação) (10%; $n = 1$); um dos estudos não apresentou o conteúdo do treinamento (10%; $n = 1$); reforço positivo; reforços sociais e materiais; modelação; extinção e reforço diferencial do comportamento alvo dos estudantes; técnicas de autocontrole; *role-playing* e o jogo dirigido (10%; $n = 1$).

No estudo de Boulton (2014), ainda que o autor descreva que na capacitação ensinou-se aos professores como preparar os alunos em risco de sofrer *bullying* ou como ensinar os autores do *bullying* a construir alternativas mais eficazes para lidar com as situações, o autor não descreve os comportamentos/habilidades, além de descrever em poucos detalhes os conteúdos ensinados, citando apenas os passos básicos abordados pelo *I Decide Program*, adotado na capacitação: desencadeadores, pensamentos, gatilhos, sentimentos, comportamentos e consequências.

A capacitação de Ju et al. (2009) abordou conhecimentos sobre o procedimento e metodologia da pesquisa; conhecimento sobre *bullying* escolar; pesquisa-ação; habilidades de intervenção incluindo *brainstorming*, círculo de qualidade, treinamento de autoconfiança e *roleplay*, programa de intervenção com a vítima e autor do *bullying* e a implementação do programa de intervenção conduzido a partir do modelo de pesquisa-ação: planejamento-ação-observação-reflexão. Embora os autores tenham mencionado que a capacitação apresentou temas relacionados ao *bullying* escolar, este conteúdo não foi descrito operacionalmente por eles.

Benitez et al. (2009) desenvolveram o conteúdo contextualização sobre violência escolar e introdução

ao fenômeno do *bullying*: características e definição do problema, fatores etiológicos, análise dos agentes envolvidos, efeitos do *bullying*, avaliação do fenômeno, conhecimentos e prática para intervenção na prevenção ao *bullying*.

Ross e Horne (2009) não descreveram os conteúdos apresentados no treinamento aos professores. O estudo apresenta apenas que o treinamento envolveu a implementação do programa BP-PBS em 2 passos: 1) treino envolvendo toda a escola: a equipe institucional, administrativa e supervisores e 2) uso do BP-PBS no currículo, pela equipe, escolar, para treinar os estudantes. A equipe escolar recebeu uma hora de *workshop* com o uso do manual do programa BP-PBS. O artigo indicou apenas o site onde este programa estaria disponível, mas não apresentou quais habilidades e/ou conteúdos foram ministrados aos professores.

O estudo de Leadbeater et al. (2016) envolveu alunos e professores como participantes e a coleta de dados foi realizada em cinco fases. Aquela que envolvia o treino de professores estava disponível *online* para que os mesmos pudessem acessar o treinamento. As equipes de pesquisa acompanharam o treino online dos professores, em grupo de 20 a 40 pessoas, assim como a fidelidade de implementação. O artigo cita os principais conteúdos do programa WITS: resolver conflitos de pares, aumentar a responsabilidade social (ajudar e cuidar) e promover o uso de estratégias para o ensino diante de momentos de conflito. Os profissionais completaram as perguntas dos módulos de treinamento individualmente. A cada mês os professores deveriam selecionar um livro de uma determinada lista para usar em seu plano de aula criando conversas para transmitir as mensagens do programa WITS.

O'Moore e Minton (2005) implementaram um programa de intervenção composto por quatro elementos-chave: treinamento de capacitadores que atuariam com a comunidade escolar, treinamento com os professores, reunião com os pais e folhetos e manuais informativos aos alunos e pais. Em um dia de treinamento desenvolvido com os professores, o conteúdo do programa envolveu: informação sobre o comportamento de *bullying* com ênfase no manejo de sala de aula, o desenvolvimento de uma atmosfera positiva na sala de aula e na escola, liderança de pessoas e cooperação entre pais e professores.

Salmivalli et al. (2005) abordaram temas como fatos sobre *bullying*, incluindo descobertas de pesquisas e informações sobre métodos alternativos de intervenção em *bullying* em nível individual, na sala de aula e na escola. Durante o treino os professores recebiam: *feedback* sobre a situação de sua própria sala de aula com dados pré-intervenção; fatos sobre *bullying*, incluindo descobertas de pesquisas; informações sobre métodos alternativos de intervenção em *bullying* em nível individual, na sala de aula e na escola; discussões livres e compartilhamento de experiências sobre a efetividade das intervenções e planos para as futuras intervenções; consultas sobre casos individuais. A principal ênfase foi sobre intervenções em sala de aula.

A capacitação de Mendes (2011) aos professores abordou estratégias e técnicas de promoção de competências sociais como autocontrole, relacionamento interpessoal e repertório de respostas para lidar com situações de *bullying*, direcionadas à redução/prevenção da violência, para serem utilizadas em sala de aula com os alunos. Na intervenção com os alunos, realizadas pelos professores, estes utilizaram reforço positivo, reforços sociais e materiais, modelagem, extinção e reforço diferencial do comportamento alvo, técnicas de autocontrole, *role-playing* e o jogo dirigido, processos e estratégias de ensino que muito provavelmente aprenderam durante a capacitação.

Nos estudos supracitados, é possível identificar que esses tiveram como foco ensinar aos professores apenas conteúdos relacionados à temática *bullying* escolar em detrimento do ensino concomitante de comportamentos importantes para lidar com a realidade social que se apresenta nas escolas. Isso parece ser ainda uma limitação dos estudos, especialmente quando se considera que as habilidades para lidar com situações de *bullying* envolvem muito mais do que apenas “aprender teoricamente” sobre esse fenômeno. A partir de uma perspectiva analítico comportamental, por exemplo, é possível definir ensino como “arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (Skinner, 1968/1972, p. 62), sendo a aprendizagem compreendida como mudança de comportamento decorrente desse arranjo (Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/1972). As contingências são arranjadas por um capacitador/professor a fim de tornar o aprendiz apto não apenas a “saber um conhecimento” mas a “saber lidar com o mundo à luz do conhecimento” (Kienen, 2008; Kubo & Botomé, 2001). Ensinar, portanto, não se refere apenas a “transmitir conteúdos” mas a desenvolver comportamentos que capacitem o aprendiz a lidar com aspectos do seu contexto profissional (Bordignon & Botomé, 2017; Kubo & Botomé, 2001).

Evidências sugerem que intervenções universais, ou seja, envolvendo toda a escola, são os meios mais eficazes para reduzir o comportamento de *bullying* (Cross et al., 2011) e, um fator que determina a efetividade de programas anti-*bullying* é a qualidade do treino de funcionários da escola. Contudo, pesquisas acerca do treino de professores e de colaboradores da escola sobre prevenção e intervenção em situações de *bullying* escolar são, ainda, limitadas (Gorsek & Cunningham, 2014).

Apesar de todos os estudos apresentarem treinamento de professores em suas descrições, apenas dois deles apresentaram e descreveram as habilidades/comportamentos ensinados a estes participantes, além de conteúdo. A Tabela 3 apresenta as habilidades/comportamentos ensinados.

No estudo de Goncy et al. (2015) os professores receberam um treinamento conduzido pela *School's Bullying Prevention Coordinating Committee* (BPCC) e por um treinador certificado pelo programa Olweus. Os encontros se caracterizaram por ensinar conteúdos como identificação do *bullying* e habilidades como manejo da raiva, respeito, estresse e resolução de problemas por meio de *roleplay*, atividades em pequenos grupos, discussões, apresentação de informações e, posteriormente, avaliou as habilidades dos professores em fornecer, aos alunos, instruções adequadas sobre como lidar com situações de conflito. Já no estudo de Newman-Carlson e Horne (2004) foi utilizado o programa de intervenção Psicoeducacional *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping bullies, victims and bystanders*, em sete módulos, os quais tinham como proposta ensinar habilidades como relaxamento, *coping* e resolução colaborativa de problemas além de informações sobre *bullying* e vitimização, estratégias de intervenções, técnicas de manejo de estresse e atividades para a sala de aula.

No estudo de Verseveld et al. (2021), a capacitação aos professores teve por objetivo o ensino de diferentes

Tabela 3
Descrição das habilidades/comportamentos ensinados.

Estudo	Habilidades/comportamentos ensinados
1	O autor apenas cita que o workshop mostra aos professores como preparar os alunos em risco de sofrer <i>bullying</i> ou como ensinar os autores do <i>bullying</i> para construir alternativas mais eficazes para lidar com as situações, mas não descreve como fez isso.
2	Habilidades de intervenção incluindo <i>brainstorming</i> , círculo de qualidade, treinamento de autoconfiança e <i>roleplay</i> (conforme descrição dos autores).
3	Não apresentou
4	Habilidades dos professores de fornecer instruções.
5	Não apresentou
6	Não apresentou
7	Não apresentou
8	Não apresentou
9	Habilidades de relaxamento, <i>coping</i> , habilidades de resolução colaborativa de problemas
10	Não descreveu
11	Não descreveu
12	Identificar, prevenir e reduzir o <i>bullying</i> adequadamente, modelar o comportamento pró-social e positivo e criar e manter normas anti- <i>bullying</i> .

habilidades que os capacitassem a identificar, prevenir e reduzir o *bullying*. O e-learning foi desenvolvido para aumentar a conscientização de professores e funcionários e a capacidade de resposta deles ao *bullying*; incentivá-los a modelar o comportamento pró-social e positivo; ajudá-los a criar e manter normas anti-*bullying* ativamente; e apoiá-los na implementação do programa.

Nos estudos supracitados, houve o ensino de habilidades/comportamentos. Entende-se por comportamento como a relação entre o fazer do sujeito e aspectos do ambiente físico e social, que dizem respeito tanto ao que antecede sua ação quanto ao que resulta dela (Kubo & Botomé, 2001). A Análise Experimental do Comportamento dispõe de tecnologia de ensino capaz de contribuir de forma efetiva com a formação do professor a partir de conhecimentos sobre o comportamento (Skinner, 1968/1972). Uma dessas tecnologias é a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) ou Programação de Ensino (Kienen et al., 2013) a qual propõe o ensino de comportamentos relevantes para o aprendiz e para o meio do qual ele faz parte (Kienen, 2008; Kubo & Botomé, 2001) contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos que lhe permitirão resolver problemas com os quais se defronta em seu cotidiano.

Uma capacitação nesses moldes inicialmente se propõe a caracterizar as necessidades sociais do público alvo, no caso professores, e fazer um levantamento de quais seriam as possibilidades de atuação derivadas dessas necessidades (Kienen et al., 2013). Para ensinar os comportamentos relevantes, a programação das condições de ensino levará em conta: (1) as situações-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu ambiente natural, (2) os resultados que deverão ser produzidos pelas ações dos aprendizes, tanto durante o processo de aprendizagem (capacitação) quanto em ambiente natural (fora da sala de aula) e, por fim, (3) as respostas que deverão ser emitidas por eles a fim de produzirem tais resultados (Cortegoso & Coser, 2011).

Para tanto, é necessário identificar qual o repertório de entrada desses aprendizes, ou seja, quais comportamentos eles não estão apresentando no dia a dia, mas deveriam e, aqueles que são apresentados, porém não deveriam (Cortegoso & Coser, 2011). A partir disso, o capacitador será capaz de decidir por onde começar o ensino e quais comportamentos relevantes devem ser desenvolvidos para atuação do professor no contexto escolar.

No ensino por desenvolvimento de comportamentos são considerados, além das dimensões de “tempo” e “conteúdo”, os comportamentos que o aprendiz deverá ser capaz de apresentar em sua realidade (Botomé & Kubo, 2002). Portanto, diferentemente de apenas apresentar informações sobre o fenômeno *bullying*, suas características ou mesmo conteúdos sobre prevenção e manejo, conforme foi proposto pela maioria dos estudos revisados neste artigo, capacitações elaboradas por meio da PCDC podem ser uma alternativa eficiente e eficaz (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2015; Luca,

2013; Teixeira, 2010) para o ensino de comportamentos relevantes aos professores para que possam atuar diante das situações de *bullying* que se apresentam no ambiente escolar.

Limitações dos Estudos

O estudo de Boulton (2014) apresentou limitações como a falta de descrição detalhada do procedimento dificultando a replicação do estudo a futuros interessados, além de disponibilizar apenas os temas gerais abordados pelo *workshop* desenvolvido com os professores.

Nos estudos de Buils et al. (2020), Ju et al. (2009) e Verseveld et al. (2021), a medida da variável dependente foi realizada apenas em relação ao comportamento dos alunos, mesmo tendo desenvolvido um treinamento com professores como participantes. O estudo não deixou claro de que forma a intervenção com os professores contribuiu para os resultados. A descrição do estudo apresentou-se de forma muito geral sobre como os professores efetivamente participaram da intervenção. Ainda, não houve *follow up* para verificar se o efeito da intervenção se manteve ao longo do tempo. Estudos como os de Benitez et al. (2009) e de Salmivalli et al. (2005) descreveram o procedimento sem detalhamento dificultando a replicação a futuros interessados. Assim como o estudo de Ju et al. (2009) e de Newman-Carlson e Horne (2004), não houve *follow up* para verificar se o efeito da intervenção se manteve ao longo do tempo.

Em relação à avaliação da intervenção realizada com os professores, no estudo de Goncy et al. (2015), os autores indicaram que muitos observadores em uma sala pequena podem ter influenciado no comportamento dos participantes. Ainda, não houve uma linha de base para verificar como os professores realizavam as instruções aos alunos antes da intervenção e, conforme indicam os próprios autores, seria necessário reavaliar a confiabilidade e a validade das medidas.

No estudo de Ross e Horner (2009) não houve uma avaliação do comportamento dos professores antes e após o treinamento, apenas dos estudantes. A pesquisa de Leadbeater et al. (2016) foi realizada em escolas rurais o que limitou a generalização dos resultados, conforme indicaram os autores. Ainda, o estudo foi de longo prazo e, no decorrer do mesmo, não houve medidas constantes a fim de minimizar a possibilidade de influência de variáveis estranhas. Embora o estudo de O’Moore e Minton (2005) tenha apresentado um programa de treinamento com temas interessantes no âmbito teórico e prático com os profissionais responsáveis por capacitar os professores, com tempo suficiente para que fossem contemplados assuntos de extrema relevância para quem convive em ambientes onde são recorrentes situações de *bullying*, o treinamento dos professores abordou poucos conteúdos e em um período de poucas horas. Por fim, no estudo de Mendes (2011) observou-se ausência de avaliação do comportamento dos professores antes e após o treinamento, apenas dos estudantes. Não houve descrição detalhada dos

conteúdos apresentados aos professores nos treinamentos e nem do procedimento, tornando difícil a replicação. Não foi realizado *follow up*.

Em relação aos resultados, apenas 33% dos estudos (Benitez et al., 2009; Boulton, 2014; Goncy et al., 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004) apresentou a avaliação do conhecimento, percepção e/ou comportamentos dos professores após o treinamento ministrado aos mesmos. Observa-se que em todos os estudos houve o treinamento de professores, no entanto, em apenas 25% (Goncy et al., 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004) deles, os comportamentos/habilidades ensinados foram avaliados e apresentados nos resultados desses estudos. É provável que as condições arranjadas para avaliar a variável dependente interferiram na descrição pouco precisa e detalhada dos resultados dos estudos que avaliaram o conhecimento e habilidades dos professores.

A Tabela 4 mostra os estudos que avaliaram e apresentaram os resultados do conhecimento, a percepção e/ou o comportamento do professor.

Além da falta de descrição das habilidades/comportamentos, outra limitação apresentada pelos estudos foi a falta de descrição detalhada dos conteúdos apresentados aos professores nos treinamentos. Somado a isso, em 83% dos estudos, embora tenha ocorrido treinamento de professores em suas intervenções, não houve avaliação do conhecimento dos participantes. Portanto, há uma dificuldade de identificar se, de fato, os conteúdos abordados nos treinamentos, mesmo que apresentados de forma geral, contribuíam para o conhecimento do professor.

Os poucos estudos que avaliaram o conhecimento do professor (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson & Horne, 2004), fizeram-no com o uso de questionários por meio dos quais pode-se verificar melhora do conhecimento do professor sobre a temática. No entanto, a ausência de *follow up* não permitiu identificar se os resultados da intervenção se mantiveram ao longo do tempo. Por fim, um dos estudos

(Goncy et al., 2015) que teve como variável dependente o comportamento do professor, não realizou linha de base (pré-teste) a fim de verificar as habilidades dos professores (como emitiam as instruções) antes do treinamento. Quando não há medidas antes da intervenção a validade interna do estudo fica ainda mais comprometida (Tfofi & Farington, 2012). Além disso, ao propor um treinamento, identificar e descrever o repertório de entrada dos aprendizes é de fundamental importância para que o capacitador tenha clareza do que deve ser ensinado e de onde começar o ensino do seu programa (Cortegoso & Coser, 2011).

Em suma, as limitações mais frequentemente apresentadas pelos estudos foram: falta da descrição e avaliação das habilidades/comportamentos ensinados aos professores nas capacitações (83%; $n = 10$); falta de descrição detalhada dos conteúdos apresentados aos professores nas capacitações (75%; $n = 9$); ausência de *follow up* (75%; $n = 9$) e ausência de descrição detalhada do procedimento, o que dificulta as possibilidades de replicação (50%; $n = 6$). Além disso, de forma similar às conclusões de Cantone et al. (2015) em uma revisão sistemática de estudos que descreveram intervenções sobre *bullying* e *cyberbullying* em escolas, observou-se, na presente revisão, que nos estudos que realizaram treinamento de professores, houve uma ampla variabilidade de delineamentos experimentais e a falta de medidas padronizadas comuns na avaliação de resultados, o que caracteriza limitações importantes nesse campo de pesquisa.

Portanto, sugere-se que futuros estudos que tenham por objetivo capacitar professores a intervir sobre o fenômeno *bullying* escolar possam inserir em suas pesquisas medidas como pré-teste, pós-teste e *follow up*, além de medidas constantes do comportamento do professor ao longo do experimento, permitindo assim um maior controle de variáveis, aumento da validade interna e externa do estudo e, conseqüentemente, uma avaliação mais adequada da eficácia da intervenção.

Tabela 4

Resultados sobre o conhecimento, percepção e/ou os comportamentos dos professores.

Estudo	Resultados
Estudos que apresentaram como resultados a avaliação do conhecimento, percepção e/ou os comportamentos dos professores	
1	No pré-teste ¼ dos professores consideraram a abordagem cognitiva comportamental eficaz no combate ao <i>bullying</i> embora apenas 54,2% dos que já haviam participado do <i>I Decide Program</i> em outro momento, relataram usar raramente e, 26,2% relataram usá-la com frequência em sua prática. Pós-teste: 52,4% dos professores que participaram do programa indicaram que usaram a abordagem com frequência. Houve significativa correlação entre o uso relatado e a duração do treino mas não na efetividade percebida. A associação entre a duração do treino e o relato do uso da abordagem foi mediado pela auto eficácia.
3	Os membros do GE modificaram e melhoraram seus conhecimentos e percepção sobre o <i>bullying</i> (definir o fenômeno: 41,5% do GE definiram o fenômeno elencando pelo menos três características quando comparados à 1,2 do GC). Em relação à identificação da incidência do fenômeno e das características pessoais dos agressores e das vítimas e em relação à auto eficácia no tratamento do <i>bullying</i> , houve diferenças estatisticamente significativas no GE e nenhuma no GC.
4	Comportamentos do professor como: a aderência instrucional, a aderência ao procedimento, a competência instrucional, e a competência de procedimento foram positiva e significativamente correlacionadas umas às outras e com o engajamento dos estudantes e em seguir regras.
9	O programa aumentou conhecimento dos professores e o uso de habilidades de intervenção, sua auto eficácia pessoal e a auto eficácia relacionada à crianças com características específicas e, a redução do <i>bullying</i> em sala de aula conforme medido por referências disciplinares.

Ainda, desenvolver treinamentos para professores, com base na PCDC, que propõe desde a elaboração de objetivos de ensino relevantes ao aprendiz e ao seu contexto social, a programação, aplicação, avaliação e aperfeiçoamento tanto dos processos de aprendizagem como dos procedimentos de ensino (Kienen et al., 2013), podem ser alternativas eficientes e eficazes dadas as evidências científicas de programas de treinamento desenvolvidos com base nessa área de estudo (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2015; Luca, 2013; Teixeira, 2010).

Este estudo apresentou algumas limitações como a reduzida quantidade de estudos selecionados e revisados e a diversidade metodológica deles, o que impediu a realização de uma meta-análise. Ainda, é possível que, ao realizar pesquisas em outras bases de dados, sejam encontrados diferentes resultados recuperando-se estudos que não foram contemplados nesta revisão. Apesar dessas limitações, destaca-se que o presente estudo parece ser a primeira revisão sistemática, de conhecimento dos autores, sobre treinamento de professores na temática *bullying* escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisões sistemáticas de literatura, como esta, são fundamentais para a pesquisa científica uma vez que permitem identificar os conhecimentos produzidos em determinado campo de estudo, identificar variáveis relevantes a serem investigadas e possibilidades para futuras pesquisas (Randolph, 2009).

A seleção e caracterização de estudos recuperados possibilitou identificar que o treinamento de professores sobre a temática *bullying* escolar ainda não tem sido considerado um objeto de estudo em si, especialmente no Brasil. A metodologia empregada pelos poucos estudos que avaliaram o repertório comportamental dos professores dificulta identificar se os participantes da pesquisa de fato desenvolveram um repertório que o treinamento se propôs a ensinar. Além disso, foi possível identificar que o foco das capacitações está mais voltado a proporcionar conhecimento teórico aos professores do que propriamente promover o desenvolvimento de comportamentos que os tornem mais hábeis a lidar com as situações de *bullying* escolar. Além da mudança de percepção, faz-se necessário que os professores sejam ensinados a se comportar e a usar estratégias adequadas no gerenciamento deste problema.

Um dos principais fatores determinantes na eficácia de um programa anti-*bullying* é a qualidade de capacitação

do pessoal (Lund et al., 2012), no entanto, pesquisas sobre treinamento de professores voltadas à prevenção e à intervenção ao *bullying* escolar são ainda limitadas (Gorsek & Cummingam, 2014). Sugere-se que pesquisas futuras que tenham como variável independente treinamento para professores se proponham a ensinar conteúdos e comportamentos de prevenção e manejo de situações de *bullying* a fim de prepará-los para lidar com as situações do dia a dia que se apresentam no ambiente escolar. Ainda, sugere-se avaliar o comportamento dos participantes com medidas de pré-teste, pós-teste, *follow up* e medidas constantes ao longo do treinamento, além do emprego de delineamento de sujeito único.

Este estudo possibilitou identificar o que tem sido produzido acerca de treinamento de professores sobre *bullying* escolar, no âmbito nacional e internacional, em termos de variáveis pesquisadas em tais estudos, identificação de lacunas presentes nestas pesquisas e possibilidades de aperfeiçoamento para futuros estudos, com o intuito de contribuir para o avanço da pesquisa científica, seja realizando replicações sistemáticas, ou mesmo, arranjando contingências para o planejamento e pesquisa de novas variáveis.

REFERÊNCIAS

- Andrey, M. A. P. A. (2010). Métodos de pesquisa em análise do comportamento. *Psicologia USP*, 21(2), 313-342. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000200006>
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). U.S. teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bell, K. J., & Wills, W. G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 159-168. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.931833>
- Benítez, J. L., García-Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying with the pre-service teacher training curriculum. *Journal of Research in Psychology*, 7(1), 191-207.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bordignon, L. F., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de história a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(3), 329-346. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61630>
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos Programas de Pós- Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110. <https://doi.org/10.5380/psi/v6i1.3196>
- Boulton, M. J. (2014). 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*, 45, 328–343. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.004>
- Buils, R. F., Miendes, A. C., & Oliver, M. R. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). 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*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11, 58–76. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>
- Carvalho, G. S. (2015). *Estabelecer objetivos de ensino: Um programa de ensino para capacitar futuros professores* [Dissertação de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina]. Programa de Mestrado em Análise do Comportamento. <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/12/Estabelecer-objetivos-de-ensino-um-programa-de-ensino-para-capacitar-futuros-professores.pdf>
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. EdUFSCar.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T., & Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 398–404. <https://doi.org/10.1177/0165025411407456>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1). <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344–348. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.344>
- Gonçalves, V. M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais”* [Dissertação de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade de Londrina]. Programa de Mestrado em Análise do Comportamento. <http://www.uel.br/pos/pgac/dissertacoes-defendidas/>
- Goncy, E. A., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Sullivan, T. N., & Doyle, S. T. (2015). Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: The impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. *Prevention Research*, 16, 440–450. <https://doi.org/10.1007/s1121-014-0508-9>
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights*, 3, 6. <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165–179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Ju, Y., Wang, S., & Zhang, W. (2009). Intervention research on school bullying in primary schools. *Frontiers of Education in China*, 4, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11516-009-0007-0>
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21(4), 481–494.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization Library Cataloguing-in-Publication.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133–170. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.332>
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365–376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>
- Lei nº 13.185. (2015, 6 de novembro). *Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm
- Lopes, N. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164–172. <https://doi.org/10.1590/s002175572005000700006>
- Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Lund, E. M., Thoas, K. B., Sias, C. M., & Bradley, A. R. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246–265. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682005>
- Matos, M. A. (1990) Controle experimental e controle estatístico: A filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, 42(8), 585–592.
- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: Avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(3), 581–588. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000300005>
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004) Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259–267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi.org/10.1007/bf03172807>
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, 609–622. <https://doi.org/10.1002/ab.20098>
- Organização Mundial de Saúde. (2014). *Relatório mundial sobre a prevenção da violência*. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo.

- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747-759. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905x26011>
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self-reported anxiety, depression and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925. <https://doi.org/10.1136/bmj.317.7163.924>
- Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kinen, N. (2015). Bullying: Atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1017-1033. <https://doi.org/10.9788/TP2015.4-16>
- Sidman, M. (1972). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na psicologia*. Brasiliense (Original publicado em 1960).
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico*, 45(2), 147-156. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Herder (Publicado originalmente em 1968).
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf>
- Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos* [Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85-98. <https://doi.org/10.1002/yd.20009>
- Verseveld, M. D. A. V., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Teacher's experiences with difficult bullying situations on the school: An explorative study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43-69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>