

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA

**PROGRAMA *SOHANJANA ANTIBULLYING INTERVENTION* NO BRASIL:
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL EM ESCOLAS PRIVADAS**

CAMPINAS

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA

**PROGRAMA *SOHANJANA ANTIBULLYING INTERVENTION* NO BRASIL:
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL EM ESCOLAS PRIVADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Escola de Ciências
da Vida – PUC-Campinas, como exigência para
obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira

CAMPINAS
2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).


E79p	<p>Esteca, Antonio Marcos Neves</p> <p>Programa Sohanjana Antibullying Intervention no Brasil : Adaptação e Validação Transcultural em Escolas Privadas / Antonio Marcos Neves Esteca. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>171 f.</p> <p>Orientador: Wanderlei Abadio de Oliveira.</p> <p>Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Bullying, 2. Cyberbullying, 3. Intervenção. I. Oliveira, Wanderlei Abadio de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
------	---

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA

**PROGRAMA *SOHANJANA ANTIBULLYING INTERVENTION* NO BRASIL:
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL EM ESCOLAS PRIVADAS**

Tese defendida e aprovada em 09 de dezembro de 2025 pela
Comissão Examinadora



Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira
Orientador da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



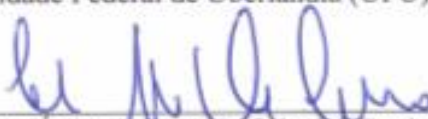
Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. André Luiz Monezi Andrade
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Rodrigo Sanches Peres
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Profa. Dra. Érika Arantes de Oliveira Cardoso
Universidade de São Paulo (USP)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por sempre ter iluminado os caminhos por onde trilhei, dando força e coragem para eu seguir em frente da maneira correta.

Agradeço aos meus pais, João e Angela, que sempre apoiaram meus estudos como a forma de alcançar horizontes cada vez melhores.

Agradeço a todos os familiares que ajudaram e incentivaram minha formação, principalmente meus avós, Antônio e Tereza, e minhas irmãs, Ariane e Fernanda, que me deram muito apoio desde meus primeiros anos de estudo, mesmo sem saber que o estavam dando.

Gostaria de expressar profunda gratidão à minha esposa, Talita, que está comigo desde a adolescência. Ela acompanha todos os meus passos acadêmicos e, nos últimos anos, me deu os maiores tesouros da minha vida: minhas filhas Mariana e Letícia. Vocês são a luz que me permite enxergar melhor e com mais confiança a vida e seus muitos desafios. Também agradeço a compreensão nos momentos de ausência física. Saibam que meu coração está sempre com vocês!

Ao meu amigo e mentor Claudio, agradeço a confiança que sempre mostrou ter em meu potencial e em meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa e, em especial ao professor doutor Wanderlei Oliveira, agradeço a orientação acadêmica experiente e o suporte intelectual durante a realização desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, agradeço as aulas, as explicações e as recomendações de leitura, fundamentais ao meu trabalho com conceitos e teorias da psicologia. Os momentos compartilhados enriqueceram meu repertório profissional e pessoal.

Particularmente, agradeço à professora doutora Vera Lucia Trevisan de Souza e ao professor doutor Rodrigo Sanches Peres a participação no exame de qualificação desta tese — suas contribuições foram essenciais à conclusão da pesquisa e do trabalho.

Aos docentes que compõem a banca de defesa desta tese, agradeço a leitura atenta do texto e as contribuições para a discussão dos dados produzidos.

Agradeço às professoras Anja Schultze-Krumbholz e Sohni Siddiqui (Alemanha), que desenvolveram o programa *antibullying* que é objeto de análise da tese. Gentilmente, permitiram que fosse traduzido, adaptado e validado para uso no Brasil.

Um agradecimento especial aos professores e estudantes que participaram deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Até o momento, poucas ações ou intervenções *antibullying* estão documentadas na literatura científica do Brasil. Caso se possa ver aí uma necessidade, então esta tese vem apresentar matéria que pode ser útil para se pensar em formas de supri-la minimamente. A pesquisa de doutorado subjacente objetivou desenvolver uma versão brasileira breve, culturalmente adaptada e validada do programa *Sohanjana Antibullying Intervention*. Trata-se de uma pesquisa intervenção que seguiu as fases do Modelo de Adaptação Cultural Integrativa: coleta de informações; projeto preliminar de adaptação; estudo de viabilidade; refinamento da adaptação; ensaio controlado randomizado. Houve um estudo de revisão pré-estudo empírico para subsidiar decisões e discussões. Duas escolas privadas formaram o campo empírico para levantamento de informações. Uma escola foi denominada experimental; a outra, controle. No total, participaram 57 professores (65% mulheres) e 420 estudantes (50% de meninas) das duas escolas. O conhecimento e as atitudes do professorado sobre os fenômenos de interesse do estudo foram caracterizados qualitativamente. Os estudantes responderam a instrumentos quantitativos para verificação de variáveis comportamentais e de saúde mental. As respostas dos docentes foram submetidas à análise temática de conteúdo via Requalify.ai, e os dados quantitativos, examinados no JASP com testes estatísticos variados. As evidências revelaram alta aceitabilidade do professorado participante na pesquisa, bem como o envolvimento em diferentes etapas propostas. A comparação pós-intervenção entre os grupos revela que os professores do grupo *intervenção* demonstraram ter maior clareza conceitual e alinhamento na literatura científica ao descreverem *bullying* e *cyberbullying*. Já os dados dos estudantes mostraram-se contraintuitivos, ou seja, apresentaram resultados que vão na direção oposta ao que seria esperado tanto pelo senso comum quanto pelo que é apontado na literatura especializada, indicando a necessidade de investigações adicionais. Este estudo defende a tese de que a versão breve em português do *Sohanjana Antibullying Intervention Program* é uma ferramenta útil e com potencial para auxiliar escolas no trabalho preventivo.

Palavras-chave: intervenção *antibullying*; comportamento agressivo; adaptação transcultural; desenvolvimento de professores.

Abstract

Few antibullying actions or interventions are documented in Brazil's scientific literature. This study aimed to develop a brief, culturally adapted, and validated Brazilian version of the Sohanjana Antibullying Intervention Program. A literature review preceded the empirical phase to support methodological decisions and discussions. This is an intervention-based research followed the stages of the Integrative Cultural Adaptation Model: information gathering; preliminary adaptation design; feasibility study; adaptation refinement; and randomized controlled trial. Data collection was conducted in two private schools, one designated as the intervention group and the other as the control group. A total of 57 teachers (65% female) and 420 students (50% girls) participated. Teachers' knowledge and attitudes regarding bullying and cyberbullying were assessed qualitatively, while students completed quantitative instruments to evaluate behavioral and mental health variables. Teachers' responses underwent thematic content analysis using Requalify.ai, and student data were analyzed in JASP using a range of statistical tests. Findings revealed high acceptability of the intervention among participating teachers and active engagement across the proposed phases. Post-intervention comparisons indicated that teachers in the intervention group demonstrated greater conceptual clarity and alignment with the scientific literature in describing bullying and cyberbullying. In contrast, the students' data proved to be statistically counterintuitive, that is, they showed results that go in the opposite direction of what would be expected based both on common sense and on what is indicated in the specialized literature, underscoring the need for further research. The study concludes that the brief Portuguese version of the Sohanjana Antibullying Intervention Program is a promising tool to support schools in preventing bullying and cyberbullying.

Keywords: antibullying intervention; aggressive behavior; cross-cultural adaptation; teacher development.

Resumen

Hasta el momento, pocas acciones o intervenciones antibullying están documentadas en la literatura científica de Brasil. Si se considera que ello indica una necesidad, esta tesis presenta material que puede resultar útil para reflexionar sobre formas de abordarla mínimamente. La investigación doctoral subyacente tuvo como objetivo desarrollar una versión brasileña breve, culturalmente adaptada y validada del programa Sohanjana Antibullying Intervention. Se trata de una investigación-intervención que siguió las fases del Modelo de Adaptación Cultural Integrativa: recogida de información; diseño preliminar de adaptación; estudio de viabilidad; refinamiento de la adaptación; ensayo controlado aleatorizado. Se llevó a cabo una revisión de literatura previa al estudio empírico con el fin de fundamentar decisiones y discusiones. Dos escuelas privadas constituyeron el campo empírico para la recogida de datos. Una de ellas fue designada como experimental; la otra, como control. En total, participaron 57 docentes (65% mujeres) y 420 estudiantes (50% niñas) de ambas escuelas. Los conocimientos y actitudes del profesorado sobre los fenómenos objeto del estudio fueron caracterizados cualitativamente. El alumnado respondió a instrumentos cuantitativos para evaluar variables conductuales y de salud mental. Las respuestas del profesorado fueron sometidas a análisis temático de contenido mediante Requalify.ai, y los datos cuantitativos fueron examinados en JASP con diversas pruebas estadísticas. Las evidencias revelaron una alta aceptabilidad por parte del profesorado participante, así como implicación en las distintas etapas propuestas. La comparación postintervención entre los grupos muestra que los docentes del grupo de intervención demostraron mayor claridad conceptual y mayor alineación con la literatura científica al describir el bullying y el ciberbullying. En cambio, Los datos de los estudiantes resultaron ser estadísticamente contraintuitivos, es decir, presentaron resultados que van en la dirección opuesta a lo que se esperaría tanto desde el sentido común como desde lo señalado por la literatura especializada, lo que indica la necesidad de investigaciones adicionales. Este estudio defiende la tesis de que la versión breve en portugués del Sohanjana Antibullying Intervention Program es una herramienta útil y con potencial para apoyar a las escuelas en la labor preventiva.

Palabras clave: intervención antibullying; conducta agresiva; adaptación transcultural; desarrollo docente.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	13
O presente estudo	32
<i>Descrição da intervenção: Sohanjana Antibullying Intervention Program.....</i>	<i>32</i>
<i>Objetivos</i>	<i>41</i>
<i>Hipóteses</i>	<i>42</i>
Método	44
<i>Tipo de estudo.....</i>	<i>44</i>
<i>Cenários do estudo</i>	<i>45</i>
<i>Participantes, critérios de inclusão e exclusão, procedimentos de divulgação</i>	<i>45</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>47</i>
<i>Procedimentos</i>	<i>51</i>
<i>Análise dos dados</i>	<i>53</i>
<i>Questões éticas</i>	<i>54</i>
Resultados	56
<i>Evidências da tradução e adaptação da intervenção para o idioma português</i>	<i>56</i>
<i>Evidências da validação de face e conteúdo com professores.....</i>	<i>60</i>
<i>Evidências da avaliação de variáveis com estudantes em dois tempos</i>	<i>88</i>
<i>Síntese de adaptações e modificações propostas</i>	<i>99</i>
<i>Verificação do processo de adaptação e validação transcultural</i>	<i>103</i>
Discussão	109
Conclusões	127
Referências	133
Anexos – Instrumentos de coleta de dados (pré e pós-teste).....	155
Anexo – Parecer aprovação comitê de ética	167

Apresentação

Certas singularidades inscritas nesta tese pedem uma apresentação prévia mínima da minha pessoa como pesquisador acadêmico em nível de doutorado na área de Psicologia. Trata-se de um campo que coaduna pouco com as bases da formação anterior ao doutoramento. Esta tese é a produção de um profissional que decidiu ir de uma formação sólida em Ciência da Computação com ênfase em engenharia de *software* para a atuação profissional na educação, ou seja, na gestão universitária (e até na avaliação de instituições de ensino superior para credenciamento, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sobretudo, esta tese é fruto de um pesquisador que ousou fazer uma pesquisa em torno de estudos e aspectos do campo da psicologia.

A jornada acadêmica anterior à experiência do doutorado se iniciou com a graduação em Ciência da Computação, concluída em 2010, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foram anos de mergulho profundo no mundo da computação com vistas à construção de habilidades adequadas à programação e à escrita de algoritmos, dentre outros pontos de interesse como as teorias.

Alicerce para a carreira profissional em um primeiro plano (Ciência da Computação não é licenciatura), a graduação serviu para despertar o interesse pela pesquisa, que se coaduna mais com a carreira acadêmica em sentido estrito. Para tal sentido convergiram experiências como a iniciação científica, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em que foi desenvolvido o projeto “Arquitetura de *software* para concepção de uma ferramenta de gerência de projetos baseada nas diretrizes do PMBoK”). Essa iniciação na investigação acadêmica pesou na hora de serem definidos planos para a vida após a graduação, pois a escolha que pareceu mais sensata foi continuar a formação acadêmica, ou seja, fazer mestrado.

A continuidade foi total, pois a área escolhida para o mestrado foi a Ciência da Computação, feito na mesma universidade da graduação e com bolsa de estudos da mesma

fundação de apoio à pesquisa. O curso foi concluído em 2013, com a defesa da dissertação *Integração de processo de melhoria da maturidade dos recursos humanos a um sistema de apoio à gerência de projetos*. Foi a consolidação de conhecimentos explorados na graduação.

Passo seguinte na formação continuada, o doutorado implicou expandir os horizontes de pesquisa, ou seja, direcioná-los mais à educação — à docência, que, paralelamente ao doutorado, passou a ser atividade profissional em instituições de ensino superior. A profissão de professor exigia buscar conhecimento em outros campos, inclusive de gestão escolar. Ou seja, com a docência universitária, veio junto a possibilidade de atuação na administração educacional; o que ensejou uma especialização em Gestão de Negócios no Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais. Aí, foi possível adquirir competências valiosas a operações e à gestão escolares ou universitárias. Mais que isso, a docência levou à gestão, e esta impôs, de vez, a educação como campo de continuidade da formação; a experiência profissional agora estava imersa nessa área, especificamente nas questões mais afeitas à gestão.

Na gestão, a observação do cotidiano escolar levou ao reconhecimento de um problema conhecido até então, porém à distância, de modo superficial: a violência entre estudantes na escola (e fora dela) chamada *bullying*. Era preciso desenvolver ações de prevenção e intervenção para serem criados ambientes educacionais seguros e mais saudáveis. Tal perspectiva redundou na elaboração de um anteprojeto de pesquisa de doutorado que culmina nesta tese.

Com efeito, o reconhecimento proporcionado pela observação foi marcante quanto à importância de se compreenderem aspectos psicológicos envolvidos nas dinâmicas do *bullying*: o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes; a necessidade de um ambiente escolar positivo etc. Assim, era preciso selecionar um curso com abertura para tal perspectiva, a exemplo do programa de pós-graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica em Campinas, SP. Com o perfil apresentado, o desenvolvimento da pesquisa assumiria um caráter

multidisciplinar, acrescido da experiência pessoal da paternidade de duas crianças pequenas, repleta de preocupações com saúde, bem-estar e qualidade de vida das gerações futuras.

Desde a validação do projeto de pesquisa, foi possível organizar e conduzir a pesquisa de forma estruturada, clara e detalhada. A compreensão do problema, as motivações para abordá-lo, a definição de método, a projeção de resultados, tudo foi tomando forma e convergindo de forma mais ou menos fluida na condição de elementos estruturantes da pesquisa. Esse encaminhamento da investigação com desdobramento lógico se fez importante para ser sustentado o argumento central do projeto de pesquisa e da tese aventada; ou seja, para a produção do presente estudo em suas intenções de descrição: da apresentação de intervenção, da consecução dos objetivos propostos e da especulação das hipóteses formuladas. Mais que isso, tal encaminhamento mais ou menos lógico facilitou a trabalho não só com conceitos e teorias de sustentação da pesquisa, mas ainda com o trabalho prático associado ao programa estudado, além de fornecer uma visão abrangente dos intentos da pesquisa.

A consequência foi a construção de condições para uma análise crítica de riscos, benefícios e critérios que se fizeram úteis ao cumprimento máximo do compromisso ético e responsável com a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa. Igualmente, foi facilitado o cumprimento das projeções de consumo de tempo e recursos para a execução eficiente e viável de cada etapa da pesquisa.

Introdução

Bullying e *cyberbullying* são palavras da língua inglesa que, no contexto educacional escolar, são designativas de problemas que afetam a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar (Heise et al., 2019; Oliveira et al., 2023a). Especificamente, o *bullying* escolar tradicional é caracterizado por comportamentos negativos repetitivos entre pares, fundamentados nas relações de poder hierarquizadas (Olweus, 2013). Com o objetivo de instaurar algum tipo de dano na vida da vítima, tal comportamento pode acarretar consequências físicas, psicológicas, sociais e acadêmicas (Bergenfeld et al., 2021; Olweus, 2013; Oliveira et al., 2018). Comumente, situações de *bullying* nas escolas não são denunciadas; ou seja, são fomentadas pela naturalização de violências e pelo receio de a situação se agravar (Sampaio et al., 2015).

Na violência do tipo *bullying*, ocorrem agressões diretas ou indiretas que são intencionais e centradas no desequilíbrio das relações; em geral, agressores se colocam na posição de superiores às vítimas (Bergenfeld et al., 2021). Essa noção de superioridade não tem origem específica; pode estar relacionada com diferenças físicas, psicológicas, sociais, étnicas, assim como ser ligada a gênero e sexualidade (Heise et al., 2019; Bergenfeld et al., 2021; Silva et al., 2020; Guimarães & Cabral, 2019; Jomar et al., 2021; Bayram Özdemir et al., 2020).

Pela diversidade de contextos e dadas as motivações ligadas ao *bullying*, existem tipos diferentes de agressão que podem ser praticados. Há a agressão direta — uso de meios físicos e verbais; e necessariamente supõe presença da vítima (Gladdens et al., 2014). Há a agressão física — atos como bater, empurrar ou puxar cabelos. Há a agressão verbal — relacionada com ditos maldosos, uso de apelidos pejorativos ou gozação, isto é, não deixa marcas físicas visíveis (Olweus, 2013; Calle Álvarez et al., 2016). A agressão verbal é comumente observada nos momentos em que os estudantes se sentem mais livres para agir com violência, sejam os horários de intervalo ou as idas ao banheiro; em uma palavra, ocorrem quando os professores

não estão atentos aos envolvidos (Calle Álvarez et al., 2016). Além disso, é uma das formas mais recorrentes de violência entre adolescentes, possivelmente ligada ao fenômeno de pais e docentes normalizarem esses comportamentos tratando-os como comuns no momento em que ocorrem (Silva et al., 2019a; Figueira et al., 2022).

Por outro lado, existem as agressões indiretas, relacionais e sociais, que podem ocorrer em meio a terceiros, ou seja, não necessitam da presença da vítima-alvo (Dias et al., 2019). As três agressões desse tipo fundamentam-se na prática da exclusão, do boato e da fofoca para diminuir a participação e o *status* sociais da vítima (Gladdens et al., 2014). Na agressão relacional, por exemplo, são usadas as próprias relações dos indivíduos para prejudicá-los em seu meio social, essencialmente com o objetivo de se obter poder em um relacionamento por meio de ameaças a outro relacionamento; é usada como ferramenta para manipulação de pessoas envolvidas (Olivier et al., 2022; Guimarães & Cabral, 2019). Na agressão social, o foco está em impactar, negativamente e de maneira mais generalizada, no *status* social de um par.

Cyberbullying escolar, por sua vez, é um subproduto comum do fenômeno tradicional e reflexo da revolução digital. Próprio do ambiente social *on-line*, tem também a intenção de causar dor e sofrimentos nas vítimas e pode ser repetitivo (Hutson et al., 2018). Em relação às formas de ocorrência, Willard (2007) propôs oito tipos: 1) *flaming* (discussão acalorada); 2) *harassment* (assédio); 3) *denigration* (difamação); 4) *impersonation* (representação ou substituição); 5) *outing* (exposição de informação ou imagem); 6) *trickery* (enganação); 7) *exclusion* (exclusão); 8) *cyberstalking* (discurso agressivo via internet).

O *cyberbullying* — já se sabe também — pode ter resultados piores para estudantes quando comparados com atitudes de *bullying* tradicional que ocorrem nas escolas. Esses resultados são explicados, em alguma medida, pelo alcance global das agressões virtuais que atingem um público mais amplo que aquele presente na sala de aula ou em uma escola

específica, pela possibilidade de ser praticado anonimamente e por ocorrer a qualquer hora do dia ou da noite. Além disso, pesquisas descobriram que, nas vítimas, aumentavam os sintomas de depressão e ansiedade, os problemas de autoestima, o absenteísmo e descuido com a saúde física, além da ideação suicida quando os dados são comparados com estudantes vítimas de *bullying* tradicional (Giumetti & Kowalski, 2016; van Geel et al., 2014).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, em sua segunda edição, de 2012, registrou uma prevalência de 7,2% dos alunos investigados como vítimas de *bullying*, enquanto 20,8% relatam o ter praticado contra algum colega, com base em uma amostra de 109.104 estudantes (Malta et al., 2014). Na terceira edição, de 2015, a taxa de *bullying* foi de 7,4% (Malta et al., 2019), enquanto a prática de agressões somava 19,8% (Silva et al., 2019b). No estudo realizado por Sampaio et al. (2015), 22,2% dos participantes da amostra enquadraram-se como vítimas e 17,4%, como agressores. A idade de maior concentração entre as vítimas foi a dos 13 anos (64,8%). Para os agressores, 45,1% se identificaram no gênero feminino e 54,9%, no masculino; e a idade prevalente é de 14 anos (46,8%).

Comparando dados das edições de 2015 e 2019 (terceira e quarta edições da pesquisa), um estudo objetivou avaliar a prevalência de indicadores relacionados com *bullying* entre estudantes brasileiros na faixa etária 13–17 anos e sua ocorrência entre 2015 e 2019 (Malta et al., 2022). Verificou-se uma redução significativa na taxa de prevalência, que caiu pela metade, passando de 20,4%, em 2015, para 12,0% em 2019. Os motivos citados foram semelhantes nas duas edições, com destaque para a aparência do corpo, do rosto e por causa da cor da pele ou raça (Malta et al., 2022). Outro estudo de caráter mais local, que contou com a participação de 852 estudantes de Santa Catarina, verificou que, aproximadamente, 45% relatavam ter sido vítimas e cerca de 10% praticavam *bullying* nas escolas (Oliveira et al., 2024).

As taxas de *cyberbullying* também são preocupantes. Uma revisão da literatura revelou que essa forma de intimidação digital variou consideravelmente, abrangendo uma ampla faixa

entre 6,8% e 35,4% (Bottino et al., 2015). Chaves-Álvarez et al. (2020), em um estudo na Costa Rica, verificaram taxas de vitimização variando entre 16,9% e 23,7%. As estimativas indicam, ainda, que entre 15% e 35% dos estudantes já foram vítimas e entre 10% e 20% admitem ter praticado contra colegas (Krešić Ćorić & Kaštelan, 2020).

Um estudo qualitativo comparando experiências de *cyberbullying* entre estudantes angolanos e brasileiros documentou falas e significados semelhantes para o fenômeno, destacando aspectos comportamentais e causais (Souza et al., 2022). Contudo, brasileiros relataram uma incidência maior de experiências em comparação com angolanos. Esses números evidenciam a extensão do problema e a sua relevância nas interações *on-line* entre crianças e adolescentes em idade escolar.

Dos estudos que buscam documentar a ocorrência de *bullying* ou *cyberbullying*, pode-se fazer esta síntese: o primeiro é reflexo de preconceitos ou dificuldades dos estudantes para lidarem com diversidade; o segundo é resultado do uso problemático ou negativo da internet e seus recursos. Por exemplo, um aluno pode ser intimidado na escola por usar óculos ou ter um sobrenome diferente; outro pode ser constantemente ridicularizado por causa de peso ou altura com comentários humilhantes ou ser excluído de atividades sociais simplesmente por não se encaixar nos padrões de beleza predominantes. No caso de *cyberbullying*, um aluno pode ser alvo ao receber mensagens ofensivas em um grupo da mídia social WhatsApp ou ser ridicularizado publicamente em uma publicação na rede social virtual Instagram; aproveitando-se da distância física e da sensação de anonimato, alguém pode criar perfis falsos ou usar pseudônimos para atacar a vítima.

A literatura científica já documentou as muitas consequências para os estudantes envolvidos em situações de *bullying* ou *cyberbullying*. Descobertas recentes revelam, por exemplo, que crianças e adolescentes vitimizados enfrentam uma série de consequências adversas (Armitage, 2021; Bhatia, 2023; Krešić Ćorić & Kaštelan, 2020; Maurya et al., 2022;

Tarafa et al., 2022). Há associações entre a vitimização e problemas educacionais, sofrimento psicológico, problemas de saúde mental como depressão, autolesão não suicida e comportamentos suicidas. As vítimas enfrentam, também, dificuldades para dormir e experimentam uma redução na qualidade de vida relacionada com a saúde quando comparadas com outros discentes (Bhatia, 2023). Uma revisão sistemática recente revelou várias mudanças na ativação cerebral em áreas envolvidas no processamento de recompensa, dor, afetividade e sensibilidade elevada associadas à vitimização (Ke et al., 2022).

Com a participação de 4.727 crianças de 6 a 11 anos de idade, um estudo desenvolvido na Inglaterra e no País de Gales objetivou entender com mais escrutínio se a desvantagem em nível escolar está associada a diferentes tipos de papéis de *bullying* e se é um moderador na associação entre *bullying* e saúde mental (Badger et al., 2023). O estudo revelou que os estudantes que apresentavam desvantagens escolares eram mais propensos a relatar prática de *bullying*, serem vitimizados e se envolverem menos na defesa de outros colegas. Todavia, o estudo revelou impactos na saúde mental e no comportamento das crianças de forma persistente e independentemente do contexto socioeconômico ou desempenho acadêmico (Badger et al., 2023).

Além das vítimas, os agressores sofrem impactos significativos. Estudos científicos têm mostrado que podem desenvolver comportamentos externalizantes problemáticos como resultado de seu envolvimento em práticas de intimidação. Por exemplo, pesquisas indicam que os agressores têm maior probabilidade de apresentar comportamentos agressivos, delinquência e problemas de conduta em comparação com seus pares não envolvidos em situações de *bullying* (Silva et al., 2016). Da mesma forma, os observadores sofrem impactos significativos (Romualdo et al., 2019; 2021). Já se evidenciou que as testemunhas nas escolas experimentam sentimentos de ansiedade, medo e desconforto. É possível, ainda, se sentirem impotentes para intervir ou relatar as agressões; o que pode gerar problemas e estresse emocional, dificuldades

de relacionamento, além de queda no desempenho acadêmico e dificuldades de adaptação escolar (Romualdo et al., 2019; 2021). Compreensão similar se aplica aos casos de *cyberbullying*, dadas as suas características já mencionadas.

Diante dessas evidências, é imperativo que intervenções eficazes sejam implementadas nas escolas para prevenir e lidarem com o *bullying* e o *cyberbullying* de modo a protegerem a saúde e o bem-estar de todos os estudantes. Essa premissa é sustentada, primeiramente, pela compreensão de que os fenômenos em foco são fatores de risco comportamentais prevalentes e modificáveis. Intervenções eficazes podem contribuir para a criação de ambientes escolares mais seguros e inclusivos, promovendo um clima de respeito e apoio mútuo entre os alunos (Fraguas et al., 2021; Guzman-Holst et al., 2022). Além disso, ao se enfrentarem o *bullying* e o *cyberbullying* de maneira proativa, se pode não apenas prevenir o sofrimento individual dos estudantes, mas também reduzir os custos sociais e emocionais associados a esses comportamentos.

Uma síntese de evidências científicas revelou que a maioria das ações *antibullying* tem potencial positivo para diminuir ou mitigar a ocorrência nas escolas (George et al., 2024). Nesse sentido, um exemplo prático de uma intervenção efetiva e multinível é o programa KiVa (Garandeau et al., 2022; Johander et al., 2021). Implementado originalmente em escolas finlandesas e adaptado a outras realidades, adota estratégias em níveis diferentes para abordar o problema. No nível da escola, são realizadas campanhas de conscientização, treinamento docente e criação de políticas *antibullying*. No nível da sala de aula, são desenvolvidas atividades para promoverem a empatia, o respeito mútuo e habilidades sociais no alunado. Enfim, no nível individual, são oferecidos suportes e intervenções para as vítimas e os agressores, com vistas a modificarem comportamentos e promoverem um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

O estudo “Programas de intervenção contra o *cyberbullying* na adolescência: mapeamento da revisão” apresentou uma análise abrangente dos programas de intervenção desenvolvidos (Oliveira et al., 2023b). A revisão mapeou programas implementados em contextos variados e identificou estratégias comuns e eficazes. Os resultados destacaram a variedade de abordagens adotadas, incluindo intervenções baseadas em habilidades socioemocionais, conscientização digital e envolvimento dos pais. Além disso, o estudo ressaltou a importância de serem consideradas a diversidade cultural e as características específicas dos adolescentes ao se desenvolverem programas de intervenção eficazes.

Essas sínteses fornecem uma visão abrangente do cenário das intervenções contra *bullying/cyberbullying* e destacam a necessidade de pesquisa e desenvolvimento contínuos nessa área. Isso é ainda mais importante quando já se verificou que alguns modelos de intervenção têm potencial para mudar comportamentos isolados dos estudantes, mas não diminuem, no longo do tempo, a ocorrência dos fenômenos entre estudantes (Fraguas et al., 2021; Guzman-Holst et al., 2022; Oliveira et al., 2023b; Silva et al., 2017; 2018; Tristão et al., 2022). Por outro lado, cabe citar Della Cioppa, O’Neil e Craig (2015), que realizaram uma revisão sistemática sobre intervenções *anticyberbullying* em escolas. Ao avaliarem o mérito científico e a facilidade de implementação dessas intervenções, descobriram que a maioria delas carecia de mérito científico, era de difícil implementação e não incluía estimativas de custo.

No Brasil, a questão se agrava, pois se observam poucas intervenções *antibullying* divulgadas no contexto científico; e se infere que as intervenções feitas são pontuais, focalizadas em determinadas datas e certos locais, ou estimuladas por algum evento grave vivenciado em dada escola. Revisões recentes da literatura já indicam necessidade de desenvolvimento de pesquisas capazes de desenvolver ou adaptar ações para combaterem os problemas enfrentados pelos estudantes nas escolas (Oliveira et al., 2023b; Silva et al., 2017; 2018; Tristão et al., 2022).

Especificamente, um documento que orienta a prevenção de situações de violência no ambiente escolar é a Base Nacional Comum Curricular (Flôres et al., 2022). Elaborada democraticamente pelo Ministério da Educação, tem caráter normativo, direciona os currículos e as propostas pedagógicas das escolas, além de estabelecer que as instituições de ensino devem presumir, de forma sistemática, as competências socioemocionais em seus currículos. Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam atentos e preparados para intervir não apenas em situações de *bullying* tradicional, que envolvem agressões físicas, verbais ou psicológicas no espaço escolar; mas também em casos de *cyberbullying*, que muitas vezes ultrapassa os limites da escola. Mais do que reagir a episódios já ocorridos, cabe ao corpo docente desenvolver ações educativas de caráter preventivo, promovendo uma cultura de respeito e empatia.

Contudo, pesquisas apontam que ainda há uma barreira significativa: muitos docentes relatam sentir-se despreparados e inseguros para lidarem com essas formas de violência, tanto presencial quanto virtual (Lanzillotti & Korman, 2018). Nesse sentido, parece importante pensar na adaptação de intervenções bem-sucedidas, pois se reconhecem a escassez de investimento no desenvolvimento e até a falta de recursos humanos disponíveis para trabalharem por períodos longos no processo de criação e avaliação de um protocolo de intervenção. Assim, adaptar uma intervenção pode oferecer uma abordagem mais eficiente e econômica a fim de que sejam supridas necessidades específicas de determinada população, de dado contexto; aproveitam-se recursos já disponíveis, o que reduz tempo e custos associados ao desenvolvimento de uma intervenção totalmente nova. A adaptação torna-se uma estratégia viável e pragmática para promover intervenções eficazes em cenários com recursos limitados, como é o caso do Brasil no que se refere ao investimento em pesquisas.

Com efeito, a adaptação e validação transcultural de intervenções mostra ser uma das chaves para o enfrentamento de problemáticas psicossociais. Esse processo se refere à

modificação sistemática de um conjunto de atividades que foi estruturado a partir de evidências científicas e denominado protocolo de intervenção, a fim de considerar a nova linguagem, a nova cultura e o novo contexto ao qual será importado (Menezes & Murta, 2018). Incorporar elementos culturais, sociais e levar em conta características do contexto local, bem como necessidades da população-alvo, visa atingir os mesmos parâmetros ou parâmetros semelhantes para os resultados das intervenções adaptadas.

A adaptação de intervenções é prática comum no cenário global, mas ainda pouco realizada no Brasil (Menezes & Murta, 2018). Em países com tradição consolidada em pesquisa e intervenção psicossocial, com experiências em pesquisas longitudinais sobre processos de desenvolvimento (vide Estados Unidos e alguns países europeus), a adaptação de intervenções para contextos diversos ocorre de forma bem estabelecida. Já aqui esse processo ainda enfrenta desafios significativos, como a já citada falta de incentivo e investimentos em pesquisa, bem como de metodologias e diretrizes claras para a adaptação culturalmente apropriada de intervenções.

Assim, em resposta à necessidade nacional por intervenções *antibullying* efetivas em especial, este estudo selecionou o programa alemão-paquistanês *Sohanjana Antibullying Intervention* para adaptação e validação transcultural com vistas ao seu uso no Brasil. O programa se apresenta nesta tese na perspectiva de serem revelados os seus potenciais e sua contribuição. Para tanto, a pesquisa partiu das seguintes questões norteadoras: qual é a viabilidade de se adaptar o programa *Sohanjana Antibullying Intervention* para o contexto brasileiro? Quais são os principais desafios do processo de adaptação e validação? Qual é o impacto da adaptação e validação na aceitação e eficácia percebida do programa na realidade brasileira?

Antes de se buscarem respostas a essas questões de pesquisa, foi desenvolvida uma revisão integrativa cujos passos metodológicos e seus resultados estão descritos a seguir.

Evidências sobre intervenções antibullying com professores

Problema social e educacional significativo, o *bullying* é caracterizado por agressões intencionais, repetitivas e marcadas por um desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas (Santos et al., 2023). Daí a necessidade de a escola agir de modo a prevenir. Em ambientes que promovem uma cultura de respeito, apoio e responsabilidade compartilhada entre professores, alunos e equipe administrativa, se pode reduzir significativamente a incidência desse comportamento (Dawes et al., 2023).

A falta de intervenções dos professores é problemática em muitos níveis; e um dos principais desafios para a eficácia das intervenções é a falta de preparo desses atores. Muitos educadores não se sentem capacitados para identificar e intervir em casos de *bullying*, especialmente nas formas menos explícitas, como exclusão social e agressões verbais (Panosso et al., 2023). Quando os docentes não intervêm, os agressores se sentem encorajados a continuar seus comportamentos, enquanto as vítimas experimentam sentimentos de desamparo e isolamento (Dawes et al., 2023). Desse modo, a formação docente se torna fundamental para a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo, uma vez que professores bem preparados têm impacto direto na redução do *bullying* e no estabelecimento de normas sociais mais saudáveis dentro da escola (Silva et al., 2021).

As intervenções *antibullying* têm demonstrado grande eficácia na redução do problema, especialmente aquelas que combinam capacitação de docentes, atividades educativas em sala de aula e maior supervisão no ambiente escolar (Gutzwiller-Helfenfinger, 2024). Essas iniciativas buscam sensibilizar a comunidade escolar, capacitar os docentes para identificar e intervir nas situações de *bullying* e promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso (Santos et al., 2023). Nesse sentido, foram levantadas as evidências científicas sobre as características de intervenções desenvolvidas com professores. Essa iniciativa é importante para subsidiar o estudo empírico apresentado nesta tese.

Assim, foi realizado um levantamento segundo os princípios da revisão integrativa da literatura e seguindo os passos propostos por Dhollande et al. (2021): formulação da pergunta de revisão; definição da estratégia de busca; avaliação crítica dos resultados; extração e análise dos dados; síntese das conclusões e implicações. Para garantir rigor metodológico, essa revisão foi estruturada conforme as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). As buscas foram realizadas nas bases *on-line* Web of Science, PsycINFO, PubMed, Scopus e Scientific Electronic Library Online, com adaptações conforme as particularidades de cada plataforma. A estratégia *Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research Type* (Spider), de Cooke, Smith e Booth (2012), foi utilizada para definir a seguinte questão norteadora: “Quais são as características das intervenções *antibullying* desenvolvidas com professores?”; e para os termos de busca: “*bullying*” AND “*interventions*” AND “*teachers*”. Os resultados foram exportados para a plataforma Rayyan (Ouzzani et al., 2016) com vistas à identificação de duplicatas e seleção de artigos.

Foram considerados apenas artigos empíricos, quantitativos ou qualitativos, publicados entre 2016 e 2025, em português, inglês ou espanhol, que abordassem intervenções *antibullying* voltadas a professores. Foram excluídos estudos fora desse escopo, artigos teóricos e de revisão, editoriais, comentários, bem como textos publicados em idiomas distintos dos mencionados ou fora das bases de dados selecionadas.

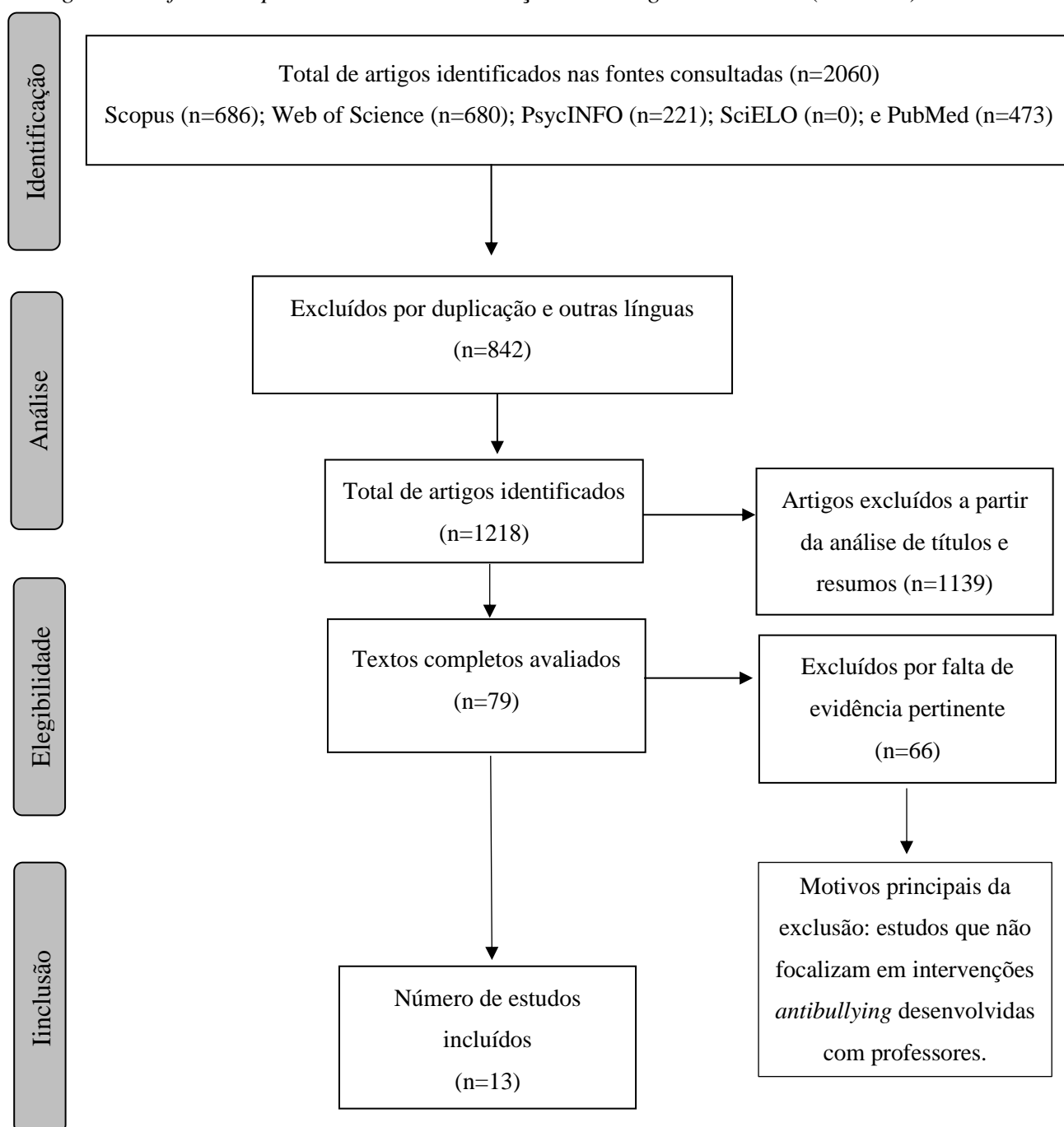
Após a busca inicial, os resultados foram organizados na plataforma Rayyan para uma triagem inicial baseada nos títulos e resumos. Com os critérios de inclusão e exclusão aplicados, foram selecionados para leitura integral 105 artigos, número reduzido a 13, após uma segunda filtragem — leitura integral dos textos. Na Figura 1, está apresentado o fluxo do processo de busca e seleção dos artigos incluídos nessa revisão.

Estados Unidos foi o país com maior número de publicações selecionadas nesse levantamento (n = 4), seguido por Bélgica (n=2), Taiwan (n=2) e por Alemanha, Paquistão,

Egito, Holanda, Áustria/Chipre/Turquia — estudo multinacional, e Itália, cada qual com uma publicação. A maioria dos estudos teve desenho transversal (El Fatah et al., 2022; Eldridge & Jenkins, 2020; Finet et al., 2023; Fisher et al., 2018; Jantzer et al., 2023; Sung et al., 2022; Strohmeier et al., 2021; Tolmatcheff et al., 2024; Van Verseveld et al., 2021); e apenas quatro eram qualitativos (Maran et al., 2017; Midgett et al., 2022; Siddiqui et al., 2023; Sung et al., 2021). O recorte temporal dos artigos abrangeu estudos publicados entre 2017 e 2024, ou seja, demonstram a atualidade da temática. Os artigos foram publicados mais entre 2021 e 2023 (n = 9), recorte indicativo do interesse crescente da comunidade científica pelo desenvolvimento de intervenções *antibullying* voltadas a professores.

Figura 1

Diagrama do fluxo do processo de busca e seleção dos artigos da revisão (PRISMA).



A análise dos dados metodológicos revela que as intervenções *antibullying* envolveram amostras variadas compostas por professores da educação básica (Ensino Fundamental e Médio), professorado em formação inicial, bem como estudantes do Fundamental, com idades

predominantemente entre 8 e 12 anos. As amostras variaram em tamanho e composição, desde estudos com menos de vinte participantes até pesquisas com mais de três mil alunos.

No que se refere aos instrumentos utilizados nos processos de análise de dados, observou-se a predominância de questionários padronizados, escalas validadas internacionalmente e entrevistas (estruturadas ou semiestruturadas), com foco na avaliação de percepções sobre *bullying*, autoeficácia docente, competências de intervenção, qualidade da relação professor–aluno, e variáveis mediadoras como normas sociais, desengajamento moral, clima escolar e satisfação profissional. Em alguns casos, os instrumentos foram adaptados culturalmente ao contexto do estudo e incluíram medidas qualitativas e quantitativas combinadas.

Em geral, os artigos abordam o *bullying* como uma forma de agressão intencional, repetitiva e baseada em desequilíbrios de poder; e muitos enfocam a importância da formação docente para a intervenção direta ou o suporte a estudantes em contextos de *bullying* presencial ou virtual. As estratégias de intervenção variam entre treinamentos presenciais e on-line, programas com componentes culturais e psicoeducativos, além de módulos específicos para promoção de competências de mediação e resposta ativa ao *bullying*.

Os resultados revisados indicam que as intervenções *antibullying* desenvolvidas para ou com professores tinham características diversas que influenciavam diretamente na eficácia dos programas. Nota-se que, no geral, as intervenções revisadas podem ser categorizadas como: psicoeducativas — foco em atitudes, crenças e normas sociais; de formação — desenvolvimento de competências e autoeficácia para intervenção; e multicomponente — integração de ações com professores, alunos e gestão escolar. De forma geral, priorizavam atividades práticas, de simulação ou reflexivas e contextualizadas, com foco na mudança de comportamento individual e no clima escolar. Na Tabela 1, são apresentadas as principais atividades descritas em cada tipo de intervenção.

Tabela 1

Categoria de intervenções e síntese de atividades realizadas.

TIPO DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES
<i>Psicoeducativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Debates estruturados sobre causas e consequências do <i>bullying</i> (El Fatah et al., 2022) – <i>Workshops</i> sobre responsabilização moral e desligamento moral (Tolmatcheff et al., 2024) – Sessões de conscientização sobre tipos de <i>bullying</i> e papel dos observadores (Siddiqui et al., 2023) – Reflexões em grupo sobre normas sociais (Tolmatcheff et al., 2024) – Avaliações diagnósticas pré e pós-intervenção (Strohmeier et al., 2021)
<i>Formação</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Treinamentos com <i>role-playing</i> e simulações (Midgett et al., 2022; Sung et al., 2022) – Aplicação de modelos como o STAC (Midgett et al., 2022) – Exercícios de identificação e reflexão pós-incidente (Sung et al., 2021) – Sessões de <i>debriefing</i> após vídeos/simulações (Sung et al., 2022) – Questionários de autoavaliação sobre empatia e autoeficácia (Edlridge & Jenkins, 2020; Maran et al., 2017) – Análise de estudos de caso (Finet et al., 2023)
<i>Multicomponente</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aulas com foco em empatia e respeito (Van Versveld et al., 2021) – Formação continuada com acompanhamento (Jantzer et al., 2023) – Monitoramento do clima escolar com <i>feedback</i> (Van Versveld et al., 2021) – Integração de <i>e-learning</i> e sessões presenciais (Van Versveld et al., 2021) – Avaliações longitudinais do impacto do programa (Jantzer et al., 2023)

O principal foco das iniciativas era capacitar os docentes para lidarem com *bullying* abrangendo conhecimento teórico sobre o fenômeno, estratégias de intervenção imediata e a promoção de um ambiente escolar positivo (Tolmatcheff et al., 2024). Essas ações incluíam a identificação precoce dos incidentes e a estabilização da situação para evitar sua escalada (Sung et al., 2021). Além disso, um aspecto central era a criação de ambientes seguros e acolhedores, com base na confiança entre docentes e estudantes, bem como na adoção de uma postura calma e justa ao intervir.

Muitas intervenções também enfatizam o suporte emocional aos envolvidos, auxiliando tanto vítimas quanto agressores a modificarem seus comportamentos (Finet et al., 2023).

Modelos teóricos diversos fundamentam essas estratégias; o “Modelo de intervenção do observador” ensina os professores a identificarem e reagirem ao *bullying* (Eldridge & Jenkins, 2020), o “Método de preocupação compartilhada” prioriza o diálogo na resolução de conflitos (Sung et al., 2021) e o “ViSC *Social Competence Programme*” tem eficácia que variou conforme o contexto cultural e educacional (Strohmeier et al., 2021).

Outro elemento crucial nas intervenções era o fortalecimento do papel dos pares observadores (*bystanders*), pois sua ação pode influenciar significativamente a dinâmica do *bullying*. Programas como o *STAC Bystander Intervention* capacitam professores a incentivarem e apoiarem alunos que intervêm nesses episódios (Midgett et al., 2022). Além disso, estratégias que combinam múltiplos componentes, envolvendo docentes e discentes — vide o programa PRIMA — demonstram eficácia maior na redução da vitimização escolar (van Verseveld et al., 2021).

As metodologias de formação docente variaram entre sessões presenciais estruturadas, que utilizam *role-playing* e discussões em grupo (Finet et al., 2023), capacitação *on-line* — como o *STAC Teacher Module*, que facilita o treinamento de docentes em escolas remotas (Midgett et al., 2022) — e simulações baseadas em vídeo, a exemplo do *Online Video-based Simulation Training*, que reforça habilidades de intervenção por meio de cenários simulados (Sung et al., 2022). Estudos indicaram que programas contínuos e estruturados são mais eficazes para permitir que os docentes se tornem mais ativos no combate ao *bullying* a fim de resultar em redução mais significativa de sua incidência nas escolas (Fisher et al., 2018).

Mesmo com avanços, os desafios persistem. Um deles é a falta de treinamento contínuo. O *Olweus Bullying Prevention Program* demonstrou que a intenção dos professores de intervirem aumentou significativamente ao longo de dois anos apenas nas escolas que seguiram o programa com alta fidelidade; naquelas que não completaram a formação, não houve mudanças significativas (Jantzer et al., 2023). A eficácia das intervenções estava diretamente

ligada à qualidade da implementação pelos docentes, em que impactaram fatores como o desengajamento moral dos estudantes e a consequente redução dos episódios de *bullying* (Tolmatcheff et al., 2024). Além disso, a percepção de autoeficácia dos professores influencia sua predisposição para intervirem: docentes com alto *locus* de controle interno tendem a acreditar que podem modificar a dinâmica da turma, enquanto aqueles com *locus* de controle externo elevado se limitam a intervir nos protagonistas do *bullying* (Maran et al., 2017).

Esses achados reforçam a necessidade de intervenções que fortaleçam a autoconfiança dos professores e ampliem suas estratégias para atuarem de maneira proativa na prevenção do *bullying*. Além disso, fica clara a demanda de investimento em programas de formação ou treinamento docente voltados à lida com a questão. Outros estudos parecem endossar essa compreensão ao revelaram a dificuldade que adultos inseridos no contexto escolar — sobretudo o professorado — têm quando se trata de identificar situações de *bullying* e intervir adequadamente em (Martínez-Carrera et al., 2024; Silva & Bazon, 2017; Silva et al., 2013; 2014).

Nesse sentido, o estudo conduzido por Martínez-Carrera et al. (2024) investigou as percepções de 225 professores da educação básica de 33 escolas da Espanha. Os participantes tinham idades entre 26 e 64 anos e média de 19,2 anos de experiência na docência. Os resultados revelaram que, embora muitos docentes se considerassem razoavelmente capacitados para lidar com problemas de convivência escolar, uma parcela expressiva minimizava a gravidade do *bullying* ou não a reconhecia, por terem dificuldades para identificar essas situações nas escolas; e isso comprometia, por consequência, a possibilidade de intervenção adequada (Martínez-Carrera et al., 2024).

Outro estudo qualitativo com o objetivo de investigar as concepções de *bullying* escolar segundo a perspectiva de professores de uma escola privada contou com a participação de dez docentes (oito mulheres e dois homens), na faixa etária 29–47 anos e experiência docente

variando na faixa temporal 3–25 anos (Oliveira-Menegotto & Machado, 2018). Os resultados revelaram que, embora reconhecessem o fenômeno do *bullying* e tenham expressado preocupação com seus efeitos, demonstravam significativa dificuldade em identificá-lo, sobretudo em suas manifestações mais sutis. Muitos confundiam, por exemplo, episódios isolados de violência com *bullying*, o que evidenciava um entendimento ainda fragmentado do conceito (Oliveira-Menegotto & Machado, 2018). Essa limitação interpretativa tende a comprometer ações preventivas e intervenções adequadas, porque reflete uma lacuna na formação docente sobre o tema — aspecto ainda atual.

Santos et al. (2022) objetivaram compreender o fenômeno do *bullying* escolar segundo o discurso de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da Grande Aracaju, SE. Mediante pesquisa qualitativa, chegaram a algumas conclusões semelhantes ao que foi dito acima. A análise geral revelou que os docentes tinham uma compreensão parcial sobre o fenômeno: frequentemente o associavam a “brincadeiras” ou agressões isoladas e não reconheciam a intencionalidade e repetição características desse tipo de violência (elencadas pela literatura como necessárias para se qualificar uma situação como *bullying*) (Santos et al., 2022).

Os resultados indicaram uma naturalização — preocupante — do *bullying* no ambiente escolar. Por exemplo, alguns professores participantes relataram perceber a escola como espaço “habitual” para esse tipo de violência, o que contribui para sua banalização. Associadas a esse dado, as ações de enfrentamento relatadas foram pontuais, em geral voltadas à punição dos agressores, mas sem estratégias preventivas sistematizadas ou sustentadas por formação específica (Santos et al., 2022).

Especificamente sobre a questão da falta de formação para se lidar com *bullying* nas escolas, há autores que problematizam o quanto é complexa e esbarra em variáveis como a alta demanda de trabalho e a necessidade de se entregarem conteúdos ou metas pedagógicas; é o

caso do artigo “Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente” (Silva & Rosa, 2013). Esse e outros estudos da época sinalizam que os docentes tinham conhecimento fragmentado e superficial do fenômeno; com frequência o reduziam a agressões verbais ou físicas isoladas (Silva & Bazon, 2017; Silva & Rosa, 2013; Silva et al., 2013; 2014).

Mesmo após mais de dez anos (em 2025) e o aumento do número de palestras sobre o tema nas escolas e de abordagens nas mídias e redes digitais, permanece quase inalterada a realidade exposta acima. Os docentes continuam a relatar intervenções reativas e individualizadas, em geral baseadas em repreensão, diálogo com sala toda ou encaminhamento para direção/autoridades externas. É uma situação que parece coadunar com falta de instrumentalização pedagógica e ausência de estratégias formativas estruturadas, tal qual observado em muitos artigos revisados.

Assim, esse levantamento de literatura revela que existem intervenções *antibullying* desenvolvidas com professores que são eficazes, mas que, muitas vezes, devem ultrapassar a lógica do mero reconhecimento sobre a importância do tema. Também é evidente a necessidade de formação específica capaz de auxiliar na superação de obstáculos estruturais, como a sobrecarga de trabalho e as demandas cotidianas da prática docente. É nessa direção — a da falta de preparo e instrumentalização prática para atuação ativa e ética em ocorrências de *bullying/cyberbullying* — que esse estudo foi pensado e desenvolvido.

O presente estudo

Descrição da intervenção: Sohanjana Antibullying Intervention Program

O programa *Sohanjana Antibullying Intervention* é uma intervenção implementada no Paquistão, com o objetivo de educar e treinar professores e alunos na identificação, no enfrentamento e na resolução adequada de questões de *bullying* que afetam a sociedade. Foi desenvolvido no departamento de psicologia da educação na Technische Universität Berlin, Alemanha, em colaboração com profissionais diversos ao redor do mundo. O projeto original foi concebido como parte dos requisitos para o programa de doutorado em Educação da doutora Sohni Siddiqui, supervisionado pela professora doutora Anja Schultze-Krumbholz (Technische Universität Berlin).

A palavra “*Sohanjana*” é uma referência aos benefícios curativos associados a uma “árvore milagrosa” homônima típica/nativa do sul da Ásia. Dadas as propriedades medicinais, tudo é utilizado na medicina tradicional faz séculos: folhas, frutos, sementes e raízes. As folhas, por exemplo, são consideradas ricas em nutrientes e consumidas em forma de chá ou adicionadas a pratos culinários. Mas, em geral, a árvore é valorizada por suas propriedades terapêuticas; é usada para tratar uma variedade de condições: problemas digestivos, inflamações, infecções e outros.

Por ter essa utilidade múltipla e a função medicinal tradicional, a “*Sohanjana*” é considerada uma planta importante na cultura e na vida cotidiana das comunidades do sul asiático. Na Figura 2 está apresentada a identidade visual do programa.

Figura 2

Identidade visual do Sohanjana Antibullying Intervention Program.



Nota: Material da intervenção.

Ao colaborar com profissionais, educadores e alunos, o projeto visa promover e amparar crianças, famílias e comunidades, garantindo segurança emocional e física nas instituições educacionais e mantendo um ambiente propício ao aprendizado (potencial curativo). Uma das exigências das pesquisadoras que desenvolveram o projeto é que seu nome original seja mantido.

Por princípio, o programa procura oferecer treinamento para professores e um treinamento com os estudantes. Aí se incluem histórias contadas com ilustrações para ensinarem os participantes a identificarem fenômenos e fornecerem informações sobre evidências científicas (Siddiqui et al., 2023a; 2023b). O princípio geral que guiou o desenvolvimento da intervenção é o entendimento de que são os docentes quem tem o maior poder de modificar o ambiente escolar através de suas competências, em especial aquelas utilizadas para o combate à perpetração e vitimização por *bullying/cyberbullying*. Além disso,

os docentes podem ser fonte de ajuda para alunos que necessitem de ajuda em casos experienciados ou testemunhados.

O objetivo do programa *antibullying* é educar e formar os docentes para a identificação, a resistência e a intervenção adequada entre discentes. Objetiva-se ajudar educadores que lidam diariamente com o problema e que podem se empenhar em sua erradicação nas instituições escolares onde atuam. Assim, são convidados direção e professores de escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para participarem de oito sessões de *workshop* (treinamento) que são estruturadas e guiadas por material específico. Nas sessões existem listas de atividades a serem desenvolvidas para que haja maior engajamento dos participantes, assim como o desencadeamento de processos de aprendizagem ativa. O conteúdo da intervenção se apresenta como possível de ser adaptado para outros grupos culturais. Cada sessão presume um módulo, como apresentado a seguir.

- MÓDULO 1. Identificação de comportamentos de *bullying/cyberbullying* e de vitimização (objetivos: assegurar que os professores estejam conscientes dos tipos e conceitos de *bullying* e possam informar seus alunos; informar sobre a situação do assédio moral, tanto tradicional como cibernético; ajudar o professorado a reconhecer discentes vitimizados; orientar os docentes sobre a importância de manterem um relatório de incidente de *bullying*).
- MÓDULO 2. Características dos perpetradores e motivações subjacentes ao comportamento antissocial (objetivos: apoiar os professores no reconhecimento e na identificação das características dos agressores; sensibilizar para as razões subjacentes à agressão; ajudar a compreender as motivações subjacentes aos comportamentos antissociais).
- MÓDULO 3. Abordagem das questões relativas a *cyberbullying* no Paquistão (objetivos: ajudar os professores a identificarem as características da vitimização

cibernética; capacitar os docentes para apoiarem proativamente os alunos a se protegerem do *cyberbullying*; desenvolver regras de cidadania digital e de “netiqueta”).

- MÓDULO 4. Criando empatia, sensibilização e espectadores pró-sociais (objetivos: ajudar os professores a identificarem quem são os espectadores e qual é a importância de seu papel no ciclo de *bullying/cyberbullying*; fornecer informação sobre como os espectadores podem reagir a incidentes; informar sobre como ajudar os alunos a desenvolverem sua empatia e sua sensibilidade em relação à vitimização).
- MÓDULO 5. O papel das atividades físicas e esportivas no controle do *bullying* (objetivos: ajudar os professores a combaterem o *bullying* ensinando aspectos de autocontrole, tolerância, autogestão e disciplina através de atividades físicas; apoiar os docentes na identificação e participação dos alunos em atividades físicas eficazes para controlarem o comportamento antissocial; ajudar os professores a identificarem jogos e atividades não competitivos que promovam o comportamento pró-social e o trabalho de equipe).
- MÓDULO 6. Gestão das emoções e desenvolvimento de competências de resolução de problemas (objetivos: sensibilizar os professores para a gestão do *stress* e das emoções dos alunos; fornecer informações para ajudar os discentes a desenvolverem competências de resolução de problemas; apoiar os educadores quanto a ajudarem os estudantes a gerirem raiva, emoções e *stress*, especialmente em episódios de *bullying/cyberbullying*).
- MÓDULO 7. Política de tolerância zero e criação de um ambiente de aprendizagem propício (objetivos: sensibilizar os professores/administradores para a gravidade do

problema; ajudar os docentes a aplicarem uma política de tolerância zero; obter conhecimentos sobre a quantidade adequada de punições e onde as aplicarem).

- MÓDULO 8. Reação a incidentes de *bullying/cyberbullying*. Aconselhamento e comunicação eficaz (objetivos: desenvolver as competências básicas de aconselhamento e comunicação dos professores; ajudar os docentes a motivarem o agressor a participar de atividades saudáveis; informar os educadores sobre como ajudar vítimas a lidarem com o trauma e a enfrentarem o *bullying*).

Após a execução das sessões de treinamento, os professores são orientados a desenvolverem atividades *antibullying* na escola. Também é realizado um treinamento com alunos voluntários que estejam dispostos a auxiliarem os docentes nas atividades que eles vão desenvolver. Após um período de três meses é realizado um encontro com os professores para avaliarem as atividades desenvolvidas e partilharem experiências.

Na dinâmica da intervenção, já foram adotadas diferentes estratégias de programação e duração das oito sessões de treinamento com professores, visando atender às necessidades e limitações dos participantes. Por exemplo, originalmente se concebeu que as sessões deveriam durar quatro horas cada e serem realizadas em oito dias diferentes. Mas já se adaptou esse formato para grupos que demandaram uma duração menor de cada sessão (três horas ou três horas e meia) ou sessões de duas horas em dias alternadas, totalizando dezesseis dias de treinamento ou sessões mais longas com duração de seis horas, concluindo o treinamento em apenas seis dias. As atividades já ocorreram de forma presencial, remota e híbrida.

Além disso, houve adaptações nas sessões de treinamento de alunos, que têm previsão de quatro horas de duração em um único dia, mas que já foram divididas em dois dias de duas horas cada, devido ao *feedback* dos alunos indicando sobrecarga. Essa atividade já ocorreu de forma presencial ou remota. Destacam-se dados de pré-teste e pós-teste da intervenção que são

coletados em sessão de orientação inicial, com duração de uma hora. Com isso, proporcionam uma base inicial para avaliação e planejamento da intervenção. Na Tabela 2 é apresentado um formato de organização das atividades.

Tabela 2

Organização geral das atividades originais do programa antibullying.

COMPONENTE	DURAÇÃO
Orientação, introdução e pré-teste	1 hora
Módulo 1 e entrega de materiais	4 horas
Módulo 2	4 horas
Os professores observarão incidentes de <i>bullying</i> , os registrarão nos manuais fornecidos e partilharão as suas experiências com os facilitadores até o final dos workshops	
Módulo 3	4 horas
Módulo 4	4 horas
Módulo 5	4 horas
Módulo 6	4 horas
Módulo 7	4 horas
Módulo 8	4 horas
Coleta dados pré-teste (professores e alunos)	Antes de treinamento
<i>Intervenções antibullying nas instituições</i> (os professores irão partilhar a sua aprendizagem e aplicar estratégias para controlar o <i>bullying</i> na sua instituição; deverão ser preparados e compilados registros, fotografias e vídeos para a sua apresentação final)	De dois a três meses após o treinamento
<i>Coleta de dados pós-teste</i> (professores e alunos)	Após o período de intervenções desenvolvidas pelos professores nas escolas
<i>Encontro final com professores</i> (os professores apresentarão as suas experiências)	
<i>Entrega de certificados de participação no programa</i>	

Após implementação da intervenção já se documentou na literatura científica uma melhoria significativa no conhecimento sobre *bullying* e *cyberbullying* dos participantes (Siddiqui et al., 2023a; 2023b; Siddiqui & Schultze-Krumbholz, 2023a; 2023b). Os resultados iniciais de pesquisas no contexto paquistanês revelaram uma realidade preocupante sobre o *bullying* e o *cyberbullying* com alta prevalência entre os alunos (Siddiqui et al., 2023a). Além

disso, a análise dos dados mostrou uma associação significativa entre o *cyberbullying* e formas convencionais de *bullying*, ressaltando a necessidade de abordagens abrangentes e integradas para combater esses problemas.

A avaliação preliminar dos *workshops* com professores demonstrou uma melhoria significativa na compreensão dos participantes sobre conceitos de *bullying* e estratégias de intervenção (Siddiqui et al., 2023a). As sugestões dos participantes foram essenciais para aprimorar o programa, destacando a importância de se utilizar linguagem bilíngue (inglês e paquistanês), de se considerarem sessões presenciais e se estender a duração dos *workshops* para permitirem uma abordagem mais aprofundada e participativa. Esses resultados forneceram *insights* valiosos para o aprimoramento do programa.

Houve também diminuição na pontuação de vitimização pós-intervenção, indicando uma redução na vitimização como resultado do programa implementado (Siddiqui & Schultze-Krumbholz, 2023a). A análise de respostas às perguntas abertas de alunos revelou várias percepções e sugestões dos participantes, destacando tanto aspectos positivos quanto áreas para melhoria do programa. Eis exemplos de respostas qualitativas dos alunos:

“Intervi e impedi meus colegas de praticar *bullying*, dizendo-lhes firmemente para parar e relatando os incidentes ao professor. Essa experiência foi muito útil porque me fez perceber o quão importante é prevenir que outros sejam vítimas de *bullying*. Mesmo que seja difícil ou desconfortável, agora entendo que devo tentar ajudá-los, não importa há quanto tempo o *bullying* está ocorrendo”. “Não sofri *bullying* pessoalmente, nem pratiquei *bullying* contra ninguém. No entanto, se eu testemunhar alguém sendo vítima de *bullying* no futuro, estou determinado a intervir e acabar com isso”. “Este programa deve ser obrigatório para professores e equipe de apoio, pois muitas vezes são eles que podem intervir e parar o *bullying*”

[falas de estudantes paquistaneses; tradução nossa] (Siddiqui & Schultze-Krumbholz, 2023a, pp. 15/16).

Para o presente estudo foram realizadas adaptações considerando o contexto do Brasil. Por exemplo, não foram feitas atividades de intervenção com os estudantes. Essa decisão foi tomada em discussões com as pesquisadoras alemãs e baseada na ênfase — nessa etapa da pesquisa em território nacional — na formação e capacitação docentes como eixo estruturante da prevenção do *bullying*, o que se alinhava com o foco formativo e de diagnóstico de pesquisas anteriores no território brasileiro. Essa decisão foi uma decisão estratégica do grupo de pesquisa a que esta tese é filiada, o qual, no futuro, pretende desenvolver a etapa de treinamento com os pares de maneira focal e particularizada.

A intervenção se sustenta em bases epistemológicas diversas que permitem compreender a complexidade dos fenômenos *bullying* e *cyberbullying* e estruturar estratégias de prevenção e enfrentamento. Essas bases são apresentadas na tese de doutorado defendida pela pesquisadora principal, Siddiqui (2025, pp. 14–29), que desenvolveu o programa.

A teoria do capital social (Putnam, 2000; Lin, 2001), por exemplo, evidencia que as relações interpessoais oferecem recursos que podem tanto proteger os indivíduos quanto fragilizá-los. No contexto escolar, em geral as vítimas apresentam baixo capital social — poucos amigos ou redes de apoio, o que aumenta sua vulnerabilidade (Bagwell & Schmidt, 2011; Scholte et al., 2008). Por outro lado, os agressores frequentemente utilizam a intimidação como forma de acumular *status* e prestígio, convertendo o *bullying* em recurso socialmente valorizado dentro do grupo de pares (Pellegrini, 2002). Esse quadro reforça a necessidade de intervenções escolares que fortaleçam vínculos positivos e promovam climas institucionais protetivos (Evans & Smokowski, 2016).

Outro eixo fundamental é a teoria do comportamento planejado (Ajzen, 1991), segundo a qual intenções e comportamentos são moldados por atitudes individuais, normas subjetivas e

percepção de controle. Adaptada ao *bullying*, a teoria sugere que a probabilidade de um estudante se engajar em agressões aumenta quando ele tem atitudes favoráveis à prática, percebe apoio normativo de seus pares e se considera capaz de realizá-la (Rigby, 1997). Esse modelo implica que o combate ao *bullying* deve ir além do indivíduo, atuando sobre normas sociais do grupo e oferecendo alternativas comportamentais que favoreçam a cooperação, a autorregulação e a valorização de práticas pró-sociais.

Complementarmente, a intervenção recorre ao modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1979; Espelage & Swearer, 2004) e à teoria da humilhação (Lindner, 2006, 2007), que ampliam a análise para os níveis múltiplos de influência (individual, relacional, institucional e sociocultural) e destacam o papel destrutivo da humilhação nas dinâmicas escolares, tanto para vítimas quanto para observadores (Gordon, 2019). A inclusão do modelo de intervenção do espectador (Latané & Darley, 1970) reforça esse caráter abrangente, ao indicar que os colegas testemunhas podem interromper episódios de *bullying* em segundos quando decidem intervir (Polanin et al., 2012); ainda que frequentemente a difusão de responsabilidade os leve à inação (Nickerson et al., 2014). Assim, a proposta metodológica integra perspectivas teóricas diferentes que, articuladas, fundamentam a necessidade de intervenções dirigidas, multicomponentes e sustentadas pelo engajamento ativo de professores, estudantes e comunidade escolar.

Outra perspectiva que oferece lentes complementares para se compreender o fenômeno do *bullying* ou *cyberbullying* é a teoria social cognitiva proposta por Albert Bandura, a qual acrescenta um eixo essencial nesse debate: o papel da autoeficácia. Enquanto as demais teorias destacam fatores contextuais, relacionais e normativos que sustentam as práticas de intimidação, a perspectiva social cognitiva enfatiza a agência individual e a capacidade de autorregulação. A autoeficácia, definida como a crença do sujeito em sua própria competência para organizar e executar ações necessárias em situações específicas (Bandura, 1997), é

decisiva na dinâmica do *bullying/cyberbullying*. Especificamente, a autoeficácia dos professores é determinante para que se sintam capazes de intervir de maneira eficaz diante de episódios de violência escolar, promovendo ambientes seguros e inclusivos.

Por fim, também vale destacar as justificativas para a seleção do *Sohanjana Antibullying Intervention* Program diante de outros modelos encontrados na literatura científica e já apresentados. Nesse sentido, primeiramente, é importante reconhecer que se trata de uma intervenção cuja eficácia foi comprovada em um país (Paquistão) classificado como em desenvolvimento; contexto que, embora culturalmente distinto do Brasil, compartilha desafios estruturais e sociais semelhantes. Em segundo lugar, a estrutura do programa privilegia o treinamento de docentes como agentes de implementação, sem exigir a atuação exclusiva de psicólogos (caso que se aplica à autoria desta tese). Essa característica amplia significativamente a viabilidade de aplicação em escolas brasileiras, onde a presença de profissionais da psicologia ainda é limitada. Além disso, o programa é de baixa complexidade tecnológica, o que facilita sua inserção em instituições com infraestrutura modesta, respeitando as realidades locais. Em terceiro lugar, do ponto de vista metodológico o programa propõe atividades de prevenção e intervenção que se alinham em práticas reconhecidas internacionalmente para a redução de *bullying* e *cyberbullying*, além de presumirem a avaliação de indicadores de saúde mental ou outras variáveis comportamentais com instrumentos de livre acesso, democratizando a mensuração dos efeitos da intervenção.

Objetivos

Objetivo geral:

Desenvolver uma versão brasileira breve, culturalmente adaptada e validada do programa *Sohanjana Antibullying Intervention*.

Objetivos específicos:

- Traduzir e retotraduzir o material do programa de intervenção *antibullying*.
- Implementar junto ao público-alvo (professores/estudantes) de uma escola privada a versão adaptada do programa *antibullying*.
- Avaliar, em dois tempos, comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* a partir de instrumentos não restritos a psicólogos em duas escolas privadas.
- Avaliar, em dois tempos, questões de saúde mental, qualidade de vida e comportamentos *on-line* de risco a partir de instrumentos não restritos a psicólogos em duas escolas privadas.

Hipóteses

Com base nos objetivos do estudo, as hipóteses formuladas foram:

H0: não vai haver diferença significativa entre as versões traduzida e retrotraduzida do material do programa de intervenção em relação ao conteúdo original.

H1: vai haver diferenças significativas entre as versões traduzida e retrotraduzida do material do programa de intervenção relativamente ao conteúdo original.

H0: não haverá ampliação conceitual sobre os fenômenos de interesse deste estudo, aceitabilidade e envolvimento por parte do público-alvo nas atividades de intervenção.

H1: haverá um aumento na compreensão conceitual dos fenômenos de interesse deste estudo (*bullying/cyberbullying*), bem como boa aceitação e envolvimento do público-alvo nas ações do programa de intervenção.

H0: não haverá diferença significativa nos níveis de comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* entre alunos antes e depois da implementação do programa adaptado.

H1: vai haver diferença significativa nos níveis de comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* entre alunos antes e depois da implementação do programa adaptado.

H0: não haverá diferença significativa nos níveis de ansiedade e depressão antes e depois da participação dos alunos no programa adaptado.

H1: vai haver diferença significativa nos níveis de ansiedade e depressão antes e depois da participação dos alunos no programa adaptado.

Método

Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa intervenção definida como uma forma de investigação na qual se implementa, intencionalmente, uma ação ou programa com o propósito de provocar mudanças em uma situação ou grupo alvo (Olsson et al., 2023). Seu design foi fundamentado em um paradigma interacionista, com ênfase no esforço interpretativo entre pesquisador, orientador e participantes, além da interlocução com as pesquisadoras que desenvolveram o programa *Sohanjana Antibullying Intervention*. Nesse sentido, a investigação seguiu o modelo de adaptação cultural integrativa proposto por Barrera et al. (2013), método que consiste de cinco etapas, apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3

Etapas do modelo de adaptação cultural integrativa.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
<i>Coleta de informações</i>	Levantamento das informações sobre a intervenção original e o contexto cultural, social e institucional onde será feito, bem como sobre a população-alvo, suas necessidades específicas e os recursos disponíveis; tradução e retrotradução dos materiais originais
<i>Projeto preliminar de adaptação</i>	Elaboração de um plano preliminar de adaptação envolvendo identificar os elementos da intervenção original que precisam ser modificados para se adequarem ao novo contexto cultural, bem como desenvolver estratégias para garantir a sua aceitabilidade e eficácia
<i>Estudo de viabilidade</i>	Revisão de literatura e análise ética para implementação do processo de adaptação
<i>Refinamento da adaptação</i>	Realização de ajustes conforme necessário e indicado na fase anterior (isso pode envolver revisões adicionais com base na discussão com as autoras da intervenção)
<i>Ensaio controlado randomizado</i>	A intervenção adaptada é testada para avaliar sua eficácia (grupo experimental) em comparação com uma condição de controle (grupo de controle); acompanhamento longitudinal

Nota: adaptado de Barrera et al. (2013, pp. 17–8)

No contexto do estudo de adaptação e validação, é essencial direcionar a atenção primordial ao conteúdo da intervenção, composto por elementos como textos, enredo e ilustrações (Barrera et al., 2013). Esses elementos constituem as informações essenciais que

serão disseminadas nos treinamentos direcionados a professores e alunos. A eficácia da intervenção está, intrinsecamente, ligada à compreensão, relevância cultural e aceitação do conteúdo pelo público-alvo — neste caso, professores e estudantes brasileiros. Portanto, a adaptação e validação adequadas desses elementos são cruciais para se assegurarem a eficácia e a aplicabilidade do programa em escolas do Brasil. Essa abordagem baseada em evidências científicas e integradora visa, ainda, garantir que a intervenção adaptada seja acessível, compreensível e eficaz a todos os envolvidos (Barrera et al., 2013).

Cenários do estudo

As duas escolas selecionadas para a pesquisa aqui descrita são particulares e localizadas no interior de São Paulo. Com porte médio, tem cerca de 280 de matriculados em todas as séries e todos os anos, do Ensino Fundamental ao Médio. Atendem a estudantes de perfis sociodemográficos diferentes, o que reflete a diversidade da população brasileira. Uma das escolas foi designada como *grupo intervenção*, onde o programa *Sohanjana Antibullying Intervention* foi implementado e avaliado a partir de fevereiro de 2025. Enquanto isso, a outra escola constituiu o *grupo controle* e não passou por nenhuma atividade dessa pesquisa até sua conclusão. Após a conclusão da etapa de levantamento de informações e sua sistematização em dados de pesquisa — no mês de junho de 2025 —, o programa *antibullying* foi também implementado na escola do *grupo controle* para permitir acesso a essa tecnologia e garantir os princípios éticos.

Participantes, critérios de inclusão e exclusão, procedimentos de divulgação

Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores da escola foram informados por meio de um encontro presencial ou virtual, organizado com o apoio da direção escolar. Durante o encontro, foi apresentada uma explicação detalhada sobre os objetivos da pesquisa, o papel dos docentes no processo e as garantias éticas, como a preservação da privacidade dos dados. Foi disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido

(TCLE) para adesão voluntária. Os critérios de inclusão aplicados para compor esse grupo foram: professores atuando em duas escolas privadas do interior de São Paulo; que ministravam aulas para os níveis de ensino mencionados; que concordaram voluntariamente em participar e estavam com, pelo menos, um ano de atuação como docente (para garantir alguma compreensão sobre as complexas dinâmicas do contexto escolar). Foram devidos como critérios de exclusão: professores em licença médica ou afastamento das atividades docentes durante o período de levantamento de informações; que não estavam dispostos a participar ativamente da proposição de atividades *antibullying* nas escolas após os treinamentos. Contudo, ressalta-se que nenhum professor que se voluntariou para a pesquisa foi excluído.

Assim, antes da intervenção, participaram do estudo 57 professores, sendo 37 mulheres, na faixa etária 22–60 anos. Após a intervenção, aderiram ao estudo 55 docentes, sendo 35 mulheres, com idade entre 22 e 60 anos. Demais dados de caracterização são apresentados no item “Resultados” desta tese.

Estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os estudantes foram informados sobre a pesquisa em um momento específico durante o período escolar e coordenado com os professores. A explicação foi adequada à faixa etária, destacando os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de assegurar o direito de participação voluntária e confidencialidade. Para os estudantes menores de idade, foi necessário o consentimento prévio dos pais ou responsáveis, coletado via TCLE. Após a autorização dos responsáveis, os estudantes também assinarão um termo de assentimento. Assim, os pais ou responsáveis foram convidados a participarem via grupo de mensagens, utilizando aplicativos como WhatsApp, sob a responsabilidade da direção da escola. Foi preparada uma mensagem explicativa da pesquisa — seu objetivo e sua relevância para a comunidade escolar — em forma de vídeo com linguagem clara e acessível, além de informações sobre a confidencialidade dos dados. Um *link* para acesso ao TCLE foi enviado com instruções para dúvidas ou confirmação de participação.

Os critérios de inclusão adotados para composição da amostra foram: ter entre 10 e 19 anos; estar matriculado em um dos anos mencionados; estar presente em todos os momentos do levantamento de informações para sistematização dos dados. Seriam excluídos estudantes fora da faixa etária estipulada ou ausentes de alguma etapa do levantamento. Assim, antes da intervenção, participaram 412 estudantes, com 51,7% de meninas ($n = 210$) e 48,3% de meninos ($n = 202$), matriculados no ensino fundamental (71,8%) e médio (28,2%). Após a intervenção, a amostra foi composta por 420 estudantes, com 50,1% de meninas ($n = 209$) e 49,9% de meninos ($n = 208$), matriculados no Ensino Fundamental (77,3%) e no Médio (22,7%). Além disso, a idade média manteve-se estável, entre os períodos, em 13,9 anos ($DP = 1,98$) antes da intervenção e 14,0 anos ($DP = 2,14$) após a intervenção. Demais dados de caracterização dos estudantes participantes estão apresentados no item “Resultados” desta tese.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico. Com base na literatura científica, foi construído para o estudo um instrumento a fim de caracterizar amostras diferentes. Para os professores, especificamente as primeiras questões abordaram informações básicas como sexo (masculino/feminino), gênero (autodeclarado), idade e cor/raça. Em seguida, foram incluídas perguntas específicas, tais como área de formação e tempo de atuação na escola, percepções e experiências relacionadas com *bullying* e *cyberbullying*, incluindo o conhecimento prévio sobre esses fenômenos, a ocorrência desses casos na escola e a vivência direta de situações de violência entre alunos no último mês (leia-se: no mês anterior ao início da participação na pesquisa).

Para os estudantes, as perguntas iniciais também buscaram identificar dados pessoais como sexo (masculino/feminino), gênero (autodeclarado), idade e cor/raça. Em seguida, foram questionados sobre a série ou ano escolar em que estavam matriculados. Na segunda parte do instrumento, foram investigados o conhecimento prévio sobre *bullying* e *cyberbullying*, a

percepção sobre a ocorrência desses fenômenos na escola e a experiência recente como testemunhas de tais práticas, especialmente no último mês.

Escala de Comportamentos de Bullying (ECB). Foi usada a ECB cuja versão contém dezesseis itens respondidos em uma escala de cinco pontos, representativos da frequência de emissão de determinados comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* no último mês (Medeiros et al., 2015). O instrumento parte desta afirmação: “Em minha escola, ultimamente, tenho recebido ou sou vítima de:”; e são exemplos de potenciais respostas para preenchimento em uma escala *likert* de cinco pontos: (0 nenhuma vez – 1 uma vez por semana – 2 duas vezes por semana – 3 três vezes por semana – 4 quatro ou mais vezes por semana): “Comentários ofensivos em minhas fotos na internet”; “Colegas falando com um tom de voz agressivo comigo”; “Chutes ou pontapés”; “Insultos em razão dos meus amigos (por exemplo, amigos homossexuais, de determinada classe social ou característica física, etc.)”; etc..

Internet Addiction Test (IAT). O IAT é o teste que avalia o uso da internet segundo vinte itens, gerando uma pontuação total que varia entre 0 e 100 pontos. Também avalia o uso excessivo da rede mundial de computadores em seis dimensões. O teste foi validado no Brasil (Conti et al., 2012). São exemplos de questões constantes no instrumento: “Com que frequência você acha que passa mais tempo na internet do que pretendia?”; “Com que frequência você deixa para depois as tarefas para passar mais tempo online?”; “Com que frequência você prefere a emoção da internet do que sair com um amigo ou amiga?”. As respostas são em escala *likert* de seis pontos (1 Raramente – 2 Geralmente – 3 Às vezes – 4 Sempre – 5 Frequentemente – 6 Não se aplica).

Smartphone Addiction Inventory (SPAI-BR). O SPAI-BR é instrumento que identifica comportamentos relacionados com uso problemático de *smartphone*. A escala inclui dez itens dicotômicos (sim; não) e quatro fatores (comportamento compulsivo, comprometimento funcional, retraimento e tolerância). Já foi validada para uso com adolescentes brasileiros

(Andrade et al., 2021). As respostas para as questões propostas são dicotômicas (sim/não); por exemplo: “Embora o uso de *smartphone* tenha trazido efeitos negativos nos meus relacionamentos interpessoais, a quantidade de tempo que eu gasto nele mantém-se a mesma”; “Eu uso *smartphone* durante mais tempo e/ou gasto mais dinheiro nele do que eu pretendia inicialmente”; “Eu tenho tentado passar menos tempo usando o *smartphone*, mas não tenho conseguido”.

Depression Anxiety Stress Scale 21 (DASS-21). A DASS-21 é instrumento que avalia sintomas de ansiedade, depressão e estresse segundo 21 itens. O instrumento foi traduzido e adaptado no Brasil para uso com adolescentes (Patias et al., 2016). A estrutura da escala permite respostas na seguinte fórmula: “Achei difícil me acalmar []”, “Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo []”; “Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo [] Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo []”; “Não se aplicou de maneira alguma; Senti minha boca seca []”; “Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo []”; “Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo []”; “Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo []”; Não se aplicou de maneira alguma [].

WHOQOL-BREF. O WHOQOL-BREF é instrumento que avalia a qualidade de vida de forma breve. São dois itens que medem a qualidade geral de vida e a saúde geral, e 24 itens que medem como o participante se sentiu nas últimas duas semanas em quatro domínios: saúde física, saúde psicológica, relações sociais e saúde ambiental (Fleck et al., 2000). A título de exemplo, no domínio físico, a questão “Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?” permite avaliar o nível de vitalidade percebido. No domínio psicológico, a questão “Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?” busca captar o nível de propósito de vida percebido pelo participante. Já no domínio das relações sociais, o item “Você recebe dos outros o apoio de que necessita?” mede a percepção de suporte social. São utilizados dois tipos principais de escalas de resposta: 1) intensidade/frequência, que avalia o quanto ou com que

frequência determinada condição é vivenciada (por exemplo: “nada” a “completamente” ou “nunca” a “sempre”); 2) satisfação/qualidade, que mede o grau de contentamento ou avaliação positiva sobre diferentes aspectos da vida (por exemplo: “muito insatisfeito” a “muito satisfeito” ou “muito ruim” a “muito bom”). Duas questões foram excluídas no levantamento em razão da impertinência à idade dos participantes. São elas: (18. Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho? 21. Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?).

Questionário de avaliação da intervenção. Os professores que participaram das atividades na escola intervenção responderam a um instrumento para avaliar a iniciativa, o engajamento pessoal e as percepções do processo. Com questões abertas e fechadas, o questionário permitiu captar tanto a avaliação objetiva da pertinência, a clareza e a aplicabilidade da intervenção quanto a avaliação subjetiva das experiências individuais dos participantes. Foram abordados aspectos como: relevância dos conteúdos, adequação das metodologias utilizadas, possibilidades de aplicação prática em sala de aula, dificuldades encontradas para articular os temas ao currículo, bem como sugestões para aprimoramento da intervenção. Entre as questões de formato fechado, foram incluídas perguntas de escala *likert* (variando de 1 = “discordo totalmente” a 5 = “concordo totalmente”), por exemplo: “O conteúdo apresentado foi relevante para minha prática docente”; “As estratégias utilizadas facilitaram a compreensão do tema”; “Sinto-me mais preparado para lidar com situações de *bullying* e *cyberbullying* após a intervenção”. Já entre as questões abertas, foram propostas perguntas que buscavam captar a experiência singular de cada professor, tais como: “Quais aspectos da intervenção facilitaram sua participação e aprendizado?”; “Quais dificuldades você encontrou para integrar os conteúdos da intervenção em sua prática docente?”.

Cultural Adaptation Checklist (CAC). O CAC é instrumento desenvolvido para avaliar o grau em que intervenções são culturalmente apropriadas para diferentes contextos socioculturais (Lee et al., 2023). O instrumento é composto por 32 questões, divididas em sete

dimensões que permitem examinar aspectos críticos: linguagem, pessoas envolvidas, conteúdo, metas, métodos, contexto e processo. Foi realizada uma adaptação criteriosa do instrumento preservando seus eixos estruturantes e ajustando termos, exemplos e categorias analíticas para garantirem a relevância cultural, a clareza semântica e a aplicabilidade da lista de verificação no presente estudo.

Procedimentos

De início, foi realizado contato com as pesquisadoras doutora Sohni Siddiqui e professora doutora Anja Schultze-Krumbholz, do departamento de psicologia da educação da Technische Universität, em Berlin. Foi solicitada e aprovada autorização para realização da adaptação e validação do programa *Sohanjana Antibullying Intervention* para o contexto brasileiro.

Todo o material foi duplamente traduzido para o português. Em seguida, a equipe de pesquisa trabalhou para a constituição de uma única versão inicial do material em língua portuguesa. Essa versão foi retrotraduzida para o idioma de origem (inglês) e as pesquisadoras da Alemanha foram convidadas a avaliar o material e conferir se suas características essenciais foram mantidas. Vídeos, citações e materiais específicos do contexto sociocultural paquistanês foram adaptados para materiais produzidos no Brasil (esse ponto está mais descrito no tópico “Resultados” desta tese).

Após essa etapa, uma escola foi considerada como grupo intervenção e recebeu as atividades do programa *antibullying*. Outra escola foi definida — vale lembrar — como *grupo controle* e participou, a princípio, apenas das etapas de pré e pós-teste. Em ambas as escolas foram aplicados, coletivamente, em fevereiro de 2025, os instrumentos (questionários sociodemográficos em professores e alunos; ECB; IAT; SPAI-BR; DASS-21; WHOQOL-BREF) antes que a intervenção fosse implementada. Cerca de cinco meses (junho de 2025) após o desenvolvimento da intervenção, tais instrumentos foram reaplicados coletivamente. Coleta

de assinaturas em termos de assentimento ou consentimento e aplicação dos instrumentos de pré e pós-teste foram realizados de forma *on-line*, na ferramenta FORMS do pacote Office da Microsoft. Após a conclusão da coleta e análise de dados, o programa foi implementado na escola do *grupo controle*, em agosto de 2025.

As atividades dos *workshops* com professores foram conduzidas com acompanhamento direto do orientador da tese, que tem experiência vasta na área de pesquisas sobre *bullying*. Foram um momento de aprendizado extra no processo de formação associado ao doutorado. Destaca-se que as intervenções foram planejadas considerando o contexto da escola e a disponibilidade dos participantes, com o objetivo de minimizar qualquer impacto nas atividades regulares. Elas aconteceram na própria escola, visando oferecer um ambiente familiar e acessível a todos os participantes. Especificamente, as atividades com os docentes foram realizadas na semana de planejamento do semestre letivo, ou seja, não comprometeram nenhuma atividade acadêmica; e isso foi organizado com o apoio da direção escolar. O *workshop* 1 teve duração de oito horas e o *workshop* 2 (finalização), quatro.

Os estudantes responderam aos questionários de coleta de dados no horário regular de aula, em um cronograma que foi definido junto à direção da escola, para que não houvesse prejuízos pedagógicos. Haja vista que os estudantes não podem mais utilizar celulares nas escolas desde fevereiro de 2025, a aplicação do questionário ocorreu utilizando os instrumentos impressos. Os instrumentos preenchidos foram digitados e tabulados (em planilhas do programa Excel). Os professores responderam aos questionários pré e pós-teste de forma *on-line*, na ferramenta FORMS do pacote Office da Microsoft.

A aplicação dos instrumentos de pré e pós-teste, bem como a análise dos dados, foram conduzidas por este pesquisador (responsável), em colaboração com o grupo de pesquisa e o orientador. Essa etapa foi realizada de forma rigorosa e sistemática, seguindo os protocolos estabelecidos no plano de pesquisa. Foi preciso garantir a administração correta dos

questionários e demais instrumentos, além de assegurar a confidencialidade e integridade das informações obtidas. Após a sistematização dos dados, foram feitas análises qualitativas e quantitativas detalhadas segundo métodos adequados para se avaliarem resultados e a pertinência do uso da intervenção no contexto brasileiro.

Análise dos dados

As respostas abertas dos professores foram submetidas a uma análise de conteúdo temática segundo o referencial de Bardin (2021). Para tanto, foi utilizada a plataforma Requalify.ai (Version 0.1), que permite a identificação e codificação automatizadas de padrões em textos com apoio de inteligência artificial (Martins et al., 2024). O processo inicia-se pela criação de *tags*, que são rótulos/códigos conceituais utilizados para classificarem trechos de texto com base em temas, categorias ou conceitos analíticos relevantes (Martins et al., 2024). Especificamente, o processo de análise seguiu os passos: impregnação, seguido da leitura exploratória, vertical e exaustiva do material com base nas questões norteadoras do estudo (concepções de *bullying*, concepções de *cyberbullying*, percepção da ocorrência e testemunho de casos). As *tags* extraídas possibilitaram a descrição sistemática dos conteúdos manifestos nos registros qualitativos dos professores, bem como a comparação entre os grupos de intervenção e controle nos momentos pré e pós-intervenção. Embora se trate de uma abordagem qualitativa, a ênfase em frequências percentuais visou oferecer maior clareza sobre a distribuição das percepções docentes, garantindo transparência, objetividade e reprodutibilidade na análise dos dados.

A análise dos dados quantitativos foi realizada utilizando o software JASP®, versão 0.95. Inicialmente, foram conduzidas análises descritivas das variáveis sociodemográficas e psicossociais, com apresentação de frequências absolutas e relativas para variáveis categóricas, e médias e desvios-padrão para variáveis contínuas.

Visto que os estudantes participantes avaliados antes e após a intervenção não eram os mesmos (amostras independentes), as comparações de proporções entre o *grupo experimental* e o *grupo controle*, em cada momento, foram realizadas por meio do teste do qui-quadrado (χ^2) entre tais grupos antes e após a intervenção.

Em relação às variáveis contínuas, de início verificou-se a distribuição normal dos dados, bem como a homogeneidade das variâncias entre os grupos (experimental e controle), a fim de se assegurar a adequação das análises. Nesse sentido, para a comparação das médias das variáveis psicossociais entre os grupos, utilizou-se a análise de variância de uma via (ANOVA) com correção de Welch, e em todas as análises adotou-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

Questões éticas

A proposta de pesquisa foi apresentada previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. Somente após a aprovação do comitê (vide parecer CAAE 84671024200005481) é que a pesquisa foi iniciada. Antes da apresentação dos instrumentos de levantamento de informações aos participantes, foi exibido em uma tela o termo de consentimento para adesão individual dos participantes. Para menores de 18 anos, também foi necessário o consentimento de pais ou responsáveis. Vale frisar que a assinatura em termos de assentimento ou consentimento foi realizada de forma *on-line*, na ferramenta FORMS do pacote Office da Microsoft. Para preservar a identidade dos professores participantes e que responderam a questões qualitativas úteis para o estudo, foram numerados em ordem sequencial e em referência ao momento da coleta (por exemplo: Participante 1, Tempo 1 – pré-intervenção; Participante 1, Tempo 2 – pós-intervenção; Participante 1, Avaliação).

Nota-se que a pesquisa apresentou baixo risco para os participantes, uma vez que todas as atividades foram realizadas em ambiente escolar e supervisionadas por profissionais

capacitados. As intervenções propostas visavam, principalmente, à adaptação e validação de um programa de intervenção contra o *bullying*, mas sem envolver procedimentos invasivos ou que pudessem causar danos físicos ou psicológicos aos participantes. Além disso, foram adotadas medidas rigorosas de ética e segurança para garantirem o bem-estar dos envolvidos, incluindo o consentimento informado dos participantes e a proteção de dados pessoais. Não ocorreu eventualidade que demandasse suporte ou orientação para procura por ajuda por parte do orientador da pesquisa que é psicólogo.

eticamente, em termos de benefícios, ao participarem das atividades de adaptação e validação do Programa de intervenção *antibullying*, professores e alunos puderam contribuir para o desenvolvimento de uma ferramenta mais eficaz e adaptada à realidade brasileira, o que poderá resultar em estratégias mais eficientes para se lidar com *bullying* não apenas nas escolas participantes. Além disso, ao se envolverem nas sessões de *workshop* e nas atividades propostas, os participantes aumentaram sua conscientização sobre os temas sensíveis da pesquisa, desenvolveram habilidades de comunicação e colaboração e fortaleceram vínculos — aspectos mensurados nos resultados obtidos. Os professores também se beneficiaram ao receber capacitação adicional e recursos para lidarem com situações de *bullying* em suas salas de aula. Além disso, a participação na pesquisa proporcionou uma oportunidade única a fim de os participantes contribuírem para o avanço da ciência e a promoção de ambientes escolares mais saudáveis, seguros e inclusivos.

Resultados

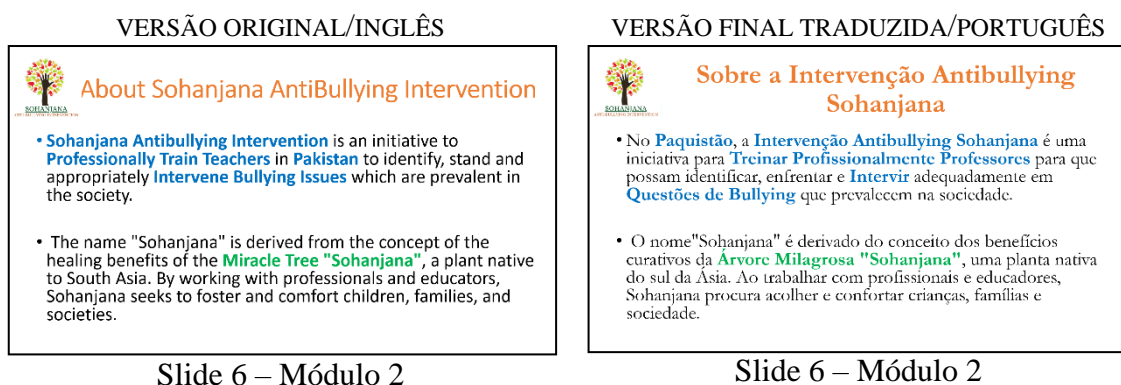
Evidências da tradução e adaptação da intervenção para o idioma português


A tradução e retrotradução do material do *Sohanjana Antibullying Intervention Program* foram, nos quesitos *qualidade das informações* e *atividades*, equivalentes ao conteúdo original. Assim, garantiu-se a fidelidade da adaptação ao contexto brasileiro. Esse processo foi conduzido por uma empresa especializada nesse tipo de serviço (tradução e retrotradução).

Todo o material do programa *antibullying* foi duplamente traduzido para o português. Em seguida, a equipe de pesquisa trabalhou na constituição de uma versão inicial unificada do material em português. Essa versão foi então retrotraduzida para o idioma de origem, e as pesquisadoras da Alemanha foram convidadas a avaliar o material, para garantirem que características essenciais fossem preservadas. Na Figura 3 são apresentados exemplos do material em inglês e da tradução para o português já em sua versão final.

Figura 3

Exemplos do material do programa Sohanjana Antibullying Intervention em sua versão original e na versão traduzida.




 **Why Cyber Bullying is worst than Traditional Bullying?-Brainstorming**

- Ubiquity,
- Multiplication,
- Low barrier to entry,
- Possibility of altering or hiding one's true identity,
- Less connected with acquaintances
- feel "freed" to behave badly
- cannot recognize the pain or suffering of his or her victims
- Lesser feelings of shame or guilt
- Less Accountability
- Quickly postings -Emotion regulation cannot effectively be activated

Source: Leary et al., (2017)


Slide 10 – Módulo 3

 **Por que o Cyberbullying é pior que o Bullying Tradicional? - Debate**


- Ubiquidade
- Multiplicação
- Baixa barreira de entrada
- Possibilidade de alterar ou ocultar a verdadeira identidade
- Menor conexão com conhecidos
- A pessoa sente-se "liberada" para se comportar mal
- Não consegue reconhecer a dor ou o sofrimento de suas vítimas
- Menor sensação de vergonha ou culpa
- Menos responsabilidade
- Postagens rápidas - A regulação emocional não pode ser ativada de forma eficaz

Fonte: Leary et al., (2017)

Slide 10 – Módulo 3


 **Emotional Management and Bullying Behaviour**

- **Bullying** is more likely to occur in students who lack self-control or have problems regulating their emotions.
- Similarly, almost half of all children react emotionally to bullying and are much more susceptible to victimization by peers.




(Source: Arikas et al., 2009; Cook et al., 2010; Kochenderfer & Ladd, 1997)

Slide 12 – Módulo 6


 **Controle Emocional e Comportamento de Bullying**

- É mais provável que o **Bullying** ocorra com estudantes que não têm autocontrole ou têm dificuldade para controlar suas emoções.
- Da mesma forma, quase metade de todas as crianças reage emocionalmente ao bullying e são muito mais suscetíveis a se tornar vítimas dos colegas.



(Fonte: Arikas et al., 2009; Cook et al., 2010; Kochenderfer & Ladd, 1997)


Slide 12 – Módulo 6

 **Introducing Antibullying Curriculum**

- This was the attempt taken by one of the teachers in Japan where one self-made anti-bullying curriculum was featured in a national newspaper in early 1997.
- The year-long course began with a talk establishing zero tolerance for bullying within the classroom and featured materials including a suicide note and diary entries from adolescent victims.
- With each intervention, students were asked to respond with reflection papers which were perused by the teacher. Students were asked also to write about their own experiences and to fill out anonymous questionnaires.
- Comments at the beginning, such as 'There is no bullying at this school', began to change as students read anonymous entries of their classmates' bullying experiences.

(Source: Terasaki, 2001)


Slide 62 – Módulo 7

 **Apresentando o Currículo Antibullying**

- Esta foi a tentativa feita por um dos professores no Japão, onde um currículo antibullying criado por ele próprio foi publicado num jornal nacional no início de 1997.
- O curso de um ano começou com uma palestra estabelecendo tolerância zero ao bullying dentro da sala de aula e contou com materiais que incluíam uma nota de suicídio e anotações no diário de vítimas adolescentes.
- A cada intervenção, os alunos foram solicitados a responder com trabalhos contendo reflexões que foram utilizados pelo professor. Os alunos também foram convidados a escrever sobre suas próprias experiências e a preencher questionários anônimos.
- Os comentários iniciais, como "Não há bullying nesta escola", começaram a mudar à medida que os alunos inseriam dados anônimos sobre as experiências de bullying de seus colegas.

(Fonte: Terasaki, 2001)


Slide 62 – Módulo 7

 **CASE STUDY**

Saira, 11, has been experiencing frequent bullying at her middle school and cyberbullying in private. A group of popular girls have been calling her names, teasing her in public, throwing paper at her, and posting mean messages about her online for other students to see. Saira is afraid, anxious, and upset about how the girls are treating her, but she kept her feelings to herself because she did not want to be considered a tattletale. One day the girls at school humiliated Saira so badly she finally told her mom about the experience after school. Saira's mom immediately contacted school officials and met with school administration to discuss the bullying problem. A school administrator has contacted you to discuss Saira's situation with you. Additionally, upon her mother's request, you are required to counsel her to help her come out of the trauma she has been experiencing lately.

Write down (in pointers) the strategies you will use to help and counsel Saira.

Slide 21 – Módulo 8

 **ESTUDO DE CASO**

Saira, 11 anos, tem sofrido bullying frequente na escola e cyberbullying na vida privada. Um grupo de garotas populares vem xingando e provocando Saira em público, jogando papel nela e postando mensagens maldosas sobre ela online para outros alunos verem. Saira está com medo, ansiosa e chateada com a forma como as meninas a tratam, mas guardou seus sentimentos para si mesma porque não queria ser considerada uma fofocadeira. Um dia, as meninas da escola tanto humilharam Saira que ela finalmente contou à mãe sobre o caso depois da escola. A mãe de Saira contactou imediatamente os funcionários da escola e se reuniu com a administração da escola para discutir o problema do bullying. Um administrador escolar entrou em contato com você para discutir a situação de Saira. Além disso, a pedido da mãe dela, você deverá aconselhá-la para ajudá-la a sair do trauma que ela vem enfrentando ultimamente.

Anote (apontando) as estratégias que você usará para ajudar e aconselhar Saira.

Slide 21 – Módulo 8

Nota: dados do programa Sohanjana Antibullying Intervention original e da versão em português.

Considerando-se as características das escolas e da prática docente no Brasil, avaliou-se que o treinamento original de 36 horas seria inviável. Diante desse desafio, foi desenvolvida uma versão breve da intervenção, adaptada para atender às demandas e restrições do ambiente escolar brasileiro sem comprometer a qualidade e os objetivos do programa *antibullying*. Além disso, vídeos, citações e materiais específicos do contexto sociocultural paquistanês foram

adaptados para materiais produzidos no Brasil, a fim de se assegurar adequação maior ao público-alvo.

O primeiro passo do processo envolveu a “desconstrução” da intervenção original, para se examinar e compreender, de forma sistemática e rigorosa, cada *slide*, atividade e discussão presentes no material da intervenção original. Essa ação visava, sobretudo, verificar ou garantir a aplicabilidade considerando a cultura e o contexto de destino da intervenção. Uma vez que a intervenção original estava desconstruída por completo — ou seja, todas as atividades da intervenção original foram totalmente consideradas e caracterizadas —, cada *slide* do material foi revisado (por este pesquisador responsável e seu orientador). Dessa forma, foi possível que uma intervenção adaptada breve fosse “reconstruída” com o objetivo de preservar as bases teórico-metodológicas da intervenção original, com mais garantia de que os processos fossem preservados ou, se possível, fortalecidos. Manter a base teórico-metodológica mitiga com mais eficácia a necessidade de confiar nos resultados da versão adaptada. Esse processo resultou na seleção e preparação dos componentes (*slides* do material) da intervenção.

A proposta dessa adaptação foi discutida com as pesquisadoras internacionais envolvidas no projeto. Elas concordaram com a necessidade de reformulação, reconhecendo a importância de ajustar a intervenção às condições reais de aplicação. Na Tabela 4, está apresentada a comparação entre a versão original da intervenção e a versão breve que foi aplicada em duas escolas privadas do interior de São Paulo.

Tabela 4

Versão original da intervenção e versão breve adaptada nesse estudo.

VERSÃO ORIGINAL		VERSÃO BREVE ADAPTADA		
Componente	Duração	Componente	Duração	Formato
<i>Orientação, introdução e pré-teste</i>	1 hora	<i>Orientação, introdução, pré-teste e orientação para observação de incidentes de bullying na escola</i>	1 hora	Remoto
<i>Módulo 1 e entrega de materiais</i>	4 horas	Aspectos dos módulos 1 e 2, entrega de materiais	2 horas	Presencial
<i>Módulo 2</i>	4 horas			
Os professores observarão incidentes de <i>bullying</i> e os registrarão nos manuais fornecidos, e partilharão as suas experiências com os facilitadores até o final dos <i>workshops</i>		Essa etapa será incorporada nas discussões do encontro final após o período de implementação da intervenção nas escolas		
<i>Módulo 3</i>	4 horas	Aspectos dos módulos 3 e 4	2 horas	
<i>Módulo 4</i>	4 horas			
<i>Módulo 5</i>	4 horas	Aspectos dos módulos 5 e 6	2 horas	
<i>Módulo 6</i>	4 horas			
<i>Módulo 7</i>	4 horas	Aspectos dos módulos 7 e 8	2 horas	
<i>Módulo 8</i>	4 horas			
<i>Coleta dados pré-teste</i> (professores e alunos)	Antes treinamento	<i>Coleta dados pré-teste</i> (professores e alunos)	Antes do treinamento	Remoto; Google Forms
<i>Atividades antibullying nas instituições</i> (os professores vão partilhar sua aprendizagem e aplicar estratégias para controlar o <i>bullying</i> na sua instituição; deverão ser preparados e compilados registros, fotografias e vídeos para a sua apresentação final)	Duração de dois a três meses após o treinamento	<i>Atividades antibullying nas instituições</i> (os professores partilharão a sua aprendizagem e aplicarão estratégias para controlarem o <i>bullying</i> na sua instituição; deverão ser preparados e compilados registros, fotografias e vídeos para a sua apresentação final)	Durante três meses após o treinamento	Presencial
<i>Coleta de dados pós-teste</i> (professores e alunos)	Após o período de atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas	<i>Coleta de dados pós-teste</i> (professores e alunos)	Após o período de atividades (3 meses) desenvolvidas pelos professores nas escolas	Remoto; Google Forms
<i>Encontro final com professores</i> (os professores apresentarão as suas experiências)		<i>Encontro final com professores</i> (os professores apresentarão as suas experiências; compartilhamento de informações sobre incidentes de <i>bullying</i> identificados pelos professores)		Presencial
<i>Entrega de certificados de participação no programa antibullying</i>		<i>Entrega de certificados de participação no programa</i>		

No estudo empírico, não houve relatos de dificuldades quanto à compreensão das informações ou ao uso do material didático (*slides*, vídeos etc.); ou seja, os professores participantes demonstraram aceitação da versão breve da intervenção *antibullying* ao longo dos encontros presenciais. Também evidenciaram progressos na apropriação dos conteúdos e na aplicação das estratégias propostas, mostrando mais segurança e clareza na condução de práticas preventivas e de enfrentamento do *bullying* no contexto escolar.

Evidências da validação de face e conteúdo com professores

O primeiro levantamento de informações para gerar dados de pesquisa foi realizado com professores de duas escolas: a *intervenção* e a *controle*, vale lembrar. Ocorreu de modo *on-line* e precedeu a aplicação do formato breve da intervenção Sohanjana. Na Tabela 5 estão apresentados os dados de caracterização dos dois grupos pré-intervenção *antibullying*.

Tabela 5

Caracterização de dois grupos de participantes pré-intervenção antibullying.

	Escola intervenção		Escola controle	
	n	%	n	%
Sexo				
Feminino	17	55	20	77
Masculino	14	45	6	23
Faixa etária em anos				
22-30	5	16	6	23
31-35	8	26	6	23
36-40	6	19	5	19
41-45	2	6	2	8
46-50	7	23	3	12
51-60	3	10	4	15
Raça/cor				
Branco	26	84	25	96
Preto	1	3	1	4
Pardo	4	13	0	0
Total	31	100%	26	100%

Nesse momento (pré-intervenção), os professores participantes da escola *intervenção* apresentaram variação ampla quanto ao tempo de atuação escolar: oscilava entre menos de um mês e até treze anos de experiência no mesmo local. De modo geral, as definições atribuídas ao *bullying* nesse momento convergiram para a compreensão de que se trata de um comportamento agressivo, recorrente e intencional, que provoca sofrimento físico, psicológico ou social às vítimas. Contudo, essa compreensão mais clara só é apreendida quando os dados são tomados no todo, pois individualmente as descrições variaram em ênfase e detalhamento.

Alguns destacaram a dimensão do preconceito como elemento central; por exemplo: “Toda prática sofrida pelo aluno por sua cor, raça, religião, opção sexual, intelecto” (Participante 6). Outros ressaltaram as agressões interpessoais diretas: “Ofensas e agressões proferidas a colegas de convívio” (Participante P4). A recorrência foi mencionada como critério distintivo: “Qualquer situação com recorrência que cause transtorno físico ou emocional em relação ao outro” (Participante). Também foram referidas práticas de ridicularização e humilhação no cotidiano escolar: “Comportamentos repetitivos e violentos que promovem a ridicularização e a depreciação de um estudante” (Participante 18).

Ao definirem o *cyberbullying*, as respostas dos professores da escola *intervenção* apontaram o reconhecimento de que esse fenômeno consiste em uma extensão do *bullying* para o ambiente *on-line*, caracterizado pelo uso, como meio de agressão, das tecnologias digitais da comunicação e informação. Alguns destacaram o impacto da exposição e humilhação pública: “Linchamento virtual em detrimento da saúde mental de um alvo” (Participante 4); “Exposição que constranja ou isole o outro nas redes sociais” (Participante 7). Outros destacaram o anonimato como fator agravante: “A resposta acima [relacionada com *bullying* tradicional, com adicional de um discurso mais agressivo pela proteção do anonimato]” (Participante 13). Houve respostas que simplificaram a definição, estabelecendo equivalência direta com o *bullying* tradicional: “É a prática do *bullying*, porém no ambiente virtual” (Participante 6); são “Ofensas por mídias sociais” (Participante 23).

Uma boa parte do professorado da escola *intervenção* (46%) reconheceu que há ocorrência de *bullying* ou *cyberbullying* onde leciona, embora alguns docentes destaquem que são ocorrências pouco frequentes ou que não chegaram formalmente ao seu conhecimento. Contudo, a maioria (54%) referiu não ter conhecimento da ocorrência desses fenômenos na escola ou apresentaram respostas incertas ou neutras (ex.: “pode ser”, “não sei dizer”, “talvez sim”). Ao serem questionados os professores sobre experiências recentes (último mês), a imensa maioria relatou não ter presenciado casos desses fenômenos na escola. Alguns complementaram com justificativas contextuais, como o início do ano letivo ou pouco tempo de contato com as turmas.

Durante a coleta pré-intervenção na escola *controle*, de modo geral os professores apresentaram definições consistentes de *bullying* tradicional. Reconhecem-no como comportamento agressivo, intencional e repetitivo, manifestado por agressões físicas, verbais ou psicológicas. Contudo, essa interpretação deriva da análise do conjunto de respostas; não se aplica à particularização individual. As respostas variaram em detalhamento: vão de descrições mais simples — “provocações e ofensas” (Participante 4) — a formulações mais abrangentes que enfatizam a gravidade do sofrimento causado: “É o desrespeito das diferenças!” (Participante 12); “É um mal que precisa ser combatido, pois gera constrangimento, tristeza e sofrimento em quem o recebe” (Participante 3).

Quanto ao *cyberbullying*, os professores da escola *controle* o definiram, majoritariamente, como uma extensão do *bullying* tradicional para o ambiente *on-line*, em especial as mídias sociais, os aplicativos de mensagens e outros meios virtuais. Muitos o associaram a ofensas verbais e humilhações públicas: “São as ‘brincadeiras’ que ridicularizam as pessoas, cometidas no ambiente virtual” (Participante 3). Outros ressaltaram o caráter de ameaça e intimidação: “Consiste em ameaçar ou intimidar alguém, humilhar por qualquer motivo” (Participante 7). Houve respostas mais descritivas que reconhecem a multiplicidade de contextos digitais; é o caso do Participante 19: “*Cyberbullying* é uma forma de *bullying* que acontece no ambiente digital, como redes sociais, aplicativos de mensagens, jogos online e *e-mails*”.

Em relação à ocorrência desses fenômenos na escola *controle*, parte dos professores relatou que já os presenciou, embora a maioria os considere esporádicos ou de baixa frequência. Alguns destacaram que os episódios não são comuns atualmente, mas já ocorreram no passado: “Já aconteceram sim, mas atualmente, são esporádicos” (Participante 3). Outros afirmaram desconhecer tais situações por terem pouco tempo de atuação na instituição escolar. Nesse sentido, quando questionado o professorado sobre episódios testemunhados no mês anterior, apenas uma minoria relatou ter presenciado casos, o que confirma a tendência observada no grupo de intervenção.

Ao serem comparadas as respostas dos professores da *escola intervenção* com as respostas dos docentes da *escola controle*, no momento pré-intervenção se observa que há muitas similaridades nas concepções de *bullying* e *cyberbullying*. Em ambos os grupos, *bullying* foi amplamente entendido como comportamento agressivo, intencional e repetitivo, associado a práticas físicas, verbais, sociais ou psicológicas que provocam sofrimento nas vítimas — mesmo que essa síntese não seja oferecida individualmente, ou seja, só no conjunto dos dados. *Cyberbullying*, por sua vez, foi descrito majoritariamente como extensão do *bullying* para o ambiente digital, especialmente em redes sociais *on-line* e aplicativos de mensagens. Com frequência, é marcado por humilhações públicas, intimidações e ofensas verbais.

Tanto no grupo *intervenção* quanto no *controle*, os professores reconheceram que casos de *bullying* e *cyberbullying* ocorrem em suas escolas, ainda que muitos os percebam como esporádicos, pouco frequentes ou de difícil observação. Além disso, em ambos os grupos, a maioria relatou não ter presenciado situações no último mês, justificando essa baixa percepção pela sutileza das práticas, pela ausência de denúncias formais ou pelo pouco tempo de contato com os alunos. Essas similaridades indicam que, antes da intervenção, os dois grupos apresentavam níveis comparáveis de compreensão conceitual e percepção prática, com consciência sobre a existência dos fenômenos, mas dificuldade em identificá-los diretamente no seu cotidiano.

Após essa coleta de informações para serem gerados os dados de pesquisa, foi aplicado o modelo breve da intervenção *antibullying* original na escola *intervenção*. Em fevereiro de 2025, 31 docentes participaram de um *workshop* de oito horas, realizado em um dia. Foi na escola onde os atuavam, em dia não letivo. Preparada com antecedência, a sala contava com computador, aparelho de projeção de imagem (*datashow*); e as ações de cunho psicoeducativo foram orientadas pelos *slides* traduzidos e adaptados da intervenção *antibullying* original. Folhas de papel em branco e canetões foram os recursos utilizados.

Na Tabela 6 está descrita a organização e os principais elementos que foram abordados em cada momento do treinamento. Essa tabela servirá de guia para futuras replicações do modelo de intervenção adaptado para o contexto brasileiro.

Tabela 6

Resultados do passo a passo da intervenção adaptada e modelo para replicação.

MOMENTOS DA INTERVENÇÃO	PROCEDIMENTOS	RESUMO DOS CONTEÚDOS ABORDADOS
Diagnóstico inicial	Aplicação online - professores Aplicação de instrumentos impressos – estudantes	<u>Professores</u> Questionário sociodemográfico <u>Estudantes</u> Questionário sociodemográfico Escala de Comportamentos de Bullying (ECB) <i>Internet Addiction Test</i> (IAT) <i>Smartphone Addiction Inventory</i> (SPAI-BR) <i>Depression Anxiety Stress Scale 21</i> (DASS-21) WHOQOL-BREF
Workshop 1 – Professores	A estrutura da proposta original da intervenção Sohanjana foi mantida como formação exclusiva para professores. As discussões e atividades foram modificadas apenas para adequar alguns aspectos para a realidade brasileira. A estrutura da versão breve contou com um total de 114 slides divididos em oito módulos para apresentação em Datashow. O <i>workshop</i> foi conduzido de forma presencial e intensiva ao longo de um único dia. Ele foi estruturado em blocos temáticos que alternavam exposição dialogada, exibição de vídeos curtos, estudos de caso, atividades em pequenos grupos e plenárias (grande grupo). Os facilitadores utilizaram os slides como apoio visual para guiar o conteúdo e estimular a participação, promovendo a interação contínua entre os participantes e a	<u>Módulos 1 e 2</u> Apresentação dos participantes e facilitadores Introdução à Intervenção Sohanjana: explicação sobre a origem do nome e a proposta pedagógica da intervenção Definições e tipos de <i>bullying</i> Identificação de casos: apresentação de sinais de alerta para reconhecer vítimas e agressores, incluindo situações de vitimização virtual, e orientações sobre como agir ao testemunhar casos Dados sobre o <i>bullying</i> no Brasil: apresentação de referências empíricas (como dados da PeNSE) e discussão das consequências do <i>bullying/cyberbullying</i>

	<p>exposição de exemplos da vida real da escola, principalmente no que se refere à ocorrência ou vivência com as questões que permeiam o <i>bullying</i>. Além da apresentação dos conceitos centrais, foram dedicados momentos para reflexões sobre o cotidiano escolar dos participantes, bem como adaptações práticas das propostas pedagógicas da intervenção original. Ao final do encontro foi destacada uma equipe <i>antibullying</i> e elaborada uma carta compromisso com aspectos individuais e institucionais.</p>	<p>Participantes do ciclo de <i>bullying</i>: identificação das funções de agressor, vítima e espectador</p> <p>Erros comuns de adultos ao lidar com bullying: enumeração das reações inadequadas de profissionais da educação e discussão sobre alternativas mais eficazes e empáticas</p> <p>Fundamentos teóricos sobre agressividade</p> <p>Características e motivações dos agressores: fatores pessoais, sociais e ambientais</p> <hr/> <p><u>Módulos 3 e 4</u></p> <p>Cyberbullying: definição e diferenciação em relação ao bullying tradicional</p> <p>Identificação e ação: fornecimento de orientações sobre como registrar e lidar com denúncias de cyberbullying, incluindo procedimentos de documentação e apoio às vítimas</p> <p>O papel dos espectadores: apresentação do conceito do efeito do espectador e as razões pelas quais muitas pessoas não intervêm em situações de <i>bullying</i>, especialmente em contextos online; discussão dos impactos emocionais sobre os espectadores e estratégias eficazes de intervenção</p> <p>Promoção de empatia e sensibilidade: sugestão de práticas pedagógicas para estimular empatia nos alunos, como o uso de histórias, discussões sobre sentimentos, valorização da diversidade e modelagem de comportamentos respeitosos por parte dos professores</p>
--	--	--

		<p><u>Módulos 5 e 6</u></p> <p>Atividades físicas e estilo de vida saudável: discussão sobre os benefícios das práticas esportivas para reduzir comportamentos agressivos, promover competências sociais e fortalecer o senso de responsabilidade e respeito entre os estudantes</p> <p>Condições da vida adolescente contemporânea: apresentação de fatores de risco como sedentarismo, exposição a telas e redes sociais, obesidade e baixa autoestima, que podem contribuir para comportamentos problemáticos</p> <p>Controle emocional e inteligência emocional: apresentação de conceitos e evidências sobre como a capacidade de reconhecer e regular emoções está associada à prevenção do <i>bullying</i> e ao desenvolvimento de relações saudáveis</p> <p>Resolução de problemas: discussão sobre a importância de ensinar habilidades para lidar com conflitos de forma não violenta, mostrando que respostas planejadas são mais eficazes que reações impulsivas ou agressivas</p> <hr/> <p><u>Módulos 7 e 8</u></p> <p>Penalidades e sanções: discussão sobre a eficácia limitada de medidas punitivas isoladas e proposição de abordagens mais educativas e restaurativas</p> <p>Implementação de política <i>antibullying</i> na escola: elaboração de uma carta de compromisso (em pequenos grupos e construção de uma carta síntese a ser entregue para a escola após o <i>workshop</i> pelo pesquisador responsável), comunicação regular por boletins, produção de cartazes,</p>
--	--	---

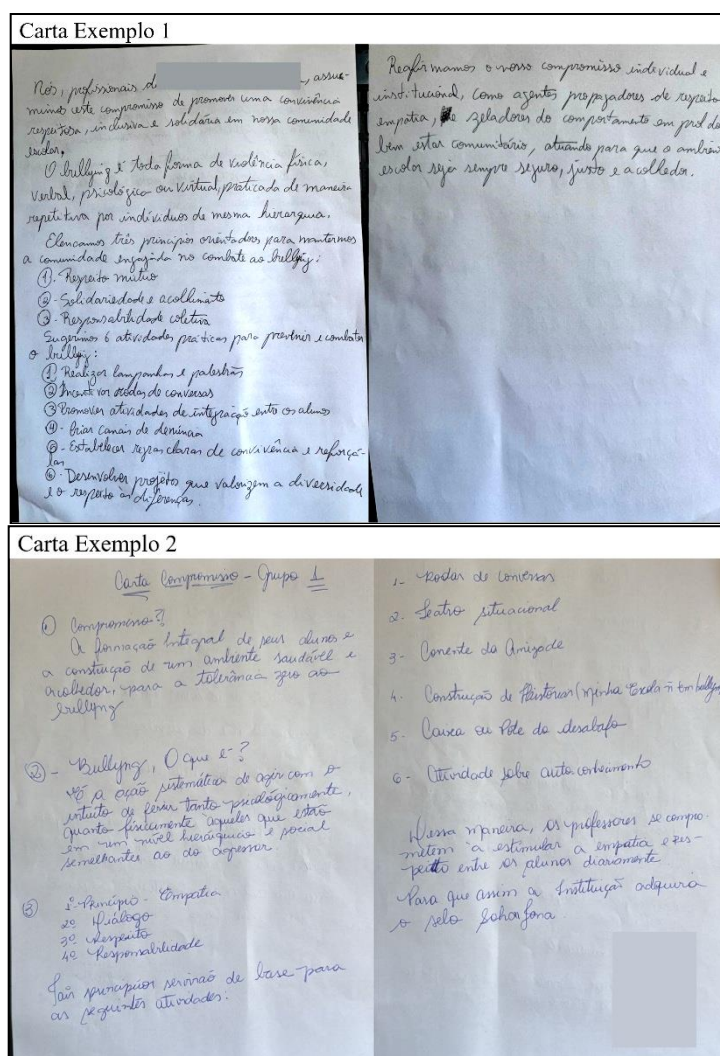
		<p>código de conduta construído com os alunos e uso de caixas de denúncia anônima (<i>Bully Box</i> física ou remota)</p> <p>Treinamento da equipe <i>antibullying</i></p> <p>Semana para Combate do Bullying: proposição de uma semana temática com atividades educativas, culturais e artísticas que envolvam toda a comunidade escolar</p> <p>Avaliação periódica: recomendação da aplicação de questionários anônimos e o uso de diários escolares para monitorar o clima emocional e detectar possíveis casos de <i>bullying</i></p> <p>Tipos de intervenções: proativas (preventivas) e reativas (após ocorrência)</p> <p>Esclarecimento de dúvidas e questões</p>
Intervalo para ações dos professores na escola (cinco meses – um semestre letivo)	A direção da escola foi provocada ao longo do período para estimular que os professores desenvolvessem atividades <i>antibullying</i> durante suas atividades em sala. Estimulo ao registro sistemático das ações desenvolvidas.	Não foi proposto nenhum modelo ou roteiro de atividades estruturado além dos exemplos apresentados/discutidos no <i>workshop</i>

Diagnóstico final	Aplicação online - professores Aplicação de instrumentos impressos – estudantes	<u>Professores</u> Questionário sociodemográfico <u>Estudantes</u> Questionário sociodemográfico Escala de Comportamentos de Bullying (ECB) <i>Internet Addiction Test</i> (IAT) <i>Smartphone Addiction Inventory</i> (SPAI-BR) <i>Depression Anxiety Stress Scale 21</i> (DASS-21) WHOQOL-BREF
Workshop 2 – Professores	O encontro foi realizado de forma presencial com duração de 4 horas, estruturado como um momento de fechamento reflexivo, avaliativo e celebrativo do percurso formativo dos professores (roda de conversa, construção de linha do tempo, revisão de conceitos e construção de árvore do compromisso). Foram entregues certificados da formação para os professores e a escola recebeu o certificado de “Escola <i>Antibullying</i> Sohanjana”	Acolhimento e avaliação simbólica: retomada e reconhecimento das experiências e sentimentos durante a intervenção Revisão dos conceitos fundamentais (<i>bullying</i> , suas consequências e a importância da intervenção escolar) Discussão de casos e dilemas éticos: apresentação de cenários e vinhetas sobre microviolências, silêncio institucional e omissão de adultos Atividade coletiva – Árvore do Compromisso: metáfora visual que representa os compromissos assumidos pelos professores para manter o trabalho <i>antibullying</i> no cotidiano escolar encerrada a intervenção Mensagem final: enfatizar que o trabalho não termina com o fim da formação e incentivo ao engajamento contínuo

Nota-se que nos dois últimos módulos do *workshop* foi proposto que os professores construíssem, em pequenos grupos, uma carta de compromisso apresentando os seguintes tópicos: breve introdução, definição de *bullying*, princípios orientadores, atividades propostas, compromisso individual e institucional. A Figura 4 apresenta dois exemplos da produção dos pequenos grupos.

Figura 4

Cartas compromisso construídas em pequenos grupos pelos professores em pequenos grupos.



Nota: Transcrição das imagens. **Carta Exemplo 1:** Nós, profissionais da escola intervenção, assumimos este compromisso de promover uma convivência respeitosa, inclusiva e solidária em nossa comunidade escolar. O bullying é toda forma de violência física, verbal, psicológica ou virtual, praticada de maneira repetitiva por indivíduos de mesma hierarquia. Elencamos três princípios orientadores para mantermos a comunidade engajada no combate ao bullying: 1. Respeito mútuo; 2. Solidariedade e acolhimento; 3. Responsabilidade coletiva. Sugerimos 6 atividades práticas para prevenir e combater o bullying: 1. Realizar campanhas e palestras; 2. Incentivar rodas de conversa; 3. Promover atividades de integração entre os alunos; 4. Criar canais de denúncia;

5. Estabelecer regras claras de convivência e reforçá-las; 6. Desenvolver projetos que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças. Reafirmamos o nosso compromisso individual e institucional, como agentes propagadores de respeito, empatia, e zeladores do comportamento em prol do bem-estar comunitário, atuando para que o ambiente escolar seja sempre seguro, justo e acolhedor. **Carta Exemplo 2:** 1. Compromisso. A formação integral de seus alunos e a construção de um ambiente saudável e acolhedor, para a tolerância zero ao *bullying*. 2. *Bullying* – O que é? É a ação sistemática de agir com o intuito de ferir tanto psicologicamente, quanto fisicamente, aqueles que estão em um nível hierárquico e social semelhante ao do agressor. 3. Princípios: 1º – Empatia; 2º – Diálogo; 3º – Respeito; 4º – Responsabilidade. Esses princípios servirão de base para as seguintes atividades: 1. Roda de conversa; 2. Teatro situacional; 3. Corrente da Amizade; 4. Construção de histórias (“Minha escola não tem *bullying*”); 5. Caixa ou pote do desabafo; 6. Atividade sobre autoconhecimento. Dessa maneira, os professores se comprometem a estimular a empatia e respeito entre os alunos diariamente. Para que assim a instituição adquira o selo Sohanjana.

Após o *workshop*, as cartas produzidas foram reunidas em seis pequenos grupos; então se elaborou uma versão-síntese, que foi encaminhada à escola *intervenção* para orientar os trabalhos *antibullying* no semestre. Essa síntese está na tabela a seguir.

Tabela 7

Resultados do passo a passo da intervenção adaptada e modelo para replicação.

CARTA DE COMPROMISSO — ESCOLA INTERVENÇÃO
<p><i>Introdução: nosso compromisso</i> — Nós, profissionais da educação, reafirmamos nosso compromisso com a promoção de uma convivência escolar saudável, inclusiva, empática e respeitosa. Reconhecemos a escola como um espaço essencial de formação integral, no qual todos — educadores, estudantes e gestores — devem atuar coletivamente na prevenção e enfrentamento de práticas de violência, exclusão e discriminação. Nos comprometemos a manter uma postura ativa e vigilante, atuando com responsabilidade, escuta sensível e acolhimento diante de quaisquer situações de <i>bullying</i>, fortalecendo os vínculos comunitários e assegurando um ambiente seguro, justo e acolhedor.</p> <p><i>Definição de bullying</i> — O <i>bullying</i> é caracterizado como um conjunto de ações intencionais, repetitivas e com desequilíbrio de poder entre pares. Pode se manifestar por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas ou virtuais, com o objetivo de humilhar, intimidar, isolar ou causar sofrimento à vítima. Envolve, em geral, três papéis principais: agressor(a), vítima e espectador(a) — sendo este último frequentemente negligenciado, mas fundamental para o enfrentamento da prática.</p> <p><i>Princípios orientadores</i> — Para orientar nossas ações de prevenção e combate ao <i>bullying</i>, adotamos os seguintes princípios: 1. Empatia — Compreensão ativa das emoções e experiências do outro. 2. Respeito à diversidade — Valorização das diferenças individuais, culturais, sociais e emocionais. 3. Diálogo — Construção de relações pautadas na escuta, argumentação e cooperação. 4. Acolhimento — Criação de espaços seguros para a expressão emocional e o enfrentamento de conflitos. 5. Responsabilidade coletiva — Compromisso compartilhado na construção de um ambiente escolar ético, inclusivo e solidário.</p> <p><i>Atividades propostas</i> — Para efetivar nosso compromisso, propomos ações pedagógicas, culturais e relacionais, tais como:</p> <p>— Rodas de conversa sobre sentimentos, vivências e empatia;</p>

-
- Redação de textos ou poemas sobre *bullying* e temas transversais;
 - Análise crítica de materiais audiovisuais sobre bullying e emoções;
 - Diário das emoções e atividades de autoconhecimento;
 - Teatro situacional e construção coletiva de histórias ("Minha escola não tem *bullying*");
 - Corrente da amizade e campanhas solidárias;
 - Criação de canais de escuta e denúncia;
 - Estabelecimento e divulgação de regras claras de convivência;
 - Envolvimento de toda a comunidade escolar em projetos artísticos, literários e cooperativos que promovam o respeito às diferenças.

Compromisso individual e institucional — Cada profissional da escola compromete-se, individualmente, a adotar uma postura ativa, ética e empática no enfrentamento ao *bullying*, promovendo relações respeitadas, acolhendo vítimas e orientando agressores, sempre em diálogo com a equipe gestora. Enquanto instituição, reafirmamos nosso dever coletivo de garantir um ambiente escolar livre de violência, implementando estratégias de prevenção, escuta e intervenção, fortalecendo a cultura de paz e cidadania.

Depois desse primeiro *workshop* foi realizado um acompanhamento com a direção da escola. Estimularam-se os professores a desenvolverem atividades *antibullying* na escola intervenção. Esse processo durou cinco meses (fev–jun 2025). As atividades realizadas e relatadas pelos docentes foram: acompanhamento de intervalos, uso de músicas para suscitar a sensibilidade quanto a temas transversais aos fenômenos *bullying/cyberbullying*, rodas de conversa sobre gentileza, comunicação não violenta, violência simbólica e brincadeiras *off-line*, produção de cartazes, debates baseados em leituras realizadas (livro *Sementes antibullying e o extraordinário*, por exemplo), café literário, exibição de vídeos, articulação com a Ordem dos Advogados do Brasil na região para trabalhar questões de justiça restaurativa e controle da violência. A seguir, na Figura 5, são apresentados registros documentados pelos professores sobre as atividades realizadas e imagens fornecidas.

Figura 5

Relatos de professores sobre a realização de atividades e as imagens afins.

Relato enviado por uma professora

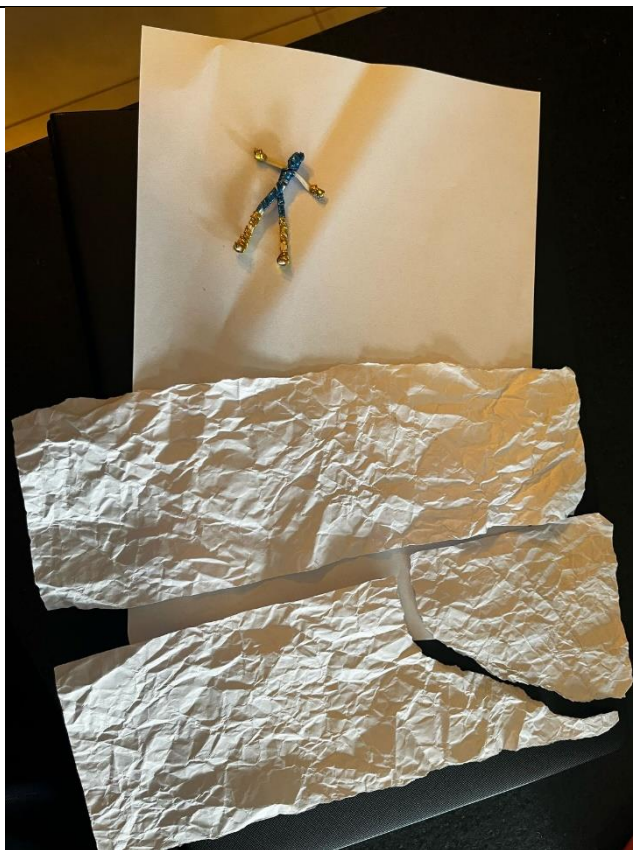
Começamos a primeira etapa e os alunos fizeram um cartaz de conscientização sobre o bullying.



Fonte: Acervo pessoal. Março 2025. Alunos e atividades na escola intervenção.

Relato enviado por uma professora

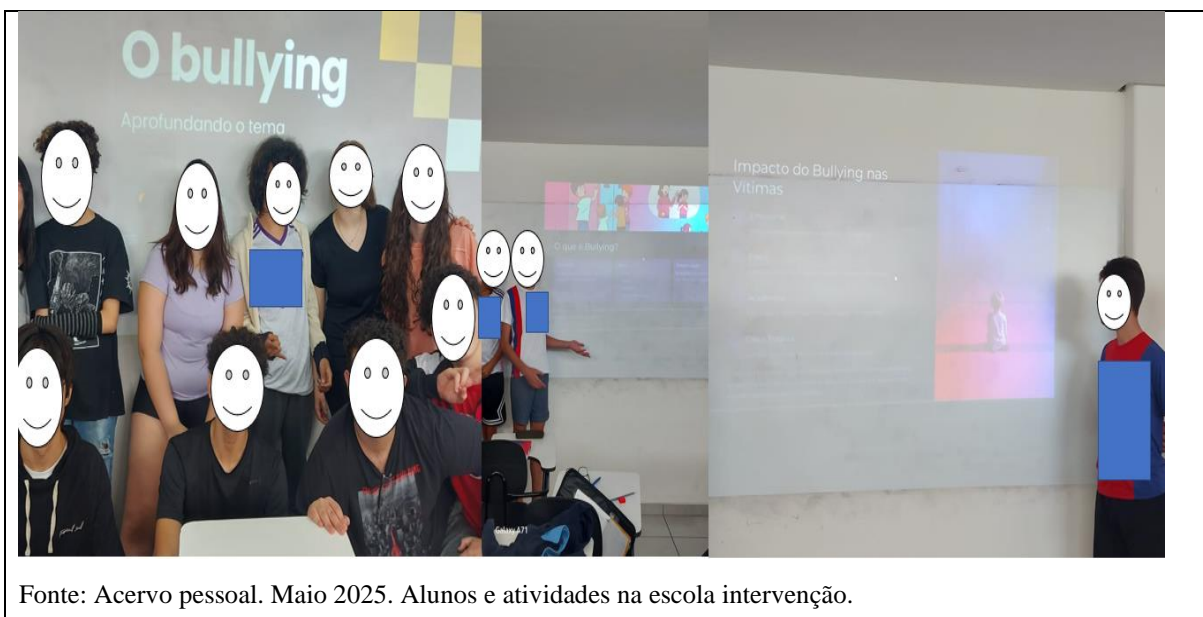
Os alunos, junto com seus professores, estão trabalhando a conscientização do que é o bullying e como um gesto ou palavras podem machucar ou ofender seu colega [atividade ilustrada na imagem abaixo]. Também estamos trabalhando o despertar, o olhar, as atitudes para com o colega e perceber se estão excluindo de seu convívio simplesmente porque não compartilham das mesmas coisas, não acolhem pelo fato do outro ser tímido, ou porque um outro já tem um rótulo e só segue o fluxo desse rótulo para ficar bem com a maioria. As atividades práticas são construção de cartazes com mensagens antibullying, desenhos próprios mostrando o seu sentimento em relação ao assunto, filmes e também apresentação de uma música com coreografia.



Fonte: Acervo pessoal. Abril 2025. Atividade na escola intervenção.

Relato enviado por uma professora

No primeiro bimestre, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental participaram de uma sequência de atividades pedagógicas voltadas para reflexão e conscientização sobre o bullying, a partir da leitura do livro “Sementes antibullying”. A obra serviu como ponto de partida para discussões sobre respeito, empatia e convivência escolar. Dentre as ações desenvolvidas, destacou-se o Café Literário, um momento de troca e diálogo no qual os estudantes puderam compartilhar suas impressões sobre a leitura e debater, com maturidade, os desafios e impactos do bullying no ambiente escolar e social. Para encerrar o trabalho com o tema, a turma foi organizada em pequenos grupos, e cada equipe desenvolveu e apresentou um projeto criativo, abordando diferentes aspectos da temática. As apresentações aconteceram no final de um bimestre e revelaram não apenas o domínio do conteúdo, mas também o engajamento, a sensibilidade e a capacidade crítica dos alunos.



Esses dados foram escolhidos para serem apresentados por conterem mais informações e imagens que ilustrassem as atividades realizadas pelos professores. A curadoria dos dados foi conduzida de forma sistemática, considerando tanto a riqueza descritiva dos relatos dos docentes quanto sua capacidade de representar a diversidade de experiências vividas no contexto da intervenção — mesmo que o número de ações não tenha sido grande. Foram priorizados registros que trouxessem evidências claras de engajamento, aplicabilidade e reflexão crítica, ao mesmo tempo em que se buscou abranger estratégias diferentes. Além disso, foram selecionados trechos que apresentavam exemplos concretos do cotidiano escolar durante o período de execução da intervenção *antibullying*. Essa curadoria também esteve atenta à carta de compromisso e síntese que foi elaborada no *workshop*.

Após a execução da intervenção, foi realizada uma nova rodada de levantamento de informações em meio aos professores das duas escolas (*intervenção* e *controle*). Nesse momento, aderiram à pesquisa 55 docentes no total e que também participaram da primeira etapa da pesquisa descrita antes. Na Tabela 8 está apresentada a caracterização dos dois grupos pós-intervenção.

Tabela 8

Caracterização de dois grupos de participantes pós-intervenção.

caracterização	ESCOLA INTERVENÇÃO		ESCOLA CONTROLE	
	n	%	n	%
Sexo				
Feminino	17	57	18	72
Masculino	13	43	7	28
Faixa etária em anos				
22-30	6	20	6	24
31-35	7	23	4	16
36-40	6	20	2	8
41-45	4	13	4	16
46-50	3	10	3	12
51-60	4	13	6	24
Raça/cor				
Branco	26	87	24	96
Preto	0	0	1	4
Pardo	4	13	0	0
Total	30	100%	25	100%

Em relação ao conceito de *bullying* tradicional, os professores da escola *intervenção* manifestaram uma tendência a definições mais completas e fundamentadas, com destaque para a intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder. Um exemplo marcante foi declarado pelo Participante 7 (Tempo 2):

“Para mim, *bullying* na escola é um tipo de violência sistemática e repetitiva que acontece entre alunos, onde existe uma desigualdade de poder entre o agressor (ou grupo de agressores) e a vítima. Não é uma brincadeira isolada, mas sim um comportamento contínuo que tem o objetivo de intimidar, humilhar, machucar ou excluir o outro”.

Esse exemplo denota maior alinhamento com a literatura científica, diferindo das respostas mais vagas ou simplistas encontradas antes da intervenção. Outros professores

também reforçaram o caráter repetitivo e intencional, descrevendo o *bullying* como “um comportamento agressivo intencional e repetitivo” (Participante 1, Tempo 2) ou como “violência simbólica e explícita, visando a intimidação, segregação e ofensa” (Participante 20, Tempo 2).

Sobre o *cyberbullying*, a maioria passou a descrevê-lo de forma mais detalhada e específica, reconhecendo não apenas a migração do *bullying* tradicional para o meio digital, mas também os diferentes recursos tecnológicos envolvidos. Além de respostas curtas como “É o *bullying* nas redes sociais” (Participante 5, Tempo 2), surgiram definições ampliadas reconhecendo o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, como mídias sociais, aplicativos de mensagens, plataformas de jogos e até o celular, para intimidar, humilhar, assustar ou envergonhar alguém de forma repetitiva e intencional. Essa sofisticação nas respostas sugere que a intervenção contribuiu para uma compreensão maior dos fenômenos objeto de análise nesta tese e de suas especificidades.

Quanto à ocorrência dos fenômenos na escola, cerca de 62% dos professores afirmaram que casos de *bullying* ou *cyberbullying* acontecem, embora a maioria tenha ressaltado que são raros ou que são prontamente solucionados. Assim relatou o Participante 3 (Tempo 2): “Há poucos casos e quando acontecem, são controlados e resolvidos pela coordenação”. Outros indicaram que os episódios diminuíram após ações institucionais: “Não tenho notado nos últimos dias. Porém posso afirmar que os que ocorriam estão diminuindo (Participante 20, Tempo 2).”

Quanto à questão “Você testemunhou no último mês alguma situação de *bullying* ou *cyberbullying* entre os alunos?”, a grande maioria (87%) respondeu que não havia presenciado episódios recentes. No geral, as justificativas para a ausência de observação direta reforçam a ideia de que, embora reconheçam a ocorrência, muitos casos permanecem invisíveis ou pouco reportados.

Analisando as respostas dos professores do grupo controle após a intervenção, verificou-se que as concepções sobre *bullying* e *cyberbullying* mantiveram características semelhantes às observadas no momento prévio, ainda que com maior diversidade de exemplos e justificativas. O *bullying* tradicional, por exemplo, foi descrito, em grande parte, como atos de agressão física, verbal ou psicológica, intencionais e repetitivos, geralmente associados a discriminação e constrangimento. Alguns o conceituaram de forma simples, como “discriminação” (Participante 3, Tempo 2), enquanto outros detalharam mais, reconhecendo o impacto emocional e social: “*Bullying* é quando alguém prejudica ou ofende o outro com palavras ou atitudes repetidas. É preciso respeito, empatia e coragem pra mudar essa realidade (Participante 20, Tempo 2)”. Houve também aqueles que ressaltaram a ambiguidade entre agressão e brincadeira, como Participante 15 (Tempo 2): “Violência física ou mental travestida de brincadeira em ambiente escolar”.

No caso do *cyberbullying*, as respostas dos professores do grupo controle seguiram a mesma lógica de mera extensão do fenômeno tradicional ou da vida real para o ambiente *on-line*. Eles o definiram como ofensas, agressões ou humilhações mediadas por tecnologias, especialmente pelas redes sociais virtuais. Aparecem respostas concisas: “*Bullying* cometido pela internet ou redes sociais” (Participante 16, Tempo 2); e descrições mais amplas e sofisticadas: “Ofensas, perseguição e atitudes inapropriadas em redes sociais e outros meios de comunicação” (Participante 10, Tempo 2). Em alguns registros se destacou a percepção do potencial agravamento das consequências emocionais no ambiente digital, como relatou o Participante 7 (Tempo 2): “A intenção de desrespeitar e diminuir é a mesma, porém ocorre de forma mais agressiva por não oferecer risco físico imediato de quem está sendo afetado pela provocação”.

Sobre a ocorrência desses fenômenos na escola, aproximadamente 55% dos professores afirmaram que casos de *bullying* ou *cyberbullying* aconteceram, embora a maioria os descreva

como esporádicos ou pontuais. Um docente relatou: “Sim, infelizmente. Foi criada uma conta no Instagram, e nela foram feitas brincadeiras, exposições vexatórias sobre alunos, xingamentos de professores e coordenador” (Participante 11, Tempo 2). Isso evidencia situações concretas e graves de *cyberbullying*. Outros, no entanto, negaram ou afirmaram não ter conhecimento de tais casos. Em relação à questão de testemunho da ocorrência do fenômeno no último mês, a maioria, cerca de 70%, respondeu negativamente. Ainda assim, alguns afirmaram ter presenciado episódios recentes.

A comparação entre os resultados pós-intervenção dos dois grupos evidencia diferenças importantes na forma como os professores compreendem e descrevem o *bullying* e o *cyberbullying*. No grupo *intervenção*, as respostas apresentaram maior clareza conceitual e alinhamento na literatura científica; com frequência se destacam os elementos centrais do fenômeno, como intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder. Houve definições detalhadas e bem estruturadas.

No caso do *cyberbullying*, os registros também se tornaram mais sofisticados. Reconhecem a diversidade de recursos tecnológicos envolvidos e o potencial de amplificação do sofrimento. Esse ganho qualitativo sugere que a intervenção contribuiu para consolidar uma compreensão mais precisa e aprofundada dos conceitos, em especial.

Já na escola *controle*, embora os professores também tenham descrito *bullying* e *cyberbullying* como práticas agressivas e prejudiciais, suas respostas permaneceram mais heterogêneas e, em muitos casos, simplificadas, limitando-se a noções como “discriminação”, “brincadeiras de mau gosto” ou “*bullying* pela internet”. De fato, alguns elaboraram definições mais complexas; mas em geral não houve a mesma consistência ou o mesmo detalhamento observados no grupo *intervenção*. Essa diferença pode ser atribuída ao impacto da intervenção realizada, que ofereceu aos docentes do grupo *experimental* não apenas conhecimento conceitual atualizado, mas também oportunidades de reflexão crítica e de apropriação das

categorias analíticas. Assim, é plausível considerar que a maior sofisticação e uniformidade nas respostas do grupo intervenção sejam um resultado direto da formação recebida no *workshop* 1, enquanto a ausência desse processo no grupo *controle* manteve suas concepções mais dispersas e menos sistematizadas.

No contexto deste estudo, a plataforma Requalify.ai foi empregada como ferramenta de apoio à análise qualitativa do *corpus* textual dos dois momentos de coleta de informações (pré e pós-intervenção). De início, foram geradas doze *tags* analíticas, por meio da codificação automática e semiautônoma de segmentos de texto. Contudo, após uma etapa de validação interpretativa do pesquisador responsável, ação baseada na leitura crítica dos conteúdos, procedeu-se à fusão de *tags* próximas ou redundantes, com o objetivo de garantirem maior consistência conceitual e analítica. Esse processo de síntese resultou na consolidação de quatro *macrotags*, que representam os núcleos temáticos predominantes da percepção docente geral sobre os temas em análise. Esses dados estão organizados e apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Tags/códigos e definições extraídos dos dados dos professores em dois tempos.

MACROTAGS	TAGS INICIAIS	DESCRIÇÃO
Definição <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	Definição de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> Definição de <i>bullying</i> Manifestação do <i>cyberbullying</i>	Refere-se às concepções dos professores sobre as formas de agressão sistemática e intencional entre pares, com ênfase no caráter repetitivo do <i>bullying</i> e na especificidade do <i>cyberbullying</i> enquanto manifestação digital desse fenômeno. Enfatiza-se o sofrimento físico e/ou psicológico gerado, bem como o uso das tecnologias como meio de perpetração das violências.
Intervenções	Intervenções e conscientização Intervenção e responsabilidade escolar Importância da intervenção	Engloba os relatos dos docentes sobre ações institucionais e pedagógicas voltadas à prevenção, identificação e enfrentamento do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i> . Destacam-se as estratégias de mediação, o papel da gestão escolar e a necessidade

	Intervenções e responsabilidade escolar Eficácia das intervenções	de sensibilização contínua da comunidade escolar para garantir um ambiente mais seguro e inclusivo.
Impactos sobre os alunos	Impacto emocional e saúde dos alunos Impacto emocional e psicológico Impacto psicológico	Reúne percepções relacionadas aos efeitos psicossociais das violências escolares sobre os alunos, com destaque para o sofrimento emocional, prejuízos à saúde mental e implicações no processo de aprendizagem. Evidencia-se a associação com fatores como preconceito, exclusão e ausência de empatia.
Ambiente escolar e cultura de respeito	Ambiente escolar e cultura de respeito	Diz respeito à valorização de uma cultura escolar baseada no respeito mútuo, empatia e acolhimento, como elementos centrais para a prevenção do <i>bullying</i> . Os professores ressaltam a importância de práticas educativas que promovam vínculos positivos entre os alunos e fortaleçam a convivência democrática.

À luz desses dados e da literatura científica relacionada com *bullying/cyberbullying*, bem como das orientações para processos de adaptações transculturais de intervenções, foi elaborada a Tabela 10 para sintetizar os achados. Esse processo de síntese abarcou as dimensões: clareza conceitual, reconhecimento, aceitabilidade e potencial impacto.

Tabela 10

Resumo interpretativo dos resultados pré e pós-intervenção.

DIMENSÃO	ESCOLA INTERVENÇÃO/ PRÉ	ESCOLA INTERVENÇÃO/PÓS	ESCOLA CONTROLE /PRÉ	ESCOLA CONTROLE/PÓS
Clareza conceitual sobre <i>bullying</i>	Definições heterogêneas, foco em agressões verbais/físicas, preconceito e humilhação	Mais consistência e alinhamento à literatura: violência sistemática, repetitiva, intencional, com desequilíbrio de poder	Definições variáveis, algumas simplificadas (“provocações”, “discriminação”)	Mantém quadro semelhante ao pré, sem evolução marcante

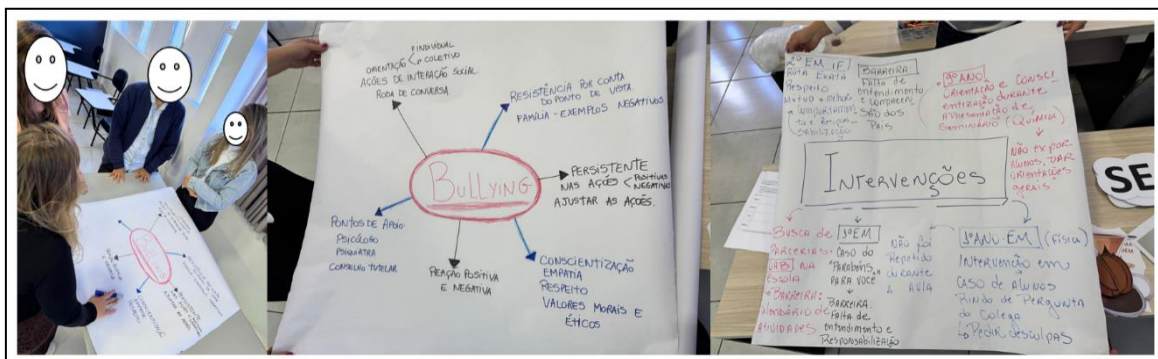
Clareza conceitual sobre <i>cyberbullying</i>	Definições centradas em “ <i>bullying</i> nas redes sociais”; algumas vagas	Respostas mais sofisticadas; citam plataformas digitais, impactos ampliados, anonimato	Definições simples, em geral como “ <i>bullying</i> na internet”	Mantém definições pouco aprofundadas, sem evolução significativa
Reconhecimento da ocorrência	Quase metade reconhece casos, descritos como esporádicos	62% reconhecem ocorrência, ressaltando redução ou controle	Parte reconhece ocorrência, outros indicam desconhecimento	55% reconhecem casos, incluindo relatos graves (por exemplo: rede social)
Testemunho no último mês	Apenas 8% relataram presenciar bullying	13% testemunharam casos; maioria não observou	Quase todos disseram não ter presenciado	30% afirmaram presenciar; maioria não observou
Aceitabilidade e envolvimento	Reconhecem importância, mas com insegurança conceitual	Maior apropriação crítica e percepção de diminuição dos casos; desenvolvimento de atividades <i>antibullying</i> no intervalo entre a coleta de informações pré e pós-intervenção	Reconhecem relevância, mas sem aprofundamento	Aceitabilidade mantida, mas sem evolução perceptível
Potencial impacto da intervenção	Concepções fragmentadas e baixa clareza conceitual	Evidências de impacto positivo: maior precisão, reconhecimento de dinâmicas de poder e da complexidade do <i>cyberbullying</i>	Estabilidade conceitual, sem mudança significativa	Mantém quadro semelhante; ausência de evolução conceitual

Esses dados foram confirmados no *workshop* final de avaliação da intervenção junto aos professores da escola intervenção. Foi realizado em agosto de 2025 e estruturado nas seguintes atividades: construção coletiva de linha do tempo (fev–jun. 2025), com destaque para atividades que foram realizadas ao longo do semestre; discussão em pequenos grupos de vinhetas com foco na sentença “A indiferença é o terreno fértil do *bullying*”; construção de uma “árvore do compromisso” para reforçar as responsabilidades da escola no combate ao *bullying/cyberbullying*; entrega de certificados individuais e certificação da instituição como

Escola Antibullying Sohanjana. Na Figura 6 são apresentados alguns registros fotográficos de uma atividade realizada no *workshop*.

Figura 6

Registros de atividades realizadas no workshop pós-intervenção.



Nota: Transcrição das imagens. 1. Professores trabalhando na produção de cartaz. 2. *Bullying*. Resistência por conta do ponto de vista. Família — exemplos negativos. Persistente nas ações positivas e negativas. Ajustar as ações. Conscientização. Empatia. Respeito. Valores morais e éticos. Reação positiva e negativa. Pontos de apoio: Psicólogo. Psiquiatra. Conselho Tutelar. Orientação — individual e coletivo. Ações de interação social. Roda de conversa. 3. Rota Exata. Respeito mútuo e melhora do comportamento. “Tente responsabilizar-se.” Barreira: Falta de entendimento e compreensão dos pais. Intervenções. Busca de jovens. Parceria: OAB com a escola. Barreira: Falta de calendário de atividades. Caso dos parabéns [situação vivenciada por uma professora]. Não foi repetido durante a aula. Barreira: Falta de diálogo entre os alunos. Intervenção em caso de alunos rindo de pergunta do colega. Pedir desculpas. Orientação e conscientização durante a apresentação do seminário (Química). Não expor alunos, dar orientações gerais.

O principal momento do encontro foi a construção, em pequenos grupos, de “árvores do compromisso”. Essa atividade foi construída em analogia ao nome do programa de intervenção e se utilizou uma máscara estruturada para preenchimento dos professores. No total foram construídas oito “árvores” e uma síntese que está apresentada na Tabela 11 (corresponde ao preenchimento da máscara usada no encontro com os professores). Os dados elaborados pelos docentes correspondem ao currículo, à convivência, à gestão e formação — os outros elementos da tabela foram preparados para guiar a tarefa. Repetições e expressões que não foram compreendidas foram suprimidas.

Tabela 11

“Árvore do compromisso” construída pelos professores no workshop final.

ÁRVORE DO COMPROMISSO	
Esta árvore representa nosso compromisso coletivo com a prevenção do <i>bullying/cyberbullying</i> e a promoção de uma cultura de paz na escola. Os galhos são categorias de sustentação e as folhas serão os compromissos práticos escritos pelos grupos	
<i>Galhos da árvore</i>	
Currículo — Como integrar o tema nas disciplinas e conteúdos escolares?	
Convivência — Como melhorar as relações entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar?	
Gestão — Que ações institucionais podem fortalecer o enfrentamento ao <i>bullying/cyberbullying</i> ?	
Formação — O que é necessário para continuar aprendendo e formando colegas sobre o tema?	
<i>Folhas da árvore</i>	
CURRÍCULO	<p>Roda de conversa em correlação com temas estudados.</p> <p>Intervenções ao longo das aulas, em situações cotidianas.</p> <p>Análise do perfil de cada turma para adaptações específicas.</p> <p>Projetos interdisciplinares e integradores sobre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>, com uso de estatísticas e apresentações.</p> <p>Inclusão do tema em disciplinas como História e Ciências, com foco em personalidades e características diversas.</p> <p>Pequenos debates, leitura, momentos de reflexão e exibição de vídeos.</p> <p>Inserção da temática nos Itinerários Formativos do Ensino Médio.</p> <p>Discussão de temas com potencial de conflito (por exemplo: política), promovendo reflexão sobre respeito e empatia.</p> <p>[continua]</p>
CONVIVÊNCIA	<p>Incentivo ao diálogo, empatia, acolhimento e escuta ativa.</p> <p>Fortalecimento do vínculo entre alunos e entre escola e família (parceria).</p> <p>Comunicação clara entre os membros da escola.</p> <p>Realização de assembleias por turma para levantar problemáticas do cotidiano e promover autorreflexão.</p> <p>Questionários internos sobre valores morais, ética e responsabilidade emocional.</p> <p>Atividades que despertem alteridade (colocar-se no lugar do outro).</p> <p>Eventos coletivos sobre a temática.</p>
GESTÃO	<p>Criação de canais efetivos para denúncias anônimas.</p> <p>Direcionamento de ações específicas por faixa etária e tipo de problema.</p> <p>Apoio da gestão a projetos e intervenções dos professores.</p> <p>Painéis informativos sobre como identificar e lidar com <i>bullying</i>.</p> <p>Aumento da atuação dos conselhos escolares para discutir casos e episódios.</p>

	Promoção de palestras e encontros com toda a comunidade escolar, especialmente com responsáveis. Palestras e cartazes com profissionais externos. Suporte e <i>feedback</i> efetivo da gestão. Estímulo a projetos escolares e aplicação de medidas concretas com os envolvidos.
FORMAÇÃO	Formação continuada para professores, pais e alunos. Estudo de definições, tipos de bullying e legislação associada. Compartilhamento de boas práticas e experiências. Reuniões periódicas sobre <i>bullying/cyberbullying</i> (por exemplo: 30 minutos). Parcerias com instituições externas (por exemplo: OAB, setembro Amarelo). Criação de momentos específicos para troca entre colaboradores. Desenvolvimento do tema com colegas, incentivando alunos a levarem a discussão a outras escolas. Formação por meio de vivências e práticas reflexivas.
“Cada folha escrita nesta árvore pode ser uma semente de mudança no cotidiano escolar.”	

Depois do *workshop*, os professores foram convidados a responderem um instrumento (questionário) *on-line* sobre suas impressões da vivência na intervenção *antibullying*. Responderam 22. A aplicação desse instrumento permitiu sistematizar elementos que foram mencionados no encontro presencial. Além disso, essa avaliação revelou nível elevado de aceitação, engajamento e percepção de relevância da proposta interventiva.

Com base nas respostas, foi possível observar um nível elevado de satisfação e envolvimento com a intervenção. Na pergunta sobre se o programa contribuiu para ampliar a compreensão sobre *bullying/cyberbullying*, 100% responderam “concordar totalmente”. Em relação à pertinência e condução das atividades de treinamento, 18 (82%) também responderam “concordo totalmente”. Quanto à existência de espaço para expressão, escuta e participação ativa, 20 (91%) concordaram totalmente.

A metodologia adotada foi amplamente valorizada, com 19 respostas (86%) em total concordância. No que se refere ao envolvimento nas ações propostas, 18 professores (82%) relataram se sentir totalmente envolvidos. Por fim, sobre a realização concreta de atividades

com os alunos, houve maior variação nas respostas: 11 participantes (50%) responderam “concordar totalmente”, 8 (36%) “concordar parcialmente”, e os demais expressaram discordância parcial/total ou neutralidade.

Qualitativamente, a maioria dos participantes relatou que a intervenção contribuiu, significativamente, para ampliar sua compreensão sobre *bullying* e *cyberbullying*, além de favorecer a reflexão crítica e a troca de experiências entre pesquisadores e com os próprios colegas. O envolvimento ativo durante os encontros foi reiterado em vários registros, como destacaram os participantes 6 e 15 (módulo Avaliação), respectivamente: “Me envolvi muito em transmitir as informações sobre o conteúdo”; “As formações presenciais foram de suma importância para o processo, além do envolvimento da gestão da escola”.

A pertinência das atividades foi amplamente reconhecida. Destacou-se o uso de linguagem acessível, exemplos práticos e dinâmicas interativas, como ressaltou o Participante 7: “A utilização de linguagem acessível, exemplos práticos do cotidiano escolar, dinâmicas interativas e o apoio de materiais audiovisuais facilitaram a compreensão”. Outro professor também fez referência à dinâmica e organização dos encontros: “Não foram discursos motivacionais vazios. As informações foram repassadas com clareza, conhecimento e direcionamento prático” (Participante 10, Avaliação). Esse aspecto reforça a adequação metodológica, apontando que os recursos pedagógicos utilizados foram facilitadores no processo de aprendizagem dos participantes sobre os conteúdos abordados nos dois *workshops* presenciais.

No entanto, alguns professores relataram dificuldades específicas, sobretudo na conciliação entre os conteúdos da intervenção e a carga curricular de suas disciplinas, como nas áreas de ciências exatas: “Ministro disciplinas na área de exatas e tive dificuldade de encaixar o tema junto ao conteúdo programático” (Participante 10, Avaliação); “O que dificultou foi a dificuldade de incluir o assunto de convivência e *bullying* nos temas das minhas aulas, uma vez

que na área de ciências exatas não há muito margem para se abordar as questões pessoais e de relacionamento” (Participante 19, Avaliação).

Por outro lado, também foi reconhecida a limitação pessoal ou institucional para propor ações: “Muitas demandas, faltou um planejamento gestão e professores para padronização das ações” (Participante 13, Avaliação). Isso sugere a necessidade de serem oferecidas orientações mais direcionadas ou estruturadas com vistas à integração transversal do tema em disciplinas diferentes.

Os professores trouxeram sugestões construtivas para aprimoramento futuro do programa de intervenção *antibullying*, como a periodicidade maior dos encontros: “A realização de mais encontros com menos tempo entre eles. Montar um cronograma de intervenções/ações para ser aplicado [pelos professores na escola]” (Participante 10, Avaliação); *feedback* contínuo das ações: “Mais *feedback* de todas as ações realizadas em toda a escola” (Participante 14, Avaliação); e oficinas práticas contextualizadas: “Oficina com fatos reais ou simulados e ações de intervenções” (Participante 16, Avaliação). Um professor declarou que gostaria de “ter um tempo maior para planejar e colocar metas e ações efetivas e determinadas para cada grupo ou professor” (Participante 13, Avaliação); outro registrou que seria importante “dar sugestões práticas aplicáveis para os professores envolvidos colocarem em suas aulas” (Participante 2, Avaliação).

Atividades de intervenção na escola controle. Importa destacar que todas as atividades desenvolvidas na escola *intervenção* foram também aplicadas, de forma integral, na escola *controle*, após o término do período da intervenção (agosto de 2025). Dessa forma, garantiu-se que ambos os grupos de professores (*intervenção* e *controle*) tivessem acesso ao programa em sua totalidade, tanto quanto equidade na formação e ampliação do alcance dos benefícios da proposta. Essa ação reflete o compromisso ético da pesquisa, além da preocupação em atender às diretrizes para estudos dessa natureza.

A implementação da intervenção *antibullying* foi estruturada, também, em um *workshop* de oito horas, voltado ao fortalecimento da capacidade dos professores de identificarem, compreenderem e manejarem situações de *bullying* e *cyberbullying* no contexto escolar. Os participantes foram acompanhados pelo pesquisador/facilitador (subjacente à autoria desta tese), responsável por conduzir as atividades e apoiar a reflexão crítica de modo que cada docente pudesse pensar em estratégias aplicáveis ao seu cotidiano pedagógico. O treinamento foi realizado de forma presencial, em módulos sequenciais, durante um sábado.

Dos recursos empregados, destacaram-se o uso de *slides*, vídeos educativos breves, apresentação de casos reais e fictícios, exercícios de reflexão sobre situações do cotidiano escolar e atividades de sensibilização voltadas ao desenvolvimento de empatia, respeito à diversidade e promoção de um ambiente escolar inclusivo. Os docentes também construíram, em grupos pequenos, uma carta de compromisso para orientar as ações ao longo de um semestre (o segundo de 2025).

Os professores vão participar, ainda, de uma atividade coletiva final para avaliação da intervenção e construção de uma “Árvore do compromisso” — conforme ocorreu na escola *intervenção*. Receberão certificados de participação no programa *antibullying*, e a escola também receberá o selo de “Escola Antibullying Sohanjana”.

Evidências da avaliação de variáveis com estudantes em dois tempos

Considerando a legislação vigente que proíbe o uso de telefone celular nas escolas, a coleta de informações com os estudantes nos diagnósticos inicial e final foi realizada via questionário impresso. Assim, se garantiam a adesão dos participantes e a padronização das respostas — o que era desejável. A Tabela 12 mostra as principais características sociodemográficas antes da intervenção *antibullying* considerando todos os estudantes.

Nesse sentido, antes da intervenção, participaram 412 alunos, com números parecidos de meninos e meninas, e também de discentes que responderam como gênero feminino ou masculino. A categoria “outros” no gênero teve pouquíssima representação. A maior parte da amostra se declarou branca, seguida por parda e, em menor quantidade, preta ou de outras raças. Sobre a escolaridade, a maioria estava no Ensino Fundamental, em especial nas séries finais, enquanto o Ensino Médio teve menos participantes, ainda que distribuídos de forma parecida entre as séries.

Quase todos os alunos reportaram saber o que é *bullying*, e a maioria afirmou conhecer o termo *cyberbullying*; mas o conhecimento deste foi um pouco menor. Além disso, mais da metade afirmou que presenciou ocorrências de um e de outro na escola. Porém, o número de estudantes que disseram ter visto essas situações no último mês foi menor, sobretudo no caso do *cyberbullying*. Isso sugere que, mesmo com a percepção de que essas práticas acontecem, nem todos presenciam diretamente esses episódios.

Tabela 12

Dados sociodemográficos dos participantes antes da intervenção (N= 412).

	<i>n</i>	%
Sexo		
Meninas	213	51,7
Meninos	199	48,3
Gênero		
Feminino	201	50,6
Masculino	192	48,4
Outros	4	1,0
Raça		
Branca	274	67,2
Parda	98	24,0
Preta	12	2,9
Outras	24	5,9
Escolaridade (1)		
EF	296	71,8
EM	116	28,2

Escolaridade (2)		
6EF	59	14,4
7EF	55	13,3
8EF	57	13,8
9EF	53	12,9
1EM	73	17,7
2EM	66	16,0
3EM	49	11,9
Sabe o que é bullying?		
Sim	408	99,0
Não	4	1,0
Sabe o que é Cyberbullying?		
Sim	350	85,0
Não	62	15,0
Na sua escola acontece bullying ou cyberbullying?		
Sim	235	60,3
Não	155	39,7
Testemunhou bullying (ultimo mês)		
Sim	117	28,8
Não	289	71,2
Testemunhou cyberbullying (ultimo mês)		
Sim	48	11,9
Não	355	88,1

Nota: n= frequência de participantes; % = porcentagem.

Em relação às características sociodemográficas de todos os estudantes após a intervenção *antibullying* (Tabela 13), participaram 420, com números bastante similares entre meninos e meninas. Quanto à variável gênero, também houve equilíbrio entre feminino e masculino, e nenhum participante se identificou como “outros”, conforme observado na tabela anterior.

A maioria dos alunos se declarou branca, depois como parda e, com menor número, preta e outras raças. Quanto à escolaridade, a maior parte estudava no nível fundamental, especialmente entre as séries finais. Em relação àqueles do nível médio, observou-se frequência

menor destes alunos, mas estavam distribuídos entre as três séries, embora com ausência de registros para a 3ª série.

Em relação à percepção de *bullying*, a grande maioria dos estudantes afirmou saber o que é; e o conhecimento de *cyberbullying* também foi alto, inclusive maior que antes da intervenção, com poucos alunos relatando não conhecer a palavra.

Outro ponto é que mais de dois terços relataram que casos de um e de outro acontecem na escola. No entanto, a quantidade dos que disseram ter testemunhado esses episódios no último mês foi menor, especialmente para *cyberbullying*, ainda que ambos tenham sido mais relatados na comparação com o período anterior.

Tabela 13

Dados sociodemográficos dos participantes após a intervenção (N= 420).

	<i>n</i>	%
Sexo		
Meninas	209	50,1
Meninos	208	49,9
Gênero		
Feminino	188	51,5
Masculino	177	48,5
Outros	0	0
Raça		
Branca	284	71,2
Parda	95	23,8
Preta	13	3,3
Outras	7	1,8
Escolaridade (1)		
EF	323	77,3
EM	95	22,7
Escolaridade (2)		
6EF	74	17,7
7EF	55	13,1
8EF	71	17,0
9EF	58	13,9

1EM	58	13,9
2EM	59	14,1
3EM	43	10,3
Sabe o que é bullying?		
Sim	410	98,8
Não	5	1,2
Sabe o que é Cyberbullying?		
Sim	385	92,8
Não	30	7,2
Na sua escola acontece bullying ou cyberbullying?		
Sim	297	72,4
Não	113	27,6
Testemunhou bullying (ultimo mês)		
Sim	187	45,9
Não	220	54,1
Testemunhou cyberbullying (ultimo mês)		
Sim	77	18,8
Não	332	81,2

Nota: n= frequência de participantes; % = porcentagem.

A Tabela 14 apresenta os dados sociodemográficos e a percepção de *bullying* e *cyberbullying* dos participantes antes da intervenção, considerando aqueles pertencentes aos grupos *experimental* e *controle*. Antes da intervenção, participaram 244 estudantes no *experimental* e 168 no *controle*; a distribuição por sexo (meninos e meninas) foi equilibrada em ambos os grupos, sem diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Em relação à variável raça, observou-se uma diferença significativa ($p < 0,01$); o grupo *experimental* teve uma proporção maior de alunos brancos e menor de estudantes pretos, enquanto o grupo *controle* apresentou mais alunos que se autodeclararam pretos e uma proporção parecida de pardos e outras categorias.

Caso se considere a escolaridade, a proporção de estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental foi próxima, de modo que não foram detectadas diferenças significativas. Em relação ao conhecimento sobre *bullying* e *cyberbullying*, foi elevado nos dois grupos, sem

diferença estatística. Isso mostra que a maioria já conhecia esses conceitos antes da intervenção. Na percepção da ocorrência na escola, houve diferença significativa ($p < 0,01$), de modo que o grupo *controle* apresentou uma proporção maior de alunos que afirmou que essas práticas aconteciam em sua escola, quando comparado ao grupo *experimental*.

No relato de testemunho de *bullying* no último mês, também foi observada diferença significativa ($p < 0,01$), com maior proporção no grupo *controle* em comparação ao *experimental*. Por outro lado, o testemunho de *cyberbullying* não apresentou diferença estatística entre os grupos, embora o *controle* tenha registrado valores mais altos que o *experimental*.

Tabela 14

Dados sociodemográficos dos participantes antes da intervenção, considerando aqueles do grupo experimental ($n = 244$, 59,2%) e controle ($n = 168$, 40,8%), comparando as distribuições entre os grupos por meio do teste do qui-quadrado (χ^2) e respectivos valores de p .

	EXP		CTR		χ^2	P
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Sexo					0,94	0,33
Meninas	131	53,69	82	48,81		
Meninos	113	46,31	86	51,19		
Raça					13,23	**
Branca	165	68,46	109	65,27		
Parda	60	24,9	38	22,75		
Preta	1	0,42	11	6,59		
Outras	15	6,22	9	5,39		
Escolaridade					0,88	0,35
EF	128	52,46	96	57,14		
EM	116	47,54	72	42,86		
Sabe o que é bullying?					0,01	0,89
Sim	241	98,77	167	99,40		
Não	3	1,23	1	0,60		
Sabe o que é Cyberbullying?					0,04	0,83
Sim	206	84,43	144	85,71		

Não	38	15,57	24	14,29		
Na sua escola acontece bullying ou cyberbullying?					9,22	**
Sim	126	54,08	109	69,43		
Não	107	45,92	48	30,57		
Testemunhou bullying (ultimo mês)					10,39	**
Sim	55	22,82	62	37,58		
Não	186	77,18	103	62,42		
Testemunhou cyberbullying (ultimo mês)					2,93	0,09
Sim	23	9,62	25	15,24		
Não	216	90,38	139	84,76		

Nota: n= frequência total, %= porcentagem, χ^2 = Teste de qui quadrado; p= nível de significância. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

A Tabela 15 apresenta os dados sociodemográficos e a percepção de *bullying* e *cyberbullying* dos participantes após a intervenção. Considera aqueles pertencentes aos grupos *experimental* e *controle*. Em relação à variável sexo, não houve diferença estatística entre os grupos, embora, no *controle*, a proporção de meninos tenha sido maior que no *experimental*, em que foi maior a de meninas. Quanto à raça, observou-se diferença significativa ($p < 0,01$): o grupo *experimental* teve uma proporção significativamente maior de estudantes brancos, enquanto o *controle* teve proporções maiores de alunos pardos e pretos.

No caso de escolaridade, também houve diferença significativa ($p < 0,001$): no grupo *experimental* observou-se uma frequência maior de alunos do Ensino Fundamental, enquanto no *controle* houve maior frequência de discentes no Ensino Médio. No conhecimento sobre *bullying*, não houve diferenças significativas; mas houve em relação ao conhecimento sobre *cyberbullying* ($p < 0,001$), com maior conhecimento dos estudantes pertencentes ao grupo *experimental*. Quanto às demais variáveis (ocorrência de *bullying/cyberbullying* na escola, testemunho de *bullying* no último mês e testemunho de *cyberbullying* no último mês), não houve diferenças estatísticas entre os grupos.

Tabela 15

Dados sociodemográficos dos participantes após a intervenção, considerando aqueles do grupo experimental (n = 212, 50,5%) e controle (n = 208, 49,5%), comparando as distribuições entre os grupos por meio do teste do qui-quadrado (χ^2) e respectivos valores de p.

	EXP		CTR		χ^2	P
	n	%	n	%		
Sexo					1,57	0,30
Meninas	111	52,61	98	47,57		
Meninos	100	47,39	108	52,43		
Raça					14,53	**
Branca	155	78,28	129	64,18		
Parda	40	20,20	55	27,36		
Preta	2	1,01	11	5,47		
Outras	1	0,51	6	2,99		
Escolaridade					9,88	**
EF	114	54,29	144	69,23		
EM	96	45,71	64	30,77		
Sabe o que é bullying?					0	0,98
Sim	208	99,1	202	98,5		
Não	2	0,9	3	1,5		
Sabe o que é Cyberbullying?					14,9	***
Sim	205	97,62	180	87,8		
Não	5	2,38	25	12,2		
Na sua escola acontece bullying ou cyberbullying?					0,80	0,37
Sim	154	74,4	143	70,44		
Não	53	25,6	60	29,56		
Testemunhou bullying (ultimo mês)					1,51	0,22
Sim	88	42,93	99	49,01		
Não	117	57,07	103	50,99		
Testemunhou cyberbullying (ultimo mês)					2,99	0,09
Sim	46	22,12	31	15,42		
Não	162	77,88	170	84,58		

*Nota: n= frequência total, %= porcentagem, χ^2 = Teste de qui quadrado; p= nível de significância. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.*

A Tabela 16 mostra os dados psicossociais dos participantes comparando os grupos *experimental* e *controle* antes da intervenção *antibullying* e com base no modelo ANOVA de uma via. Em relação à pontuação média da Escala de Comportamento de Bullying (ECB), não houve diferença estatística, com média ligeiramente maior no grupo *controle*. No instrumento IAT, os participantes do grupo *controle* apresentaram médias maiores em relação à pontuação total do instrumento e nas dimensões uso excessivo e negligência vida da social. Os demais domínios do IAT não diferiram entre os grupos; estudantes do grupo *controle* apresentaram médias um pouco maiores nas dimensões saliência, negligência e falta de controle, além de média praticamente igual na dimensão “antecipação”.

Considerando-se o instrumento SPAI-SF, não houve diferenças estatísticas; alunos do grupo *experimental* apresentaram média levemente maior na pontuação total da escala, como no domínio “abstinência”, enquanto no grupo *controle* apresentaram médias ligeiramente maiores nas dimensões compulsão, prejuízo funcional e tolerância.

Em relação à saúde mental conforme a escala DASS-21, apenas a depressão apresentou significância estatística, com média maior no grupo *experimental*. Quanto aos sintomas de ansiedade e estresse, não foram detectadas diferenças significativas entre os grupos, ainda que as médias tenham sido um pouco maiores no *experimental*.

Por fim, na qualidade de vida avaliada com base no instrumento WHOQOL, alunos do grupo *experimental* apresentaram médias superiores ao controle na pontuação total do instrumento, bem como em todos os domínios de tal questionário.

Tabela 16

Dados psicossociais dos participantes antes da intervenção, considerando aqueles do grupo experimental (n = 244, 59,2%) e controle (n = 168, 40,8%), comparando as médias entre os grupos por meio da Análise de Variância de uma Via (ANOVA) e respectivos valores de p.

	EXP		CTR		F	p
	M	DP	M	DP		
ECB	6,04	8,38	6,59	8,85	0,39	0,53
IAT	63,27	19,54	67,42	18,41	4,79	*
<i>Saliência</i>	16,21	6,85	17,16	6,15	2,12	0,14
<i>Uso excessivo</i>	16,37	5,39	17,56	5,22	4,97	*
<i>Negligência</i>	9,77	5,1	10,69	4,9	3,36	0,06
<i>Antecipação</i>	6,12	2,68	6,13	2,71	0	0,98
<i>Falta de controle</i>	9,07	3,67	9,49	3,37	1,44	0,23
<i>Negligência vida social</i>	5,73	3,23	6,4	3,12	4,51	*
SPAI	2,89	2,28	2,86	2,21	0,03	0,87
<i>Compulsão</i>	0,89	0,86	0,92	0,83	0,16	0,69
<i>Prejuízo funcional</i>	0,84	0,86	0,86	0,91	0	0,95
<i>Abstinência</i>	0,53	0,7	0,39	0,66	3,69	0,06
<i>Tolerância</i>	0,64	0,76	0,70	0,79	0,69	0,40
DASS	62,9	13,73	60,7	14,89	2,31	0,13
Depressão	22,23	5,03	21,09	5,74	4,29	*
Ansiedade	21,7	5,24	20,8	5,84	2,56	0,11
Estresse	18,97	5,72	18,8	5,33	0,09	0,76
WHOQOL	88,18	10,57	82,96	13,19	18,27	***
Físico	23,48	2,79	22,08	4,01	15,32	***
Psicológico	16,73	2,56	15,94	3,1	7,4	**
Social	7,88	2,03	7,36	1,99	6,69	*
Ambiental	40,1	6,43	37,58	7,5	12,56	***

Nota: n= frequência total, %= porcentagem, M= média, F= Análise de Variância (ANOVA); p= nível de significância. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Em relação aos dados psicossociais dos participantes após a intervenção *antibullying* (Tabela 17), não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação à ECB ainda que discentes do *experimental* tenham apresentado uma média levemente maior que a do *controle*. No instrumento IAT, não houve diferenças estatísticas na pontuação total nem em suas

dimensões (saliência, uso excessivo, negligência, antecipação, falta de controle e negligência da vida social), ainda que em algumas delas (saliência e negligência da vida social) os discentes do *controle* tenham tido médias ligeiramente superiores, enquanto em outras, como negligência e falta de controle, os participantes do *experimental* apresentaram médias um pouco mais altas. No instrumento SPAI-SF, observaram-se diferença estatisticamente significativa na pontuação total ($p < 0,05$), com maiores médias no grupo *experimental*, o que também foi detectado nas dimensões compulsão, prejuízo funcional e tolerância; apenas na dimensão abstinência não foi identificada diferença significativa, embora a média tenha permanecido ligeiramente maior no *experimental*. Em relação à DASS-21, não houve diferenças significativas entre os grupos nos escores de depressão, ansiedade e estresse; mas o grupo *experimental* manteve médias levemente mais elevadas nessas dimensões. Por fim, na qualidade de vida mensurada pelo WHOQOL, não houve diferenças estatísticas na pontuação total nem nos domínios físico, psicológico, social e ambiental, ainda que as médias do grupo experimental tenham sido consistentemente um pouco maiores que as do grupo controle em todos os domínios.

Tabela 4

Dados psicossociais dos participantes após a intervenção, considerando aqueles do grupo experimental ($n = 212$, 50,5%) e controle ($n = 208$, 49,5%), comparando as médias entre os grupos por meio da Análise de Variância de uma Via (ANOVA) e respectivos valores de p .

	EXP		CTR		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
ECB	10,57	11,44	9,63	10,92	0,74	0,39
IAT	67,41	20,0	66,99	20,88	0,04	0,84
<i>Saliência</i>	16,92	6,74	17,02	7,03	0,02	0,89
<i>Uso excessivo</i>	17,83	5,63	17,7	5,83	0,05	0,82
<i>Negligência</i>	10,14	5,03	9,9	4,81	0,24	0,63
<i>Antecipação</i>	6,16	2,58	6,37	2,65	0,68	0,41
<i>Falta de controle</i>	10,08	3,8	9,47	3,95	2,58	0,11

<i>Negligência vida social</i>	6,28	3,45	6,53	3,42	0,55	0,46
SPAI	3,38	2,57	2,71	2,27	7,69	*
<i>Compulsão</i>	1,02	0,89	0,82	0,82	6,01	*
<i>Prejuízo funcional</i>	1,05	1,05	0,84	0,92	4,74	*
<i>Abstinência</i>	0,5	0,75	0,44	0,7	0,75	0,39
<i>Tolerância</i>	0,8	0,8	0,62	0,79	5,28	*
DASS	61,44	13,36	60,82	13,51	0,22	0,64
Depressão	20,64	5,3	20,59	5,17	0,01	0,93
Ansiedade	19,38	5,36	19,24	5,3	0,07	0,79
Estresse	21,42	5,2	20,99	5,11	0,71	0,40
WHOQOL	112,25	17,88	109,87	15,78	2,03	0,16
Físico	27,48	5,51	26,96	4,72	1,07	0,30
Psicológico	18,85	3,24	18,61	2,96	0,61	0,44
Social	26,43	4,49	25,89	4,2	1,58	0,21
Ambiental	39,48	7,14	38,4	6,5	2,51	0,11

Nota: *n*= frequência total, %= porcentagem, *M*= média, *F*= Análise de Variância (ANOVA); *p*= nível de significância. * *p*<0,05; ** *p*<0,01***; *p*<0,001.

Síntese de adaptações e modificações propostas

Neste estudo, estão implicadas adaptações e modificações de formato sobre o conteúdo de algumas informações e de proposição de atividades dirigidas para serem executadas pelos professores. Nesse sentido, este tópico apresenta um padrão claro nos níveis em que as adaptações e modificações foram feitas. Em nível de formato, foi proposta uma versão breve da intervenção *antibullying* original com redução de material ao qual os docentes foram expostos em *workshops*. Os ajustes ao formato breve consistiram na redução de elementos com o objetivo pretendido de garantir maior engajamento e atender às demandas do contexto escolar brasileiro. Nenhuma adaptação e modificação de contexto prejudicaram os componentes principais e foram feitas predominantemente para melhorar questões logísticas. Quanto ao cenário, a intervenção foi realizada no mesmo cenário (escola) e com o mesmo público-alvo (professores).

A maioria das adaptações e modificações de conteúdo teve como objetivo assegurar a pertinência cultural e contextual do material ao cenário educacional brasileiro. Nesse processo,

optou-se por excluir informações afins exclusivamente à realidade do Paquistão, como estatísticas sobre a ocorrência de *bullying* e *cyberbullying*, além de questões religiosas e práticas culturais específicas que não encontram paralelo direto no cotidiano das escolas brasileiras. Essa decisão buscou evitar interpretações distorcidas e garantir que professores e estudantes reconhecessem o material como próximo de sua própria realidade. Em substituição, foram inseridos exemplos, dados e situações relacionados com o contexto nacional, de modo a favorecer tanto a identificação dos participantes quanto a aplicabilidade das propostas pedagógicas. Alguns conteúdos foram reduzidos em termos de volume de apresentação (inteligência emocional, dependência de internet, por exemplo).

Os professores foram considerados por terem um papel central na intervenção para se alcançar o resultado desejado, em especial no que se refere à mudança de comportamentos estudantis e do clima escolar. São muito importantes à implementação da intervenção proposta, pois seus comportamentos e suas ações são cheios de autoridade para os estudantes e podem servir como protetores e inibidores de comportamentos de *bullying/cyberbullying*.

Contudo, verificou-se que o formato proposto de não diretividade das ações a serem realizadas ao longo do semestre não foi eficaz. Muitos docentes da escola *intervenção* não conseguiram implementar nenhuma ação no período de coleta de dados. Assim, propõe-se que novas edições da implementação do programa interventivo considerem orientar as práticas docentes para quando os pesquisadores já não estiverem mais nas escolas.

Com efeito, foi construída a Tabela 18 com base no material da intervenção *antibullying* que já oferecia sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e em discussões nos *workshops*. Tais *workshops* apresentam um conjunto de sugestões de atividades que podem ser realizadas pelos docentes a fim de prevenirem ou suscitem a sensibilidade para a ocorrência de *bullying* ou *cyberbullying* nas escolas. As propostas foram organizadas por área

de conhecimento conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo as especificidades das disciplinas. O objetivo dessas atividades é, também, fortalecer a formação integral do estudante e o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, em especial: empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania; comunicação; repertório cultural; e respeito à diversidade.

Tabela 18

Sugestões de atividades por área de conhecimento para prevenção do bullying e cyberbullying segundo áreas da Base Nacional Curricular Comum.

ÁREA/COMPONENTE CURRICULAR	SUGESTÃO DE ATIVIDADE	OPERACIONALIZAÇÃO
Linguagens (português, artes, educação física, inglês)	Produção de narrativas, poemas, curtas-metragens, redação dissertativa e cartazes, leitura e fichamento de livros ou pequenos textos sobre temas transversais ao <i>bullying/cyberbullying</i> , proposição de jogos cooperativos	Orientar os alunos para produção de materiais; oferecer suporte e material para a produção dos materiais; a produção dos materiais deve ser mediada ou orientada por texto base sobre os temas explorados; jogos cooperativos seguidos de reflexão sobre inclusão/exclusão; produzir textos e apresentações orais com vocabulário em inglês ligado ao respeito e diversidade, por exemplo
Matemática	Construção de tabelas, gráficos e infográficos; análise estatística de dados; análise estatística de casos de <i>bullying/cyberbullying</i> no Brasil e no mundo	Aplicar questionários anônimos na turma/escola e propor elaboração de tabelas, gráficos e infográficos, interpretando os resultados e apresentando-os em sala para discussão crítica; coletar dados de fontes oficiais (IBGE, UNESCO) e propor análises usando os recursos matemáticos
Ciências da natureza (biologia, física, química)	Estudos dirigidos sobre comportamento humano, tolerância, saúde e efeitos do uso excessivo de tecnologias	Propor atividades ou pesquisas dirigidas sobre a relação estresse e violência no corpo humano e na saúde mental; analisar consequências do uso excessivo de telas (por exemplo, na rotina do sono, sedentarismo) e relacionar ao <i>cyberbullying</i>
Ciências humanas (história, geografia, filosofia, sociologia)	Debates, rodas de conversa, estudos dirigidos e produção de cartazes sobre diversidade, direitos humanos, tolerância e cidadania; mapeamento e análise de casos de	Propor ações que relacionem práticas de exclusão e preconceito com contextos históricos e sociais; debater dilemas éticos sobre liberdade e responsabilidade na vida real e no contexto digital

	<i>bullying/cyberbullying</i> no Brasil e no mundo	
Ensino Religioso	Rodas de conversa; produção de cartazes	Realizar rodas de conversa sobre diversidade religiosa e cultural; produzir coletivamente murais ou painéis com mensagens de empatia, solidariedade e respeito às diferenças

Nota-se que a maior parte das adaptações e modificações realizadas no material original ocorreu antes da implementação da intervenção *antibullying*, com foco na remoção de elementos que não se adequavam ao contexto, tais como referências culturais e religiosas e estatísticas específicas de outro país. A inclusão de novos conteúdos foi mínima nesse momento inicial; a única adição significativa — a lista de sugestões de atividades para os professores — foi elaborada e incorporada apenas após a intervenção (nesta tese), com base nas discussões realizadas em *workshops* e na avaliação final dos pesquisadores envolvidos. Tais adaptações não comprometeram os componentes principais da intervenção, que permaneceram preservados em sua estrutura e lógica interna. O núcleo teórico e metodológico da proposta foi mantido, para assegurar a fidelidade aos fundamentos originais do programa, ou seja, para que o impacto esperado sobre a prevenção e a conscientização acerca de *bullying* e *cyberbullying* não fosse prejudicado, acompanhando resultados anteriores obtidos pelas pesquisadoras que desenvolveram o programa interventivo.

Assim, fica claro que as modificações implementadas visaram centralmente garantir o ajuste teórico e logístico ao contexto local. Do ponto de vista teórico, buscou-se assegurar que exemplos, conceitos e atividades fossem culturalmente relevantes e reconhecíveis para professores brasileiros. Do ponto de vista logístico, as alterações atenderam às condições práticas das escolas, como carga horária, recursos disponíveis e perfil docente. Dessa forma, as adaptações aqui apresentadas foram justificadas pela necessidade de se assegurarem a validade ecológica da intervenção e sua viabilidade operacional no cotidiano escolar.

Verificação do processo de adaptação e validação transcultural

Ao se buscar maneiras de verificação da adequação do processo de adaptação e validação transcultural da intervenção, foi selecionado o *Cultural Adaptation Checklist*, instrumento desenvolvido para avaliar o grau em que intervenções são culturalmente apropriadas para contextos socioculturais diferentes (Lee et al., 2023). São 32 questões, divididos em sete dimensões, que permitem examinar aspectos críticos: linguagem, pessoas envolvidas, conteúdo, metas, métodos, contexto e processo. Dadas as especificidades do contexto brasileiro e da população-alvo, foi realizada a adaptação do instrumento, de modo a se preservarem seus eixos estruturantes e se ajustarem os termos, os exemplos e as categorias analíticas. Assim seria possível garantir, neste estudo, a relevância cultural, a clareza semântica e a aplicabilidade da lista de verificação. Os resultados desta estão apresentados na Tabela 19.

Tabela 5

Checklist de verificação de adaptação e validação transcultural.

Dimensão 1: Linguagem (usar linguagem culturalmente apropriada ao planejar e executar a intervenção)	Sim	P	NA/NR
1. Tradução e retrotradução os materiais da intervenção para frente por uma equipe técnica	X		
2. Conferência de todos os materiais traduzidos usando um processo de consenso com as partes envolvidas	X		
3. Implementar a intervenção usando terminologia culturalmente relevante e familiar	X		
4. Avaliar a compreensão e a aceitabilidade dos conceitos e termos pelos participantes durante a intervenção e revisar conforme necessário	X		
Dimensão 2: Pessoas (determinando papéis e relacionamentos entre todas as partes)	Sim	P	NA/NR
5. Estabelecimento de parcerias com as partes interessadas (escolas) ao longo do processo de adaptação para consideração contínua das recomendações	X		

6. Identificação das partes interessadas (escolas) que apoiarão a implementação da intervenção	X		
7. Estabelecimento de parcerias com as partes interessadas (escolas) ao longo do processo de implementação para consideração contínua das recomendações	X		
8. Estabelecimento de parcerias com as partes interessadas (escolas) durante toda a intervenção, após construir relação de confiança	X		
Dimensão 3: Conteúdo (incorporação do conhecimento cultural na intervenção em relação a valores e crenças)	Sim	P	NA/NR
9. Garantir a relevância do conteúdo original da intervenção para a população-alvo, identificada conjuntamente pela equipe de pesquisa local e pela equipe desenvolvedora	X		
10. Incluir informações relacionadas aos pontos fortes, necessidades, valores e resultados desejados da população-alvo	X		
11. Fornecimento de explicações acessíveis ao usar linguagem técnica	X		
12. Incorporação de conteúdo que tenha significado cultural para a população-alvo	X		
13. Avaliação da compreensão e da concordância dos participantes com a justificativa e o conteúdo da intervenção	X		
Dimensão 4: Metas (determinar a compatibilidade e a adequação das metas e resultados para as partes interessadas)	Sim	P	NA/NR
14. Estabelecimento de parcerias com as partes interessadas (escolas) para alinhar os objetivos da intervenção com as expectativas da população-alvo		X	
15. Individualização dos objetivos da intervenção para alinhá-los com os valores culturais e as expectativas da população-alvo	X		
16. Utilização de medidas culturalmente apropriadas e sólidas para avaliar os resultados	X		
17. Avaliação da validade social dos objetivos, procedimentos e resultados da intervenção	X		
Dimensão 5: Métodos (incorporação do conhecimento cultural no planejamento, procedimentos e implementação da intervenção)	Sim	P	NA/NR
18. Planejamento de métodos de execução da intervenção com base na disponibilidade da população-alvo	X		
19. Planejamento da sustentabilidade para garantir que a população-alvo mantenha o acesso aos recursos após a conclusão do estudo	X		
20. Garantir a acessibilidade do recrutamento e da prestação de intervenção			X
21. Utilização de métodos diversos de recrutamento			X

22. Comunicação com os participantes usando o modo de comunicação preferido durante o estudo	X		
23. Use a modalidade de execução da intervenção preferida pelos participantes	X		
Dimensão 6: Contexto (determinar como os contextos sociais, econômicos e políticos são incorporados para apoiar a sensibilidade cultural da intervenção)	Sim	P	NA/NR
24. Estabelecimento de parcerias com as partes interessadas (escolas) para identificar o contexto social, econômico e político específico da população-alvo	X		
25. Garantir que a equipe de pesquisa esteja familiarizada com a cultura e os níveis de recursos da população-alvo antes da adaptação e implementação da intervenção	X		
26. Definição de um ambiente apropriado para a realização da intervenção	X		
27. Utilização de métodos diversos para retenção de participantes		X	
Dimensão 7: Processo (considerar como a intervenção é adaptada e implementada em um processo iterativo)	Sim	P	NA/NR
28. Estabelecimento de parcerias e envolvimento das partes interessadas da comunidade durante todo o processo de adaptação	X		
29. Conduzir a intervenção e revisar os componentes da intervenção com base no <i>feedback</i> das partes interessadas e da população-alvo em múltiplas iterações ao longo do processo	X		
30. Conhecer a população-alvo e individualizar a intervenção com base nas necessidades dos participantes	X		
31. Construção de relações de confiança com a população-alvo e as partes interessadas	X		
32. Busca ativa de <i>feedbacks</i> das partes interessadas e dos membros da população-alvo para fazer revisões adicionais à intervenção, conforme necessário	X		

Nota: P = parcialmente atendido; NA/NR = não se aplica/não realizado; adaptado de Lee et al. (2023, p. 1290–91).

Esse processo de verificação foi utilizado como guia na interpretação dos resultados qualitativamente. A primeira dimensão — que inclui atividades relacionadas com tradução e adaptação linguísticas da intervenção — previa a retrotradução. De tal modo, esse item exigiu uma abordagem colaborativa e de consenso, além de uma consideração cuidadosa da correspondência cultural entre os materiais traduzidos e a população-alvo no Brasil; ou seja, o cuidado com o uso de terminologia culturalmente relevante e “dialetos” locais para garantirem

a compreensão e aceitabilidade dos termos pelos participantes ao se implementar a intervenção *antibullying* e revisá-los conforme for necessário. Esse processo visa melhorar a compreensão dos participantes acerca do material utilizado nas ações da intervenção.

Observa-se que neste estudo todos os itens da dimensão 1 foram atendidos integralmente, assim como todos os itens da dimensão 2, relativa a relacionamentos e componentes humanos de uma intervenção.

A formação de parcerias entre pesquisadores, instituições e público-alvo é aspecto benéfico para os processos de adaptação transcultural de uma intervenção. Trata-se de um movimento que garante mais envolvimento dos participantes, bem como mais colaboração no próprio processo de adaptação. Essa dimensão atribui uma ênfase muito grande à parceria entre as partes envolvidas antes, durante e depois da implementação da intervenção *antibullying*.

A dimensão “Conteúdo”, também reconhecida por seus itens como de “conhecimento cultural”, envolve a adaptação de uma intervenção para incluir valores importantes da comunidade-alvo, considerando a relevância do conteúdo original, a inclusão de informações relacionadas com pontos fortes, necessidades, valores e resultados desejados da população-alvo ao longo do processo de adaptação. Os itens dessa dimensão também incluem avaliação da compreensão e a concordância dos participantes com as justificativas e os conteúdos da intervenção, *feedbacks* para melhorar o conteúdo durante a implementação e revisão das ações/materiais. Neste estudo, todos os itens da dimensão 3 foram atendidos integralmente.

No entanto, o primeiro item da dimensão 4 não foi atendido na íntegra, caso se considere que os objetivos da intervenção foram definidos *a priori*, sem envolvimento ou consulta à população-alvo, e que, no processo de adaptação, se mantiveram as perspectivas de objetivo propostas pela versão original. Ainda assim, convém observar que esses objetivos foram pensados e alinhados no contexto cultural dos participantes no Brasil.

Foi enfatizada, ainda, a importância da escolha e aplicação de medidas para se avaliar, com precisão, o impacto de uma intervenção na população-alvo no Brasil. Nesse caso, foram propostos instrumentos de coleta de dados já adaptados ou validados para uso na população adolescente brasileira, por exemplo. Pode-se considerar ainda que, na implementação da intervenção *antibullying*, foi provocada uma avaliação da validade social das metas, dos procedimentos e dos resultados, o que exigiu um exame cuidadoso da aceitabilidade e viabilidade da intervenção entre os professores participantes das ações interventivas.

A dimensão Métodos, referente aos componentes processuais para cumprimento das metas definidas à intervenção *antibullying*, incluiu itens sobre planejamento, sustentabilidade, acessibilidade no recrutamento e na implementação. Visto que as escolas partícipes deste estudo foram selecionadas por conveniência, não houve diversidade no processo de recrutamento; e por isso dois itens dessa dimensão não foram realizados. Contudo, infere-se que não há problema aí; nem há risco de viés de seleção, pois o caráter exploratório deste estudo não presume estimar efeitos causais; o foco é na plausibilidade/transferibilidade dos métodos e achados; importa a inclusão consecutiva de todos os elegíveis nas unidades selecionadas.

A sexta dimensão envolve considerações de várias circunstâncias contextuais da população-alvo. Atingir os itens dessa dimensão expressa os esforços para que a versão adaptada da intervenção *antibullying* contenha em si uma compreensão muito clara dos interesses/valores da população-alvo. Os itens avaliados reforçam a necessidade de se identificar seu contexto social, econômico e político, bem como a familiaridade dos pesquisadores locais com a cultura e os níveis de recursos da população-alvo. Fazendo isso, os pesquisadores se capacitam a adaptar uma intervenção para ser mais socialmente significativa.

Entretanto, verifica-se que o item sobre utilização de métodos diversos para retenção de participantes não foi atingido, uma vez que não foram necessárias iniciativas nessa direção.

A última dimensão, sobre o Processo, avaliou a ênfase na natureza iterativa e colaborativa no processo de adaptação transcultural. Nessa dimensão, os pesquisadores foram encorajados a formar relacionamentos contínuos e recíprocos com as partes interessadas da comunidade quando se adapta uma intervenção, em vez de pensarem ou proporem uma linha de comunicação unilateral — dos pesquisadores para os participantes. Reuniões formais e informais, uso de aplicativos para troca *on-line* de mensagens e informações ou para orientações, tudo exemplifica o modo com que os pesquisadores envolvidos se preocuparam em revisar e fazer adaptações adicionais a todas as dimensões da intervenção *antibullying*, na medida da necessidade.

Neste estudo, existem pontos relatados que expressam a construção de bom *rapport* entre facilitador da versão adaptada da intervenção e público-alvo. Por fim, destaca-se a importância da busca ativa por *feedback* em meio às partes interessadas da comunidade e à população-alvo, para serem realizadas revisões adicionais na intervenção sempre que necessário. Esse processo de escuta contínua permite não apenas ajustes pontuais, mas também o fortalecimento do alinhamento da intervenção com as necessidades reais do contexto, promovendo a ampliação da eficácia, da legitimidade e da sustentabilidade das ações implementadas.

Discussão

Partindo do pressuposto e de hipóteses de que uma intervenção *antibullying* desenvolvida e aplicada em outro contexto sociocultural pode ser implementada em escolas privadas brasileiras, este estudo se propôs a desenvolver — vale lembrar — uma versão do programa *Sohanjana Antibullying Intervention* que fosse breve, culturalmente adaptada e validada. Esperava-se que não houvesse diferença significativa das versões — a tradução para o português e a retrotradução do material do programa de intervenção — em relação ao conteúdo original. Os resultados das análises descritivas e multivariadas confirmaram essa hipótese.

Uma meta importante do campo científico é ampliar intervenções baseadas em evidências, especialmente em países em desenvolvimento e, de certa forma, com poucos recursos para maximizarem os efeitos. Nesse sentido, uma contribuição fundamental para que essa meta seja alcançada vem da possibilidade de apropriação de experiências exitosas aplicadas em outros contextos. A tradução de material de intervenções *antibullying* de outros países — primeiro passo desse processo — é uma base importante para se proporem adaptações de evidências científicas de alta qualidade (Charles et al., 2022).

Contudo, a tradução entre línguas, ação que parece simples, pode resultar em riscos à qualidade do material traduzido (Akuze et al., 2020). Para se superar esse desafio, é essencial priorizar a equivalência conceitual, também chamada de equivalência semântica (Wild et al., 2009) ou tradução simétrica (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Essa abordagem valoriza a preservação do sentido original do material da intervenção, mesmo que isso implique afastamento de traduções literais. O foco recai sobre *a manutenção da função comunicativa e da intenção pedagógica* dos conteúdos do material traduzido, assegurando que aspectos

idiomáticos, culturais e experienciais sejam devidamente considerados e incorporados (Acquadro et al., 2008).

No presente estudo, a equivalência conceitual foi assegurada, por exemplo, na adaptação de termos que não têm correspondência direta no português brasileiro. Um caso emblemático foi a substituição da expressão “peer bystander” por “espectador” ou “testemunha”, acompanhada de uma explicitação contextual no material formativo; isso preservou sua função dentro da lógica das dinâmicas de *bullying*. Outro exemplo foi a adaptação de metáforas ou expressões idiomáticas culturalmente situadas, como “stand up for yourself”, retraduzida como “posicionar-se com assertividade”, em respeito às nuances da comunicação interpessoal no contexto brasileiro.

Adicionalmente, o estudo incorporou o princípio do consenso linguístico definido como processo sistemático de avaliação e validação coletiva da equivalência conceitual e da validade de conteúdo das versões traduzidas (Eremenco et al., 2017). Isso envolveu etapas sucessivas de revisão por técnicos tradutores, discussão com a equipe que desenvolveu o material original e avaliação dos pesquisadores brasileiros. Esses procedimentos garantiram que a versão em português da intervenção *antibullying* fosse não apenas *linguisticamente compreensível*, mas também *culturalmente relevante e funcional* em seu contexto de aplicação.

Na sequência da adaptação, foi realizado um processo de desconstrução/reconstrução do material em português, com base em uma análise minuciosa da intervenção no todo em seus construtos teóricos, seus fundamentos e suas estratégias práticas. Tal abordagem convida à crítica e à reflexão contínua sobre o que está proposto na versão original e sobre a necessidade de adaptações ao contexto de destino (escolas brasileiras). Assim, a adaptação transcultural se torna não apenas um exercício técnico baseado na tradução entre línguas e aplicação no novo contexto, mas ainda um compromisso ético com a adequação e a efetividade da intervenção para o público-alvo. Representa a prática concreta do princípio da “pessoa em seu ambiente”,

tão relevante para áreas diferentes da psicologia e dos estudos do desenvolvimento (Card, 2022).

Por outro lado, também se verificou a necessidade de uma versão breve da intervenção *antibullying*. Essa opção foi justificada pela compreensão de que o modelo original não seria aplicável nas escolas brasileiras. Assim, o processo de adaptação também revelou a necessidade de ajustes substanciais no conteúdo para que este se tornasse responsivo às demandas de tempo e a algumas especificidades culturais da população-alvo: professores em um contexto distinto daquele da intervenção original. Embora tenha sido possível manter grande parte do conteúdo original, foi necessário diminuir significativamente o volume de informações trabalhadas com os docentes; mas isso não comprometeu a qualidade e a essência da intervenção.

Após duas revisões da literatura sobre intervenções *antibullying* (tradicional e *cyberbullying*), algumas recomendações podem ser intuídas caso se considere a necessidade de adaptação de uma intervenção ampliada para uma intervenção breve (Oliveira et al., 2023a; Silva et al., 2017). Nesse sentido, infere-se que se deve: 1) selecionar componentes centrais que têm suporte empírico (por exemplo, treinamento de habilidades sociais e sensibilização para professores); 2) reduzir o número de horas ou sessões, mantendo uma estrutura clara de início–meio–fim e com objetivos bem definidos para cada módulo; 3) uso de tecnologia ou atividades autoguiadas, quando possível, para permitirem escalabilidade e menor dependência de facilitadores; 4) utilização de recursos da escola (professores, horários livres, por exemplo) para se implementarem os módulos com redução da necessidade de nova logística; 5) planejar avaliação de curto prazo e de forma sustentável (Oliveira et al., 2023a; Silva et al., 2017).

Empiricamente, um estudo conduzido por Bottan et al. (2020) no Rio Grande do Sul, descreveu uma intervenção breve *antibullying* com dimensão específica voltada aos professores. Nesse exemplo, foram realizados dois encontros presenciais com eles; no primeiro, foram utilizadas as mesmas temáticas e dinâmicas trabalhadas com estudantes em outro módulo

com o objetivo de suscitar a sensibilidade dos docentes em relação à realidade vivenciada por seus estudantes. O segundo encontro teve formato expositivo-dialogado/formativo, abordando conceitualmente o *bullying* e diferenciando-o de outras formas de violência. Também foram discutidas estratégias práticas para enfrentamento no cotidiano escolar.

Apesar de a intervenção breve como um todo não ter produzido efeitos significativos nos escores de *bullying*, a inclusão dos professores demonstrou-se relevante para fomentar um ambiente escolar mais consciente e preparado para lidar com esse fenômeno complexo. Para isso, aponta a importância de ações formativas mais contínuas e integradas à rotina docente (Bottan et al., 2020).

Assim, infere-se que o modelo proposto de intervenção breve pode ser eficaz; e, nesse sentido foi perseguido um objetivo relacionado com a implementação dessa versão em meio ao público-alvo (professores) de uma escola privada. Esse objetivo tinha por hipótese que, após a implementação das ações interventivas, ocorreria um aumento na compreensão conceitual dos fenômenos de interesse do estudo (*bullying/cyberbullying*), bem como boa aceitação e envolvimento do público-alvo nas ações do programa de intervenção. Essa hipótese foi confirmada e está relatada nas evidências de face e conteúdo do processo de adaptação transcultural.

Programas psicoeducativos, como relatado nesse estudo, voltados à formação de professores têm se mostrado uma estratégia promissora para prevenção e manejo do *bullying* escolar. Nessas intervenções, os professores participam de *workshops* ou sessões de treinamento em que se promovem conhecimentos conceituais e exemplos de habilidades práticas, tais como empatia, identificação precoce de situações de vitimização, intermediação de conflitos e promoção de clima escolar positivo, por exemplo. Estudos têm demonstrado que, após tais programas, professores relatam maior percepção do *bullying*, diminuição de barreiras para intervir e aumento de autoeficácia para responder a incidentes escolares (El Fatah et al.,

2022; Taneri et al., 2021; Panosso et al., 2023). Essas formações também costumam incluir momentos dialogados, expositivos e uso de materiais auxiliares (folhetos, guias, dinâmicas) para reforçarem os conteúdos que são trabalhados nos momentos formativos.

Uma revisão sistemática que incluiu doze artigos de dados empíricos que abordavam a capacitação ou o treinamento de professores para prevenção e manejo de *bullying* escolar constatou uma lacuna importante na produção científica nacional sobre formações que visem diretamente ao desenvolvimento de comportamentos profissionais dos docentes para enfrentarem ocorrências nas escolas (Panosso et al., 2023). Em geral, os estudos revisados priorizaram a transmissão de conteúdos teóricos como definições, tipos, causas e consequências, com pouca ênfase no ensino sistemático de habilidades práticas como estratégias de intervenção, autocontrole, resolução de problemas ou manejo de sala de aula (Panosso et al., 2023). Esta é uma característica distinta do estudo em discussão que apresentou aos professores ações possíveis para serem implementadas em sua prática docente.

No presente estudo, também a comparação entre os resultados pós-intervenção dos dois grupos de professores evidenciou diferenças importantes na forma como compreendiam e descreviam os fenômenos em análise. No grupo *intervenção*, as respostas apresentaram maior clareza conceitual e alinhamento na literatura científica; por exemplo, destacam-se com frequência os elementos centrais do fenômeno.

Esse avanço na precisão conceitual após a formação docente é coerente com os achados de outros estudos, como o de El Fatah et al. (2022), que demonstrou efeitos positivos de uma intervenção psicoeducativa com professores do ensino secundário no Egito. De início, os docentes egípcios apresentavam dificuldades em distinguir *bullying* e brincadeiras comuns; e atribuíam o comportamento dos agressores a características individuais negativas como “maldade”. Após a intervenção, no entanto, houve melhora significativa na capacidade de

identificação nas percepções sobre causas sociais e contextuais, bem como na atitude proativa frente ao problema (El Fatah et al., 2022).

Os estudos também sinalizam que ações formativas que vão além da simples transmissão de informações abordando dimensões conceituais e práticas favorecem a superação de estereótipos, ampliam a compreensão do fenômeno e fortalecem a capacidade dos professores de atuar de forma mais precisa e eficaz na prevenção e no manejo de *bullying* e *cyberbullying* (Siddiqui et al., 2023; Strohmeier et al., 2021; Tolmatcheff et al., 2024). Assim, as ações psicoeducativas são suscetíveis de terem o poder de reduzir a incidência dos fenômenos nas escolas entre os estudantes de maneira indireta. Além disso, a maior compreensão dos docentes sobre os problemas pode significar maior gerenciamento de situações deflagradas, uma vez que eles podem ter sua autoeficácia ampliada, se sentir capazes de intervir de forma independente e fornecer suporte às vítimas, especificamente. Essa discussão revela o potencial impacto da intervenção *antibullying*.

Estudos indicam que a eficácia depende do envolvimento docente contínuo, pois são os professores que ocupam posição privilegiada na mediação cotidiana das interações escolares; são eles que podem identificar precocemente sinais de vitimização, atuar de forma imediata diante de episódios de *bullying* e promover normas de convivência que desestimulem a violência entre pares. Quando participam ativamente das intervenções, os efeitos tendem a ser mais duradouros e significativos (Burger et al., 2022). Por outro lado, intervenções em que os professores são apenas receptores passivos de conteúdo, ou que não os envolvem de forma sistemática, frequentemente enfrentam baixa aderência e impacto reduzido, sobretudo no médio e longo prazo (Midgett et al., 2022; O'Brien et al., 2024).

Isso evidencia a necessidade de ações formativas que não apenas informem, mas também mobilizem o compromisso docente com a cultura de prevenção e enfrentamento do *bullying/cyberbullying*. A literatura mostra que a participação ativa dos professores em

programas de intervenção é crucial para o sucesso das estratégias aplicadas no ambiente escolar (O'Brien et al., 2024; Burger et al., 2022). A eficácia das formações não reside apenas na transmissão de conteúdos teóricos, mas ainda no engajamento afetivo, ético e prático do professorado com a proposta preventiva (Midgett et al., 2022).

Nesse sentido, vale destacar duas atividades desenvolvidas neste estudo que buscaram ampliar o engajamento e o compromisso docentes na intervenção *antibullying*: 1) a carta de compromisso, construída no primeiro *workshop*, em que os professores foram convidados a refletirem e formalizarem, por escrito, sua responsabilidade de promover um ambiente escolar seguro e acolhedor; 2) a “Árvore do compromisso”, atividade de encerramento da intervenção no segundo *workshop*, em que os docentes registraram, simbolicamente, compromissos concretos com ações futuras no enfrentamento do *bullying* e *cyberbullying*. Tais estratégias, de caráter performativo e simbólico, aproximam-se da noção de práticas de responsabilização ativa, que contribuem para a internalização de valores, o fortalecimento do senso de pertencimento à proposta e a disposição para sustentar mudanças no cotidiano escolar (Cross et al., 2011; Panosso et al., 2023). Em outras palavras, ao se envolver o professorado em atividades que exigem posicionamento e reflexão prática, amplia-se não apenas o conhecimento, como ainda o compromisso subjetivo com a prevenção de violências entre pares.

Sobre a aceitabilidade e o envolvimento dos professores nas ações interventivas, estudos demonstram que o grau de participação docente está diretamente relacionado com a eficácia das intervenções escolares contra *bullying/cyberbullying*. A aceitação da proposta pelos docentes — ou seja, sua “aceitabilidade percebida” — influencia não apenas a fidelidade à implementação do programa, como também a continuidade das práticas após o encerramento formal das ações, tal qual dizem Midgett, Doumas e Buller (2022). Em seu estudo, foi avaliado um módulo de ações com professores sobre determinado programa e se revelou que altos níveis de aceitação e engajamento se associavam a relatos positivos quanto à aplicabilidade prática

dos conhecimentos e à disposição dos participantes para replicarem os conteúdos com seu alunado.

De modo semelhante, uma revisão recente destacou que fatores como autoeficácia, percepção da gravidade do problema, apoio institucional e clareza das diretrizes escolares influenciam significativamente a probabilidade de professores intervirem em casos de violência entre pares (O'Brien et al., 2024). Já Burger et al. (2022), ao analisarem longitudinalmente o impacto de diferentes tipos de intervenção realizadas com professores, mostraram que atitudes mais proativas desse personagens estavam associadas à diminuição dos comportamentos de *bullying* e à maior adoção de papéis defensores pelos estudantes.

Tal discussão alude, também, à capacidade de a intervenção *antibullying* gerar impacto real, relevante e seguro para a população-alvo. Ao adaptar e propor uma versão de uma intervenção de forma teoricamente orientada, clinicamente fundamentada e culturalmente sensível, espera-se que os participantes ou envolvidos nas ações se reconheçam para estarem cognitivamente engajados e, assim, mais propensos a internalizarem normas sociais e reconstruírem crenças prévias associadas ao *bullying* ou *cyberbullying*.

Estudos demonstram que envolvimento e aceitabilidade dos professores não são variáveis periféricas; antes, são centrais à eficácia de intervenções *antibullying*. Por exemplo, já se verificou que docentes com autoeficácia elevada ou que a desenvolvem podem intervir mais efetivamente em casos de *bullying*; ao mesmo tempo, tanto a eficácia individual quanto a crença coletiva de docentes e estudantes se correlacionam com taxas menores de *bullying/cyberbullying* ao longo do tempo (Fischer et al., 2021; Panosso et al., 2023; Shahrour et al., 2025). Autoeficácia também prediz maior comportamento de defesa das vítimas, o que sugere que formá-los para se colocarem no lugar do outro fortalece práticas de cuidado; e, segundo a teoria social cognitiva, autoeficácia, expectativa de resultados e fatores ambientais interativos são “alvos” estratégicos para gerar compromisso docente efetivo (Bussey, 2023;

Levantini et al., 2024). Isso corrobora ou reforça a importância de atividades como a carta de compromisso e a “Árvore do compromisso”, pois não bastam informar: é preciso engajar, responsabilizar e fomentar crenças de que professores podem realmente fazer diferença.

Um estudo de delineamento transversal não experimental que contou com a participação de 567 professores de escolas públicas e privadas da Jordânia revelou que, embora as atitudes em relação ao *bullying* não se associassem diretamente às intervenções docentes, havia uma relação positiva significativa entre atitudes e autoeficácia percebida, e entre autoeficácia e intervenções relacionadas com o fenômeno (Shahrour et al., 2025). A análise de mediação revelou que a autoeficácia desempenhou um papel mediador completo, explicando 29% da variância nas práticas de intervenção. Em termos práticos, isso significa que professores com atitudes mais claras e negativas em relação ao *bullying* tendiam a intervir de maneira mais efetiva somente quando tinham um senso mais agudo de autoeficácia (Shahrour et al., 2025), destacando a importância de programas formativos que, além de modificarem crenças e percepções, fortaleçam a confiança docente em suas próprias habilidades de manejo.

A teoria social cognitiva ainda revela que mudanças em percepções sociais e autoeficácia estão diretamente ligadas à disposição para agir em situações de *bullying/cyberbullying*, seja intervindo como observador, seja modificando práticas relacionais no espaço escolar (Fischer & Bilz, 2019; Levantini et al., 2024; Sjögren et al., 2024). Em outras palavras, ao se alinhar a intervenção em processos cognitivos como percepção social, atribuição causal e tomada de perspectiva, amplia-se a chance de os docentes internalizem novos esquemas interpretativos e comportamentais. Assim, a força da proposta breve da intervenção reside não apenas na transmissão de informações, mas também na possibilidade de reconfiguração de crenças sociais e cognitivas, promovendo mudanças sustentáveis nas atitudes e nos comportamentos dos envolvidos nas escolas.

Por outro lado, além das avaliações realizadas com os professores que participaram das ações interventivas, para se conhecer o clima escolar entre estudantes foram propostas duas avaliações — em dois tempos — de comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*, de questões de saúde mental, de qualidade de vida e de comportamentos *on-line* de risco. Como a previsão era de efeitos indiretos da intervenção sobre essas variáveis, não havia expectativas de confirmação de hipóteses relacionadas à: 1) diferença significativa nos níveis de comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* entre alunos antes e depois da implementação do programa adaptado; 2) diferença significativa nos níveis de ansiedade, depressão, estresse e comportamentos *on-line* de risco antes e depois da participação da escola no programa. Como esperado, hipóteses sobre diferenças foram refutadas.

Nesse sentido, na comparação entre os grupos *experimental* e *controle* antes e após a intervenção, verificou-se que, de início, não havia diferenças significativas em conhecimento sobre *bullying* e *cyberbullying*; mas o *controle* relatava maior percepção e testemunho de ocorrências em sua escola. Após a intervenção, destacou-se um ganho significativo no conhecimento sobre *cyberbullying* no grupo *experimental*, indicativo do potencial efeito positivo e indireto da intervenção, enquanto não se observaram mudanças relevantes afins à percepção de ocorrência ou testemunho de *bullying/cyberbullying*. Esses dados reforçam que os estudantes, muitas vezes, apresentam dificuldades para reconhecer e nomear adequadamente os fenômenos em análise — *bullying*, *cyberbullying*, intimidações, provocações; e isso pode comprometer a detecção e intervenção precoces. Vários estudos o evidenciam.

Por exemplo, conforme Dietrich e Hofman (2019), os alunos distinguem mal as provocações acadêmicas (*academic teasing*) do *bullying* propriamente dito; e tais confusões afetam sua percepção da gravidade do problema. Outra investigação, a de Hellström e Lundberg (2020), mostrou que os alunos têm concepções subjetivas variadas do que configura *bullying*; muitas vezes, consideram ser comportamentos agressivos como “brincadeiras”, especialmente

em interações verbais ou relacionais, o que leva à minimização do impacto. Um estudo descritivo realizado com 83 discentes do Ensino Fundamental e seis professores de uma escola pública da Grande Florianópolis, SC, investigou a caracterização segundo a percepção desses grupos (Santos & Kienen 2014). Os resultados indicaram que a maioria do alunado (94%) presenciava comportamentos agressivos na escola e que foram mais reconhecidas as agressões diretas (socos e xingamentos), ou seja, menos reconhecida a agressão indireta (exclusão e difamação). Entre os docentes, todos relataram presenciar frequentemente práticas de *bullying* e as definiram, em especial, como violência física, verbal ou psicológica (Santos & Kienen 2014). Ainda assim, análises detalhadas revelam percepções frágeis e baseadas no empirismo do cotidiano escolar.

Outro estudo, de natureza qualitativa, realizado em uma escola privada do interior paulista, investigou a percepção de estudantes observadores de situações de *bullying* por meio de questionários, entrevistas individuais e grupos focais (Romualdo et al., 2021). Os resultados revelaram que 64% dos participantes relataram já ter testemunhado episódios de violência entre colegas; comportamentos mais recorrentes foram: humilhação, uso de nomes ofensivos e exclusão grupal, em contraste com a frequência baixa de agressões físicas diretas e de roubo.

A análise temática evidenciou que a plateia exerce papel central no reforço ou na interrupção do *bullying*. Entretanto, embora reconheçam os prejuízos provocados, muitos estudantes relataram sentimentos de impotência, medo de represálias e receio do estigma social, como fatores que dificultam atitudes de defesa (Romualdo et al., 2021). Assim, em concordância com esses e outros trabalhos, os achados deste estudo revelam dois pontos de atenção sobre a percepção geral dos estudantes acerca de *bullying* ou *cyberbullying*.

Primeiramente, infere-se que houve um impacto restrito e leve da intervenção breve aplicada em meio a professores sobre o conhecimento conceitual estudantil acerca de *cyberbullying*, sem efeitos claros sobre a percepção ou o testemunho de *bullying* tradicional.

Isso sugere a necessidade de ações mais intensivas ou prolongadas, para se alcançarem mudanças atitudinais e comportamentais, em especial pelo controle ou pela direção das ações dos docentes, bem como pela atuação direta com os discentes (modelo multinível de intervenção) (Jantzer et al., 2023; van Verseveld et al., 2021).

Em segundo lugar, as diferenças sociodemográficas entre os grupos (raça e nível de escolaridade, por exemplo) podem ter influenciado a percepção e os relatos de *bullying/cyberbullying*. Por isso, devem ser consideradas como possíveis variáveis de confusão na interpretação dos resultados.

A comparação dos dados pré-intervenção e pós-intervenção mostra que, a princípio, os grupos *experimental* e *controle* não apresentaram diferenças significativas em relação aos comportamentos de *bullying/cyberbullying* e às demais variáveis psicossociais ou de saúde mental; exceção feita à depressão — maior no grupo experimental — e a alguns domínios de adição à internet — o *controle* obteve escores mais elevados. Após a intervenção, manteve-se a ausência de diferenças significativas no que se refere aos comportamentos de *bullying* ou *cyberbullying* e na maior parte dos instrumentos aplicados; mas se destacou um aumento significativo nas médias do grupo *experimental* na adição a *smartphones* (pontuação total, compulsão, prejuízo funcional e tolerância), o que sugere envolvimento problemático maior associado ao uso da internet. Apesar disso, a qualidade de vida (WHOQOL) manteve-se consistentemente superior, ainda que sem significância estatística, no grupo *experimental* em todos os domínios.

Assim, os achados deste estudo se mostraram contraintuitivos, justamente, por se distanciarem das evidências já documentadas na literatura, o que reforça a necessidade de análise crítica e contextualizada dos resultados. Esse cenário, por exemplo, ilustra a complexidade das relações entre variáveis comportamentais, psicossociais e de saúde mental em contextos escolares. Mais: estudos recentes têm demonstrado que o *bullying* (tradicional ou

pela internet) está fortemente associado a problemas na saúde mental de adolescentes, incluindo aumento nos sintomas de depressão, ansiedade e estresse, bem como queda na qualidade de vida; e isso mesmo quando medidas de diferença entre grupos são modestas ou não estatisticamente significativas (o que não necessariamente implica ausência de efeito prático) (Dubey et al., 2022; Oliveira et al., 2021; Pacifico et al., 2025; Pimentel et al., 2020).

Em termos específicos, um estudo já mostrou que a vitimização por *bullying* pode aumentar o risco de uso problemático da internet, com mediação parcial ou total por variáveis emocionais como ansiedade e fatores de controle cognitivo (Liu et al., 2024). Além disso, há evidência de que *bullying* e *cyberbullying* reduzem a qualidade de vida autorrelatada pelos adolescentes. Particularmente, em comparação com pares/colegas não vitimizados, adolescentes expostos a essas formas de violência são mais propensos a relatarem *scores* inferiores em domínios físicos, emocionais e sociais de qualidade de vida (Yin et al., 2024).

Com os dados encontrados e sua discussão, reforça-se que, mesmo em estudos em que intervenções não produzem diferenças estatisticamente significativas entre grupos, tendências ou mudanças nos escores médios, elas podem apontar efeitos sutis ou iniciais. Apesar de serem contraintuitivos, os achados não devem ser desconsiderados; ao contrário, precisam ser vistos como válidos, por oferecem oportunidade de reflexão sobre a complexidade das relações entre variáveis.

Ao mesmo tempo, para se encontrarem efeitos maiores, podem ser demandadas amostras maiores, períodos de *follow-up* mais longos, atividades dirigidas/orientadas ou intervenções mais intensivas, para se manifestarem de forma estatisticamente robusta na avaliação final. Também vale destacar que os efeitos de uma intervenção como aquela proposta neste estudo serão indiretas majoritariamente. Outras medidas podem ser mais adequadas para se coletarem informações de níveis de eficácia. São demandas que podem ser aprimoradas ou exploradas em estudos futuros, em especial com a possibilidade de se dirigirem ou se

apresentarem previamente aos professores as ações a serem desenvolvidas ao longo do experimento (vide o item “Síntese de adaptações e modificações” deste trabalho).

Depois de todas essas análises, na avaliação e síntese dos pesquisadores envolvidos sobre o processo de adaptação transcultural, verificou-se que uma das maiores lacunas da versão original da intervenção era a ausência de direção das atividades a serem desenvolvidas pelo professorado após o momento formativo inicial (*workshop* 1). Para ser suprida essa limitação, foi construída uma lista de sugestões de tarefas a serem realizadas no contexto escolar, de modo a orientarem e apoiarem a prática docente no acompanhamento da intervenção. Essa lista foi elaborada com base no próprio material da intervenção e complementada por diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para se garantir alinhamento com as competências gerais da educação básica e se ampliar o potencial de integração das atividades ao currículo escolar.

Segundo uma perspectiva de *directed learning*, ao serem incorporadas tarefas estruturadas, acompanhadas de explicações claras e alinhadas no cotidiano escolar, é possível reduzir ambiguidades, favorecer a apropriação dos conceitos e garantir maior consistência na aplicação das propostas pedagógicas. Assim se pode aumentar as chances de impacto positivo sobre o comportamento dos estudantes e no clima escolar (Cairns & Areepattamannil, 2022). Esse tipo de abordagem não pretende suprimir a criatividade docente, mas pode garantir que as ações sejam programas e os compromissos assumidos na formação (*workshop*) possam se concretizar. Além disso, essa abordagem diretiva foi uma demanda dos professores participantes do estudo, que referiram dificuldades de pensamento e na elaboração de ações em meio às muitas questões e tarefas que precisam desenvolver ao longo do semestre na seara pedagógica.

Convém dizer que um estudo avaliou o processo de implementação do programa chamado Facilitando o Convívio com Alunos (FAVA), intervenção destinada a professores voltada à prevenção de problemas de comportamento e à promoção de ambientes escolares mais

saudáveis (Fava et al., 2023). Os resultados mostraram aceitação alta do programa, especialmente em relação ao conhecimento e à didática do facilitador, à relevância e à utilidade dos conteúdos, bem como ao envolvimento dos docentes nas atividades (Fava et al., 2023). Os achados desse estudo reforçam a importância de ações dirigidas para professores, uma vez que a clareza, a sistematização e o suporte oferecido ao longo do programa foram avaliados como centrais à aplicabilidade prática pós-intervenção.

No contexto de programas *antibullying* especificamente, a experiência do FAVA indica que não basta a formação inicial: é fundamental oferecer atividades estruturadas e acompanhadas para se garantir que os docentes tenham direção clara sobre como traduzir o conhecimento em práticas concretas no cotidiano escolar. A opção deste estudo de sugerir ações com base em princípios da BNCC, em particular por meio de suas competências gerais, parte do entendimento de que é central não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes; também são centrais as dimensões social, ética, emocional e relacional, o que implica uma necessidade de práticas escolares que promovam convivência saudável e desenvolvimento integral (Bittencourt, 2019).

Por outro lado, embora a BNCC ofereça estrutura normativa para a ampliação curricular e integração de saberes, há limitações práticas no processo de implementação, especialmente no tocante à formação docente e à articulação de ações dirigidas que garantam que o currículo deixe de ser apenas prescrito para se tornar vivido nas escolas (Bittencourt, 2019; D'Auria-Tardeli et al., 2022). Estudos teóricos que discutem a relação entre o currículo, a formação de professores e a BNCC ressaltam que, para que a convivência entre estudantes e o desenvolvimento integral sejam efetivamente promovidos, não basta definir competências (D'Auria-Tardeli et al., 2022; Gonçalves & Resende, 2024); é imprescindível que os docentes recebam orientação clara, tarefas dirigidas e suporte contínuo a fim de traduzirem essas

competências em práticas concretas de sala de aula e de gestão de conflitos, em promoção de empatia, cooperação e responsabilização coletiva.

Essa discussão permite pensar em alguns aspectos teóricos relevantes a uma intervenção *antibullying* adaptada ao contexto brasileiro, em especial: currículo, convivência, gestão e formação. Esses pontos foram introduzidos até na atividade “Árvore do compromisso”, elaborada no último encontro com os docentes. Nessa direção, um aspecto central que merece atenção é a maneira como o currículo formal aborda temas sensíveis ligados a *bullying* ou *cyberbullying*: poder, diferença, diversidade e opressão.

A exclusão ou superficialidade dessas discussões alimenta a invisibilidade de estruturas que sustentam diferentes formas de manifestação de violências nas escolas (Restad, 2020). Alinhada nessa questão, parece estar a gestão escolar, que deve equilibrar decisões estruturadas com escuta empática e acompanhamento integral e fundamentada em abordagens ecológicas que consideram os contextos múltiplos em jogo nas dinâmicas de *bullying/cyberbullying* (Thornberg, 2015).

A convivência escolar sustentável, por seu turno, exige espaços dialógicos reais, e não meramente retóricos. Um ambiente escolar seguro e empático promove pertencimento e responsabilização mútua, o que reduz comportamentos agressivos (Pinchak, 2024). Para que isso ocorra, surgem demandas por formação continuada ou mais investimento no treinamento dos professores para os problemas que são centrais neste estudo, bem como variáveis/fenômenos transversais. A formação docente é fundamental, porém frequentemente fragmentada e distante da realidade escolar. Evidências apontam que programas de desenvolvimento profissional contínuos e contextualmente relevantes fortalecem a capacidade de intervenção efetiva (Panosso et al., 2023).

Na verificação do processo de adaptação e validação transcultural do programa *Sohanjana Antibullying Intervention*, concluiu-se que, em consonância com a literatura

científica, é uma estratégia fundamental a fim de se ampliar o alcance de intervenções baseadas em evidências para prevenir a violência em novas populações (Grundlingh et al., 2024). Nesse sentido, durante o processo de adaptação e validação, embora diretrizes internacionais tenham servido de referência, foi necessário ajustar metodologias e simplificar ferramentas analíticas (como os modelos lógicos da intervenção) que se mostraram pouco aplicáveis à complexidade e à multiplicidade de componentes envolvidos no contexto das escolas brasileiras. A simplificação do material possibilitou maior fluidez no desenvolvimento de um protótipo breve adaptado, tal qual esta tese apresenta.

Nesse processo, foi realizada identificação e retenção dos componentes principais da intervenção original, aspecto esse essencial em qualquer adaptação para se garantir fidelidade (Day et al, 2023). Esse ponto é desafiador, em especial porque as estruturas dependem dos pesquisadores que se propõem a fazer a adaptação para identificarem os componentes principais de uma intervenção; isso porque os desenvolvedores da intervenção original, raramente, articulam quais componentes são essenciais e quais são periféricos. Essa adaptação, metodologicamente rigorosa, também exige recursos substanciais: equipe qualificada, tempo, investimento financeiro e articulações institucionais (Uddin et al., 2024). Diversos estudos bem-sucedidos nesse campo foram viabilizados por colaborações entre universidades e agências de fomento, conforme ocorreu com esta tese.

Dessa forma, pode-se dizer que este estudo oferece um material importante quanto a orientar outras iniciativas de adaptação e validação transcultural de intervenções. Reforça que é crucial que futuras diretrizes metodológicas para investigações dessa natureza levem em conta as condições concretas, as prioridades e os saberes locais dos países e/ou regiões de destino das propostas adaptadas. Promover pesquisas viáveis e conceitualmente robustas nesses contextos é não apenas uma exigência de justiça epistêmica, mas ainda uma estratégia promissora de

aprimoramento global de intervenções *antibullying* culturalmente relevantes, sustentáveis e eficazes, especificamente.

Espera-se que a apresentação da lista de verificação do processo de adaptação e validação da intervenção amplie a discussão sobre a importância e a necessidade de se adaptarem intervenções a populações diversas e ajude a área da psicologia, sobretudo a avançar rumo ao desenvolvimento de um guia e um método de adaptação sistemática de intervenções e de sua avaliação que possam melhorar a qualidade de vida e o clima escolar. Além disso, os resultados da avaliação dos professores sobre as atividades da intervenção sugerem um impacto bastante positivo nas dimensões formativas e reflexivas do programa e seus temas; mas indicaram desafios práticos na aplicação direta das ações com os estudantes. Esse aspecto pode ser superado em outros estudos.

Conclusões

A tese que este trabalho apresenta, desdobra e defende é a seguinte: a versão breve em português do programa *Sohanjana Antibullying Intervention* é uma *ferramenta útil e com potencial para auxiliar escolas* a prevenirem *bullying* ou *cyberbullying* entre estudantes. As evidências revelaram aceitabilidade elevada dos professores participantes da pesquisa, bem como envolvimento em suas etapas distintas. Todas as ações previstas sobre a questão linguística (tradução/retrotradução, uso de terminologia culturalmente relevante e avaliação da compreensão pelos participantes) foram integralmente concretizadas. O envolvimento e a incorporação de valores, crenças e necessidades da população-alvo — com a garantia de relevância cultural e clareza conceitual — e a familiaridade da equipe com a temática e a realidade local, tudo foram pontos atingidos no processo de adaptação e validação. Ficaram evidentes a consistência e o alto grau de adequação cultural da versão breve da intervenção *antibullying* Sohanjana para uso no Brasil.

Essa afirmação de consecução de ações se projeta no desenvolvimento de respostas (compreensões) às questões estruturantes e norteadoras da pesquisa. Nesse sentido, destaca-se a primeira questão — sobre qual é a viabilidade de se adaptar o programa *antibullying* ao contexto brasileiro. Verificou-se que a viabilidade foi alta, visto que os procedimentos de tradução, retrotradução e ajustes linguísticos foram cumpridos integralmente, ou seja, garantiram a compreensão e relevância cultural. Além disso, o envolvimento consistente de escolas e professores em todas as etapas reforça a legitimidade da proposta no contexto local. O alinhamento nos princípios da Base Nacional Curricular Comum amplia ainda mais a aplicabilidade da intervenção, na medida em que conecta os objetivos do programa de intervenção às competências previstas para uma formação integral.

Sobre os desafios do processo de adaptação e validação, reconhece-se que se concentraram em dois pontos críticos: o alinhamento efetivo das metas do programa *antibullying* nas expectativas da população-alvo e das escolas de forma participativa; e a ampliação das estratégias de recrutamento e acessibilidade para garantirem adesão e diversidade na participação. Além disso, a sustentabilidade do programa após o período de pesquisa constitui outro desafio, por exigir planejamento de continuidade, formação docente continuada e apoio da gestão, para não se restringir a uma intervenção pontual.

No que se refere ao impacto da adaptação e validação na aceitação e eficácia percebida do programa na realidade brasileira (terceira questão norteadora da pesquisa), nota-se que todo o processo aumentou substancialmente a aceitação da intervenção, visto que os docentes participantes reconheceram nele uma proposta culturalmente significativa e alinhada nas demandas escolares brasileiras. O processo de ajustes iterativos, com *feedback* contínuo das partes envolvidas, fortaleceu a percepção de pertinência e utilidade prática. Quando se pensa na eficácia percebida, a contextualização dos conteúdos e métodos promoveu não só engajamento maior, como ainda mais probabilidade de resultados positivos.

Dito isso, uma das principais contribuições deste estudo reside na aplicação de uma estrutura abrangente de avaliação da fidelidade e da adaptação transcultural de uma intervenção *antibullying* baseada em evidências e conduzida em distintos contextos socioculturais. Com registros sistemáticos das sessões implementadas — observações, relatórios de campo e materiais produzidos —, foi possível obter uma avaliação rigorosa da implementação da intervenção; assegurou-se que seus componentes centrais fossem mantidos mesmo diante das adaptações necessárias. Esse procedimento representa uma prática alinhada nos padrões recomendados para garantirem tanto a fidelidade conceitual quanto a responsividade cultural da intervenção em foco.

O conhecimento contextual acumulado pela equipe local, aliado à realização da pesquisa empírica, foi crucial para se identificarem dinâmicas relacionais e institucionais que poderiam influenciar na implementação da versão breve; exemplos incluem a tensão entre prioridades administrativas das escolas participantes e o tempo disponível para que as ações fossem desenvolvidas. Por outro lado, a pesquisa serviu, sobretudo, para confirmação de hipóteses formuladas antes deste estudo, com base na experiência prática e nos dados obtidos da revisão de literatura científica. Em síntese, pode-se dizer que os resultados principais do estudo indicam que a adaptação e validação bem-sucedidas de uma intervenção *antibullying* para um novo contexto cultural exige sensibilidade às dinâmicas sociais e institucionais locais, abertura para revisar abordagens teóricas à luz da aceitabilidade social e flexibilidade metodológica para se lidar com a complexidade da intervenção — movimento adotado e descrito.

O processo de adaptação e validação transcultural de uma intervenção *antibullying* de um contexto sociocultural para outro requer um método sistemático e sensível às especificidades locais. No caso deste estudo, exigiu atenção contínua a essas questões. O método aqui discutido foi concebido justamente para atender à necessidade de revisar intervenções diante de problemas emergentes, novas populações-alvo, diferentes desfechos esperados, modos de aplicação alternativos (como ambientes escolares distintos) e uso crescente de tecnologias na implementação.

Em síntese, o método de adaptação cultural apresentado e discutido oferece a pesquisadores e profissionais um caminho estruturado para revisarem e transformarem intervenções existentes à luz de novos contextos socioculturais. O estudo promove o alinhamento entre teoria e prática, a consideração atenta de fatores contextuais e o aprimoramento da responsabilidade ética de todos os envolvidos, sejam pesquisadores, seja o público-alvo.

Espera-se que esse método — e os instrumentos analíticos que o acompanham — contribua significativamente para orientar a eficácia e legitimidade de intervenções *antibullying* em escolas brasileiras. As evidências obtidas apontam implicações significativas para o campo da adaptação cultural de intervenções. Destaca-se a relevância de adotar uma abordagem metodológica sistemática e bem fundamentada, para tanto garantir a fidelidade conceitual da intervenção quanto permitir sua adequação às especificidades socioculturais do novo contexto. Além disso, a produção de relatos detalhados e sistematizados — como o que se pretende com esta tese — é essencial para que professores, gestores e formuladores de políticas possam orientar a implementação de intervenções culturalmente adaptadas com maior segurança e eficácia.

Outro aspecto de destaque foi a incorporação de dados qualitativos provenientes de formulários preenchidos pelos professores participantes. Permitiram compreender como a intervenção foi recebida, reinterpretada e aplicada no cotidiano escolar. Essa perspectiva é especialmente valiosa, dado o número reduzido de estudos que abordam a fidelidade e a adaptação de intervenções *antibullying* a partir das experiências do público-alvo. Assim, este estudo reforça que o equilíbrio entre a fidelidade à intervenção original e a sensibilidade às necessidades culturais locais são um dos pilares do sucesso no processo de adaptação e validação. Isso só foi alcançado por meio da aplicação de diretrizes bem estabelecidas e métodos sistemáticos respeitando o núcleo teórico e funcional da intervenção original sem comprometer sua integridade.

Com base na experiência deste estudo, recomendam-se as seguintes estratégias para futuras adaptações culturais de intervenções *antibullying*: mapeamento prévio dos elementos centrais e periféricos da intervenção; estabelecimento de diretrizes claras para a modificação cultural; treinamento dos pesquisadores envolvidos; uso de instrumentos de monitoramento padronizados, como *checklists* de implementação; promoção de encontros regulares entre

facilitadores e público-alvo além dos momentos formativos (*workshop*); uso e recomendação de lista de sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores junto aos estudantes. A continuidade dos estudos com foco nos impactos quantitativos das adaptações será essencial para avaliarem os efeitos dessa abordagem sobre os comportamentos relacionados com *bullying/cyberbullying* e sobre o clima escolar em diferentes culturas.

Eis, então, os pontos considerados como fortes neste estudo. Mas são resultados a serem interpretados à luz de suas limitações principais, a exemplo do emprego de um delineamento de pesquisa intervenção. Embora delineamentos tais tenham forte poder de produzir evidências e tendam a demonstrar validade ecológica relativamente alta, neste estudo não se pôde estabelecer relações de causalidade considerando o modelo interventivo aplicado. Pesquisas futuras empregando delineamentos de pesquisa longitudinal ou experimental são necessárias para examinarem relações causais entre as variáveis de interesse no estudo, sobretudo no que se refere à avaliação de variáveis entre os estudantes — foco final da intervenção *antibullying*.

Além dessa limitação, há a impossibilidade de se avaliarem, no estágio em que esta tese se apresenta, os efeitos comportamentais quantitativos decorrentes das adaptações realizadas. A investigação concentrou-se em medidas de processo e percepção junto aos professores (público-alvo), porém sem incluir indicadores quantitativos de impacto (o que pode ser objeto de futuras análises). Além disso, o estudo foi conduzido em um número limitado de instituições (duas), o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos escolares. Também não foram presumidas pesquisas genuinamente qualitativas, com entrevistas ou grupos focais; investigações futuras baseadas em estudos observacionais podem captar, práticas ou ações de intervenção reais dos professores em sala de aula.

Em terceiro lugar, outro fator que deve ser considerado é a intensidade do acompanhamento da equipe de pesquisa em meio aos professores que implementaram as ações da intervenção junto aos estudantes. Um suporte contínuo por meio de reuniões semanais,

devolutivas estruturadas e espaços de supervisão poderiam ter influenciado positivamente os níveis de fidelidade observados. Ainda assim, vale destacar que o modelo de acompanhamento adotado (mensagens instantâneas com a direção) era coerente com a proposta da intervenção original e com princípios de implementação colaborativa.

Referências

- Acquadro, C., Conway, K., Hareendran, A., & Aaronson, N. (2008). Literature review of methods to translate health-related quality of life questionnaires for use in multinational clinical trials. *Value in Health*, 11(3), 509–521. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00292.x>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akuze, J., Blencowe, H., Waiswa, P., Baschieri, A., Gordeev, V. S., Kwesiga, D., Fisker, A. B., Thyssen, S. M., Rodrigues, A., Biks, G. A., Abebe, S. M., Gelaye, K. A., Mengistu, M. Y., Geremew, B. M., Delele, T. G., Tesega, A. K., Yitayew, T. A., Kasasa, S., Galiwango, E., Natukwatsa, D., ... Every Newborn-INDEPTH Study Collaborative Group (2020). Randomised comparison of two household survey modules for measuring stillbirths and neonatal deaths in five countries: the Every Newborn-INDEPTH study. *The Lancet*, 8(4), e555–e566. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30044-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30044-9)
- Andrade, A.L.M., Scatena, A., Oliveira, Pinheiro, B., Oliveira, W. A., Lopes, F. M., & De Micheli, D. (2021). Psychometric properties of the Smartphone Addiction Inventory (SPA-IBR) in Brazilian Adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00542-x>
- Armitage R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1), e000939. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Badger, J. R., Zaneva, M., Hastings, R. P., Broome, M. R., Hayes, R., Patterson, P., Rose, N., Clarkson, S., Hutchings, J., & Bowes, L. (2023). Associations between School-Level Disadvantage, Bullying Involvement and Children's Mental Health. *Children*, 10(12), 1852. <https://doi.org/10.3390/children10121852>

- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barrera, M., Jr., Castro, F. G., Strycker, L. A., & Toobert, D. J. (2013). Cultural adaptations of behavioral health interventions: A progress report. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(2), 196-205. <https://doi.org/10.1037/a0027085>
- Bayram Özdemir, S., Giles, C., & Özdemir, M. (2020). Differences and similarities between perpetrators of ethnic and non-ethnicity-based victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1805–1820. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01271-5>
- Bergenfeld, I., Clark, C. J., Khan, Z., Jackson, E. C., & Yount, K. M. (2021). Gender-sensitive school environment and bullying victimization among adolescent girls: A multilevel study in Nepal. *PLOS ONE*, 16(7), e0253128. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253128>
- Bhatia R. (2023). The impact of bullying in childhood and adolescence. *Current opinion in psychiatry*, 36(6), 461–465. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000900>
- Bittencourt, J. (2019). Educação integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1759-1780. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>
- Bottan, G., Vizini, S., Alves, P. F. O., Guimarães, L. S. P., Nascimento, B. P., Rigatti, R., & Heldt, E. (2020). Brief antibullying intervention for adolescents in public schools. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 41, e20190336. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190336>
- Bottino, S. M. B., Bottino, C. M. C., Regina, C. G., Correia, A. V. L., & Ribeiro, W. S.. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463–475. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of youth and adolescence*, 51(12), 2312–2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Bussey, K. (2023). The contribution of social cognitive theory to school bullying research and practice. *Theory into Practice*, 62(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226549>
- Cairns, D., & Areepattamannil, S. (2022). Teacher-directed learning approaches and science achievement: investigating the importance of instructional explanations in Australian Schools. *Research in Science Education*, 52, 1171–1185. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10002-0>
- Calle Álvarez, G. Y., Ocampo Zapata, D. A., Franco Coterio, E. M., & Rivera Gil, L. D. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 13–34.
- Card A. J. (2022). The biopsychosociotechnical model: a systems-based framework for human-centered health improvement. *Health systems*, 12(4), 387–407. <https://doi.org/10.1080/20476965.2022.2029584>
- Charles, A., Korde, P., Newby, C., Grayzman, A., Hiltensperger, R., Mahlke, C., Moran, G., Nakku, J., Niwemuhwezi, J., Nixdorf, R., Paul, E., Puschner, B., Ramesh, M., Ryan, G. K., Shamba, D., Kalha, J., & Slade, M. (2022). Proportionate translation of study materials and measures in a multinational global health trial: methodology development

- and implementation. *BMJ open*, 12(1), e058083. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-058083>
- Chaves-Álvarez, A. L., Morales-Ramírez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2020). Ciberbullying desde la perspectiva del estudiantado: “Lo que vivimos, vemos y hacemos”. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 41–69. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Conti, M. A., Jardim, A. P., Hearst, N., Cordás, T. A., Tavares, H., & Abreu, C. N. (2012). Avaliação da equivalência semântica e consistência interna de uma versão em português do Internet Addiction Test (IAT). *Revista de Psiquiatria Clínica*, 39, 106–110.
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435–1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>.
- 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>
- D’Auria-Tardeli, D., Pralon, E. Q. C., & Coelho, P. M. (2022). Base nacional comum curricular (BNCC) e as competências sócioafetivas: uma revisão bibliográfica. *Construção psicopedagógica*, 32(33), 77–89. <https://doi.org/10.37388/CP2022/v32n33a02>
- Dawes, M., Starrett, A., Norwalk, K., Hamm, J., & Farmer, T. (2023). Student, classroom, and teacher factors associated with teachers’ attunement to bullies and victims. *Social Development*, 32(3), 922–943. <https://doi.org/10.1111/sode.12669>
- Day, S., Laver, K., Jeon, Y. H., Radford, K., & Low, L. F. (2023). Frameworks for cultural adaptation of psychosocial interventions: A systematic review with narrative synthesis. *Dementia*, 22(8), 1921–1949. <https://doi.org/10.1177/14713012231192360>

- Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 61–68.
- Dhollande, S., Taylor, A., Meyer, S., & Scott, M. (2021). Conducting integrative reviews: a guide for novice nursing researchers. *Journal of Research in Nursing, 26*(5), 427–438. <https://doi.org/10.1177/1744987121997907>
- Dias, D., Rocha, M., & Mota, C. P. (2019). Bullying em adolescentes do 3.º ciclo: papel da vinculação aos pares no comportamento do agressor e da vítima. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 120*, 79–104. <https://doi.org/10.4000/rccs.9570>
- Dietrich, L., & Hofman, J. (2019). Exploring academic teasing: predictors and outcomes of teasing for making mistakes in classrooms. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1598449>
- Dubey, V. P., Kievišienė, J., Rauckiene-Michealsson, A., Norkiene, S., Razbadauskas, A., & Agostinis-Sobrinho, C. (2022). Bullying and health related quality of life among adolescents: a systematic review. *Children, 9*(6), 766. <https://doi.org/10.3390/children9060766>
- El Fatah, W. O. A., El-Maksoud, M. M. A., & Abd Elkhalek, H. A. A. (2022). A psychoeducational intervention for teachers about bullying behavior prevention among secondary school students. *Middle East Current Psychiatry, 29*, article 46. <https://doi.org/10.1186/s43045-022-00212-1>
- Eldridge, M. A., & Jenkins, L. N. (2020). The Bystander Intervention Model: Teacher Intervention in Traditional and Cyber Bullying. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(4), 253–263. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00033-7>
- Eremenco, S., Pease, S., Mann, S., & Berry, P. (2017). Patient-Reported Outcome (PRO) Consortium translation process: Consensus development of updated best practices.

- Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0037-6>.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2016). Theoretical explanations for bullying in school: How ecological processes propagate perpetration and victimization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0432-2>
- Fava, D. C., Andretta, I., & Marin, A. H. (2023). Assessment of the intervention process with teacher to prevent children behavior problems. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e210002. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e210002>
- Figueira, M. P., Okada, L. M., Leite, T. H., Azeredo, C. M., & Marques, E. S. (2022). Associação entre supervisão parental, vitimização e perpetração de bullying em adolescentes brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 31(1). <https://doi.org/10.1590/S1679-49742022000100025>
- Finet, C., Vandebosch, H., Lubon, A., & Colpin, H. (2023). Supporting teachers to actively respond to bullying and to build positive relationships with their students: effects of the T-SUPPORT training. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236262>
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. <https://doi.org/10.1002/pits.22229>

- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 196–212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Fisher, K., Cassidy, B., Ren, D., & Mitchell, A. M. (2018). Implementation o. School-Based Bullying Program. *Journal of Community Health Nursing*, 35(2), 41–48. <https://doi.org/10.1080/07370016.2018.1446631>
- Fleck, M. P., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. *Revista de Saúde Pública*, 34(2), 178–183. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000200012>
- Flôres, F. N., Visentini, D. M., Faraj, S. P., & Siqueira, A. C. (2022). Cyberbullying no contexto escolar: a percepção dos professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e226330. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022226330>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of School Anti-Bullying Interventions: A Meta-analysis of Randomized Clinical Trials. *JAMA pediatrics*, 175(1), 44-55. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 51(4), 515–529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- George, P., Cosgrove, J., Taylor, J., Rao, N., Marshall, T., Ghose, S. S., & Patel, N. A. (2024). Antibullying interventions in schools: assessing the evidence base. *Psychiatric services (Washington, D.C.)*, appips20230541. Advance online publication. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.20230541>

- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America in: R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health* (pp. 117–130). Londres: Springer Science; Business Media.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gonçalves, L. S., & Resende, K. I. D. S. (2024). Construto socioemocional e suas contribuições para a Psicologia e Educação. *Fractal: Revista de Psicologia*, 36, e38241. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2024/v36/38241>
- Gordon, S. (2019). *Reasons why bystanders do not speak up*. <https://www.verywellfamily.com/reasons-why-bystanders-remain-silent-460741>
- Grundlingh, H., Kyegombe, N., Namy, S., Nakuti, J., Laruni, Y., Nanyunja, B., Muluusi, H., Nakiboneka, M., Mukuwa, A., Tanton, C., Knight, L., Naker, D., & Devries, K. (2024). Adapting a complex violence prevention intervention: A case study of the Good School Toolkit in Uganda. *BMC public health*, 24(1), 417. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17676-x>
- Guimarães, J., & Cabral, C. S. (2019). Bullying entre Meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 49(171), 160–179. <https://doi.org/10.1590/198053145708>
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2024). Teachers need socio-moral competencies to successfully address bias-based bullying: The case for promoting professional ethos. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406932>

- Guzman-Holst, C., Zaneva, M., Chessell, C., Creswell, C., & Bowes, L. (2022). Research Review: Do antibullying interventions reduce internalizing symptoms? A systematic review, meta-analysis, and meta-regression exploring intervention components, moderators, and mechanisms. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 63(12), 1454–1465. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13620>
- Heise, L., Greene, M. E., Opper, N., Stavropoulou, M., Harper, C., Nascimento, M., Zewdie, D., Darmstadt, G. L., Greene, M. E., Hawkes, S., Heise, L., Henry, S., Heymann, J., Klugman, J., Levine, R., Raj, A., & Rao Gupta, G. (2019). Gender inequality and restrictive gender norms: framing the challenges to health. *The Lancet*, 393(10189), 2440–2454. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)30652-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)30652-x)
- Hellström, L., & Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research*, 62(4), 414–433. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388>
- Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(1), 72–79.
- Jantzer, V., Ossa, F. C., Lerch, S., Resch, F., & Kaess, M. (2023). The Importance of Implementation Fidelity for Teacher-Related Changes Within the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(3), 271–283. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00193-7>
- Johander, E., Turunen, T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Different approaches to address bullying in KiVa schools: adherence to guidelines, strategies implemented, and outcomes obtained. *Prevention science*, 22(3), 299–310. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01178-4>
- Jomar, R. T., Fonseca, V. A. O., & Ramos, D. O. (2021). Effects of sexual orientation-based

- bullying on feelings of loneliness and sleeping difficulty among Brazilian middle school students. *Jornal de Pediatria*, 97(2), 233–241. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.03.005>
- Ke, T., De Simoni, S., Barker, E., & Smith, P. (2022). The association between peer-victimisation and structural and functional brain outcomes: A systematic review. *JCPP advances*, 2(2), e12081. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12081>
- Krešić Ćorić, M., & Kaštelan, A. (2020). Bullying through the Internet - Cyberbullying. *Psychiatria Danubina*, 32(Suppl 2), 269–272. https://www.psychiatria-danubina.com/UserDocsImages/pdf/dnb_vol32_noSuppl%202/dnb_vol32_noSuppl%202_269.pdf
- Lanzillotti, A. I., & Korman, G. P. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817–839. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300817&lng=es&tlng=es
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Prentice Hall.
- Lee, J. D., Meadan, H., Sands, M. M., Terol, A. K., Martin, M. R., & Yoon, C. D. (2023). The Cultural Adaptation Checklist (CAC): quality indicators for cultural adaptation of intervention and practice. *International journal of developmental disabilities*, 70(7), 1285–1296. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2176966>
- Levantini, V., Gelati, C., & Camodeca, M. (2024). Defending behavior in school bullying: The role of empathic self-efficacy, social preference, and student-teacher relationship. *Social Psychology of Education*, 27(8), 2015–2029. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09892-5>

- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- Lindner, E. G. (2006). *Making enemies: Humiliation and international conflict*. Westport, CT: Praeger Security International.
- Lindner, E. G. (2007). In times of globalization and human rights: Does humiliation become the most disruptive force? *Journal of Human Dignity and Humiliation Studies*, 1(1), 130.
- Liu, Y., Jin, C., Zhou, X., Chen, Y., Ma, Y., Chen, Z., Zhang, T., & Ren, Y. (2024). The chain mediating effect of anxiety and inhibitory control between bullying victimization and internet addiction in adolescents. *Scientific Reports*, 14, 23350. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-74132-x>
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C. de., Mello, F. C. M., Monteiro, R., & Silva, M. A. I. (2014). Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17, 92–105. <https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050008>
- Malta, D. C., Mello, F. C. M., Prado, R. R., Sá, A. C. M. G. N., Marinho, F., Pinto, I. V., Silva, M. M. A., & Silva, M. A. I. (2019). Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1359–1368. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017>
- Malta, D. C., Oliveira, W. A., Prates, E. J. S., Mello, F. C. M., Moutinho, C. D. S., & Silva, M. A. I. (2022). Bullying among Brazilian adolescents: evidence from the National Survey of School Health, Brazil, 2015 and 2019. *Revista latino-americana de enfermagem*, 30(spe), e3679. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>

- Maran, D. A., Tirassa, M., & Begotti, T. (2017). Teachers' intervention in school bullying: A qualitative analysis on Italian teachers. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00036>
- Martínez-Carrera, S., Sánchez-Martínez, C., Martínez-Carrera, I., & Dieguez, M. Á. D. (2024). Teachers' perceptions and position regarding the problem of bullying and its socio-educational prevention. *Behavioral sciences*, 14(3), 229. <https://doi.org/10.3390/bs14030229>
- Martins, L. F.; Souza, F. R.; Freitas, J. M. (2024). *requalify.ai (Version 0.1)* [online software]. <https://requalify.ai>
- Maurya, C., Muhammad, T., Dhillon, P., & Maurya, P. (2022). The effects of cyberbullying victimization on depression and suicidal ideation among adolescents and young adults: a three year cohort study from India. *BMC psychiatry*, 22(1), 599. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04238-x>
- Medeiros, E. D. et al. (2015). Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): elaboração e evidências psicométricas. *Psico-USF*, 20(3), 385–397.
- Menezes, J. C. L., & Murta, S. G.. (2018). Adaptação cultural de intervenções preventivas em saúde mental baseadas em evidências. *Psico-usf*, 23(4), 681–691. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230408>
- Midgett, A., Doumas, D. M., & Buller, M. K. (2022). Posttraining outcomes, acceptability, and technology-based delivery of the STAC Bystander Bullying Intervention Teacher Module: mixed methods study. *JMIR Formative Research*, 6(8). <https://doi.org/10.2196/40022>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>

- O'Brien, S. O., Campbell, M., & Whiteford, C. (2024). A review of factors affecting teacher intervention in peer bullying incidents: A call for more nuanced professional development. *Journal of School Violence*, 23(3), 308–318. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2289117>
- 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 & Saúde Coletiva*, 23(3), 751–761. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Silva, J. L., Carlos, D. M., Pereira, B., & Santos, M. A. (2021). Implications of School Bullying Victimization in Mental Health: Qualitative Evidence. *Psico-usf*, 26(4), 673–684. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260406>
- Oliveira, W. A., Esteca, A. M. N., Romualdo, C., Andrade, A. L. M., & Santos, M. A. (2023a). Programas de intervenção contra o cyberbullying na adolescência: Mapping review in: A. V. Craveiro & E. T. P. Priotto (Eds.), *Violências na atualidade: olhares e perspectivas* (pp. 495–522). Porto Alegre, RS: Nova Práxis Editorial.
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Caravita, S. C. S., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2023b). Bullying e interações familiares: comparações entre meninos e meninas por meio da triangulação metodológica: comparações entre meninos e meninas por meio da triangulação metodológica. *Psico*, 54(1), e37966. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.37966>
- Oliveira, B. N., Costa, B. G. G., Lopes, M. V. V., Costa, R. M., & Silva, K. S. (2024). Sociodemographic factors and lifestyle behaviours associated with bullying victimization and perpetration in a sample of Brazilian adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29(5), e00092023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232024295.00092023>

- Oliveira-Menegotto, L. M., & Machado, I. (2018). Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 321–340. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100018&lng=pt&tlng=pt.
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Vitaro, F., & Galand, B. (2022). Challenging the “mean kid” perception: boys’ and girls’ profiles of peer victimization and aggression from 4th to 10th grades. *Journal of interpersonal violence*, 37(17–18), NP15095–NP15129. <https://doi.org/10.1177/0886260521997949>
- Olsson, T. M., Kapetanovic, S., Hollertz, K., Starke, M., & Skoog, T. (2023). Advancing social intervention research through program theory reconstruction. *Research on Social Work Practice*, 33(6), 642–655. <https://doi.org/10.1177/10497315221149976>
- Olweus D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Pacífico, A. B., Bacil, E. D. A., Piola, T. S., Silva, M. P., Fontana, F., Campos, J. G., Avelar, A., & Campos, W. (2025). Praticar bullying está associado com comportamentos de risco à saúde e qualidade de vida em adolescentes? *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(3), e14772023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232025303.14772023>
- Panosso, M. G., Kienen, N., & Faria Brino, R. (2023). Teacher training for prevention and management of school bullying situations: a systematic literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102.3772E39310.PT>

- Patias, N. D., Machado, W. L., Bandeira, D. R., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) — Short Form: Adaptação e Validação para Adolescentes Brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459–469.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Pimentel, F. O., Della Méa, C. P., & Patias, N. D. (2020). Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230–240. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>
- Pinchak N. P. (2024). A Paradox of School Social Organization: Positive School Climate, Friendship Network Density, and Adolescent Violence. *Journal of youth and adolescence*, 53(11), 2623–2641. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02034-2>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs’ effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Restad, F. (2020). Is there a hole in the whole-school approach? A critical review of curriculum understanding in bullying research. *Nordic Studies in Education*, 40(4), 362–386.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2610>
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202–220.
<https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>

- Romualdo, C., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Jiménez, O. E., & Silva, M. A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: Una revisión integradora de la literatura. *Salud & Sociedad, 10*(1), 66–78. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Romualdo, C., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Carlos, D. M., Rodríguez Fernández, J. E., Carvalho, M. D., & Silva, M. A. (2021). Vivências de estudantes como espetadores de situações de bullying. *Revista de Enfermagem Referência, 7*, e20144. <https://doi.org/10.12707/RV20144>
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto & Contexto - Enfermagem, 24*(2), 344–352. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>
- Santos, M. M., & Kienen, N. (2014). Características do bullying na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental. *Temas em Psicologia, 22*(1), 161–178. <https://doi.org/10.9788/TP2014.1-13>
- Santos, I. H. F., Felizmino, T. O., Santos, K. D. A., & Silva, J. P. da. (2022). Bullying escolar: com a palavra, o professor. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 74*, e004. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.arbp-2022v74.19467>
- Santos, J. B. dos, Souza, L. R. D., & Dias, V. B. (2023). Concepções de Professores Sobre Bullying e Formas de Enfrentamento no Contexto Escolar. *Revista Da FAEEBA – Educação E Contemporaneidade, 32*(69), 42–58. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p42-58>.
- Scholte, R. H. J., Overbeek, G., ten Brink, G., Rommes, E., de Kemp, R. A. T., Goossens, L., & Engles, R. C. M. E. (2008). The significance of reciprocal and unilateral friendships for peer victimization in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 89*, 89–100. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9287-6>

- Shahrour, G., Salah, E., Alzoubi, F., Al-Bashtawy, M., & Richard, M. (2025). The mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between their attitudes toward school bullying and their handling of bullying situations: a study from Jordan. *The Journal of school nursing*, 10598405241312980. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10598405241312980>
- Siddiqui, S., Schultze-Krumbholz, A., & Hinduja, P. (2023). Practices for dealing with bullying by educators in pakistan: results from a study using the handling bullying questionnaire. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236442>
- Siddiqui, S., Schultze-Krumbholz, A., & Kamran, M. (2023a). Sohanjana antibullying intervention: Culturally and socially targeted intervention for teachers in Pakistan to take actions against bullying. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1523–1538. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1523>
- Siddiqui, S., Kazmi, A. B., & Kamran, M. (2023b). Teacher professional development for managing antisocial behaviors: a qualitative study to highlight status, limitations and challenges in educational institutions in the metropolis city of Pakistan. *Frontiers in Education*, 8(05). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1177519>
- Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023a). Successful and emerging cyberbullying prevention programs: a narrative review of seventeen interventions applied worldwide. *Societies*, 13(9), 212. <https://doi.org/10.3390/soc13090212>
- Siddiqui, S. & Schultze-Krumbholz, A. (2023b). The Sohanjana Antibullying Intervention: pilot results of a peer-training module in Pakistan. *Social Sciences*, 12(7), 409. <https://doi.org/10.3390/socsci12070409>

- Siddiqui, S. (2025). *Behavioral management of students and ensuring positive outcomes of technology through teachers professional development* (Tese de doutorado). Technische Universität Berlin.
- Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(2), 329–338. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecílio, S. (2013). Bullying na sala de aula: Percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 121–137. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009&lng=pt&tlng=pt
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, 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, J. L., Oliveira, W. A., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2016). Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 81–90. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012241081090>
- 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., & Bazon, M. R. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615–628. <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>

- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085–1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Silva, A. N., Marques, E. S., Peres, M. F. T., & Azeredo, C. M. (2019a). Tendência de bullying verbal, violência doméstica e envolvimento em brigas com armas entre adolescentes das capitais brasileiras de 2009 a 2015. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(11). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00195118>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Mello, F. C. M., Prado, R. R. D., Silva, M. A. I., & Malta, D. C. (2019b). Prevalence of practice of bullying reported by Brazilian students: data from the National School Health Survey, 2015. *Epidemiologia e serviços de saúde*, 28(2), e2018178. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000200005>
- Silva, G. R. R., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693–701. <https://doi.org/10.1016/j.jpedp.2019.09.005>
- Silva, L. M., Borges Dias, V., Vaz Ogasawara, J. S., Conceição de Oliveira, J. M., & Muniz Belém, K. (2021). Percepção de professores acerca do bullying. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 9(1), 170–190. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11180>
- Sjögren, B., Thornberg, R., & Hong, J. S. (2024). Moral disengagement and defender self-efficacy as predictors of bystander behaviors in peer victimization in middle school: A one-year longitudinal study. *Journal of school psychology*, 107, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101400>
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly

- guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Souza, S. B., Costa-Fernandez, E. M., Costa, E. S. P., Berkenbrock-Rosito, M., & Lima, M. C. (2022). Significados, experiências e repercussões do cyberbullying: o que dizem os adolescentes do Brasil e Angola. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(3), 5.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11433>
- Strohmeier, D., Solomontos-Kountouri, O., Burger, C., & Doğan, A. (2021). Cross-National evaluation of the ViSC social competence programme: Effects on teachers. *European Journal of Developmental Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1880386>
- Sung, Y. H., Valcke, M., & Chen, L. M. (2021). Exploring teachers' competence in immediately intervening in school bullying: Developing a valid intervening process. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 15–35.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2020.20>
- Sung, Y. H., Valcke, M., Chen, L. M., & Wang, L. C. (2022). The Development and Implementation of Online Video-based Simulation Training on Strengthening Pre-service Teachers' Competence in Bullying Intervention. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(3), 205–236.
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202209_67\(3\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202209_67(3).0007)
- Taneri, P. O., Özbek, O. Y., & Akduman, N. (2021). In-service teacher training program development study to prevent peer bullying. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 147–166. <http://doi.org/10.31704/ijocis.2021.008>
- Tarafa, H., Alemayehu, Y., Bete, T., & Tarecha, D. (2022). Bullying victimization and its associated factors among adolescents in Illu Abba Bor Zone, Southwest Ethiopia: a

- cross-sectional study. *BMC psychology*, 10(1), 260. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00967-6>
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero*, 3(1), 1–41. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.150624>
- Tolmatcheff, C., Veenstra, R., Roskam, I., & Galand, B. (2024). Examining the Link Between Implementation Fidelity, Quality, and Effectiveness of Teacher-Delivered Anti-Bullying Interventions in a Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 25(3), 407–420. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01580-8>
- Tristão, L. A., Silva, M. A. I., Oliveira, W. A., Santos, D., & Silva, J. L. (2022). Bullying e cyberbullying: intervenções realizadas no contexto escolar. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 40(2), 1047–1073. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202202.015>
- Uddin, J., Joshi, V. L., Wells, V., Faruque, M., Mashreky, S. R., Movsisyan, A., Evans, R., Moore, G., & Taylor, R. S. (2024). Adaptation of complex interventions for people with long-term conditions: a scoping review. *Translational behavioral medicine*, 14(9), 514–526. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibae031>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014) Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168, 435–442.
- Van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Effects of Implementing Multiple Components in a School-Wide Antibullying Program: A Randomized Controlled Trial in Elementary Schools. *Child Development*, 92(4), 1605–1623. <https://doi.org/10.1111/cdev.13529>
- Wild, D., Eremenco, S., Mear, I., Martin, M., Abetz, L., & Hareendran, A. (2009). Multinational trials—Recommendations on the translations required, approaches to using the same

language in different countries, and the approaches to support pooling the data: The ISPOR Patient-Reported Outcomes Translation and Linguistic Validation Good Research Practices Task Force report. *Value in Health*, 12(4), 430–440. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2008.00471.x>

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

Yin, H., Han, Z., & Li, Y. (2024). Traditional bullying, cyberbullying, and quality of life among adolescents in 35 countries: Do cultural values matter? *Social Science & Medicine*, 340, 116499. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116499>

Anexos – Instrumentos de coleta de dados (pré e pós-teste)

1. Questionário Sociodemográfico

Geral:

1. Sexo () Masculino () Feminino
2. Qual o seu gênero? _____
3. Qual a sua idade? _____
4. Qual a cor da sua pele ou raça? _____

Para Professores:

5. Qual a sua área de formação?
6. A quanto tempo você atua como professor nessa escola?
7. Você sabe o que é o bullying escolar?
8. Você sabe o que o cyberbullying?
9. Na sua escola acontecem casos de bullying ou cyberbullying entre os alunos?
10. Você testemunhou, no último mês, alguma situação de bullying na escola ou cyberbullying entre os alunos?

Para alunos:

11. Em qual série ou ano você está?
12. Você sabe o que é o bullying escolar?
13. Você sabe o que o cyberbullying?
14. Na sua escola acontecem casos de bullying ou cyberbullying?
15. Você testemunhou, no último mês, alguma situação de bullying na escola ou cyberbullying contra seus colegas na internet?

2. Escala de Comportamento de Bullying (ECB)

INSTRUÇÕES: Por favor, leia atentamente a lista de comportamentos que seus colegas de escola podem apresentar. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência você sofre ou é vítima de cada um deles, considerando o último mês.

0	1	2	3	4
Nenhuma vez	Uma vez por semana	Duas vezes por semana	Três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana

<i>Em minha escola, ultimamente, tenho recebido ou sou vítima de:</i>	0	1	2	3	4
1. Comentários ofensivos em minhas fotos na internet.					
2. Colegas falando com um tom de voz agressivo comigo.					
3. Chutes ou pontapés.					
4. Publicações de montagens digitais com o intuito de denegrir minha imagem.					
5. Empurrões.					
6. Exclusão de grupos sem motivos aparente (por exemplo, grupos de trabalhos, brincadeiras, etc.).					
7. Publicação de vídeos na internet, em situações íntimas e constrangedoras.					
8. Publicação, na internet, de minhas fotos com o objetivo de me ridicularizar.					
9. Tapas (por exemplo, na nuca, cabeça, costas, etc.).					
10. Insultos em razão dos meus amigos (por exemplo, amigos homossexuais, de determinada classe social ou característica física, etc.).					
11. Isolamento em função de minhas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, ser dentuço, etc.).					
12. Coisas que dizem e que me fazem chorar.					
13. Piadas de mau gosto.					
14. Colegas “falando mal” de mim.					
15. Insultos por andar muito com colegas do sexo oposto.					
16. Obstáculos (pés/ cadeira) colocados propositalmente para que eu tropece.					

3. Internet Addiction Test (IAT)

Por favor, marque a opção mais adequada de acordo com a seguinte escala:

- (1) Raramente
- (2) Geralmente
- (3) Às vezes
- (4) Sempre
- (5) Frequentemente
- (6) Não se aplica

	1	2	3	4	5	6
1. Com que frequência você acha que passa mais tempo na internet do que pretendia?						
2. Com que frequência você deixa para depois as tarefas para passar mais tempo online?						
3. Com que frequência você prefere a emoção da internet do que sair com um amigo ou amiga?						
4. Com que frequência você constrói novas amizades usando a internet?						
5. Com que frequência outras pessoas em sua vida se queixam como você sobre a quantidade de tempo que você passa online?						
6. Com que frequência suas notas ou tarefas da escola são afetadas pelo tempo que você passa online?						
7. Com que frequência você checa suas mensagens na internet antes de qualquer outra coisa que você precise fazer?						
8. Com que frequência seu desempenho na escola é prejudicado por causa da internet?						
9. Com que frequência você fica na defensiva ou guarda segredo quando alguém lhe pergunta o que você faz online?						
10. Com que frequência você bloqueia pensamentos perturbadores sobre sua vida com pensamentos leves de internet?						
11. Com que frequência você se pega pensando em quando você vai se conectar novamente à internet?						
12. Com que frequência você se pega pensando como a vida sem internet seria chata, vazia e sem graça?						
13. Com que frequência você explode, grita ou se mostra irritado (a) se alguém lhe incomoda enquanto está online?						
14. Com que frequência você dorme pouco por ficar “logado” durante a madrugada?						
15. Com que frequência você se sente preocupado (a) com a internet quando está offline?						
16. Com que frequência você se pega dizendo “só mais alguns minutos” quando está online?						
17. Com que frequência você tenta diminuir a quantidade de tempo que fica online e não consegue?						
18. Com que frequência você tenta esconder quanto tempo você está online?						
19. Com que frequência você opta por passar mais tempo online em vez de sair com outras pessoas?						
20. Com que frequência você se sente deprimido (a), mal-humorado (a) ou nervoso (a) quando está offline e esse sentimento vai embora assim que você volta a se conectar à internet?						

4. Smartphone Addiction Inventory (SPAI)

Responda sim ou não para as afirmações abaixo.

	Sim	Não
Embora o uso de smartphone tenha trazido efeitos negativos nos meus relacionamentos interpessoais, a quantidade de tempo que eu gasto nele mantém-se a mesma.	1	0
Eu uso smartphone durante mais tempo e/ou gasto mais dinheiro nele do que eu pretendia inicialmente.	1	0
Eu tenho tentado passar menos tempo usando o smartphone, mas não tenho conseguido.	1	0
Eu sinto dores ou incômodos nas costas, ou desconforto nos olhos, devido ao uso excessivo do smartphone.	1	0
Eu tornei o uso do smartphone um hábito e minha qualidade e tempo total de sono diminuíram.	1	0
O uso de smartphone tem causado efeitos negativos no meu desempenho na escola ou no trabalho.	1	0
Eu me sinto inquieto e irritado quando não tenho acesso ao smartphone.	1	0
Eu me sinto incomodado ou para baixo quando eu paro de usar o smartphone por um certo período de tempo.	1	0
Eu acho que eu tenho ficado cada vez mais tempo conectado ao smartphone.	1	0
Eu tenho aumentado consideravelmente o tempo gasto usando o smartphone nos últimos 3 meses.	1	0

5. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21)

Por favor, leia cada afirmativa e marque a resposta que indique quanto ela se aplicou a você durante a última semana.

1. Achei difícil me acalmar

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

2. Senti minha boca seca

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

3. Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

4. Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex. respiração ofegante, falta de ar, sem ter feito nenhum esforço físico)

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

5. Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

6. Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

7. Senti tremores (ex. nas mãos)

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

8. Senti que estava sempre nervoso

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

9.Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo (a)

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

10.Senti que não tinha nada a desejar

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

11.Senti-me agitado

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

12.Achei difícil relaxar

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

13.Senti-me depressivo (a) e sem ânimo

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

14.Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

15.Senti que ia entrar em pânico

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo
- ☐ Não se aplicou de maneira alguma

16.Não consegui me entusiasmar com nada

- ☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- ☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- ☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

17.Senti que não tinha valor como pessoa

☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

18.Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais

☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

19.Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca)

☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

20.Senti medo sem motivo

☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

21.Senti que a vida não tinha sentido

☐ Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

☐ Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

☐ Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

☐ Não se aplicou de maneira alguma

6. WHOQOL-BREF

Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as duas últimas semanas. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

	nada	muito pouco	médio	muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	nada	muito pouco	médio	muito	completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito

2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	médio	muito	completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão bem ou satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem bom	bom	muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5

20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		nunc a	alguma s vezes	frequente mente	muito frequente mente	sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

7. Questionário de avaliação da intervenção

Participar do Programa Antibullying Sohanjana contribuiu para ampliar sua compreensão sobre o bullying?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
As atividades propostas nos momentos de treinamento foram pertinentes e bem conduzidas?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
Houve espaço para expressão, escuta e participação ativa?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
A metodologia adotada nos encontros favoreceu a reflexão crítica?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
Durante a intervenção, você se sentiu envolvido(a) nas ações propostas?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
Você conseguiu realizar alguma atividade concreta com seus alunos?	Discordo totalmente Discordo parcialmente Nem discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo totalmente
Que fatores facilitaram ou dificultaram seu envolvimento?	Respostas abertas
O que mais te marcou nos dois encontros de treinamento?	
Que sugestões você deixaria para os próximos encontros ou ações?	

Anexo – Parecer aprovação comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa Sohanjana Antibullying Intervention no Brasil: adaptação e validação transcultural

Pesquisador: ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84671024.2.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.247.308

Apresentação do Projeto:

Poucas ações ou intervenções antibullying são documentadas na literatura científica do Brasil. Nesse sentido, esse estudo objetiva adaptar e validar o Programa Sohanjana Antibullying Intervention para o contexto brasileiro. Trata-se de um estudo quase-experimental para a adaptação e validação de uma intervenção para o Brasil, que seguirá as fases do Modelo de Adaptação Cultural Integrativa: coleta de informações; projeto preliminar de adaptação; estudo de viabilidade; refinamento da adaptação; ensaio controlado randomizado. Serão recrutados juízes (especialistas e pesquisadores de bullying/cyberbullying) para etapa inicial de validação de conteúdo e fase do material do programa interventivo. Professores e estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio de duas escolas privadas do interior do Estado de São Paulo serão recrutados para as etapas seguintes do processo de adaptação e validação da intervenção para uso em escolas brasileiras. Observa-se que durante a execução do projeto em uma escola será aplicada a intervenção e o outro campo de coleta de dados formará o grupo controle. Serão instrumentos na coleta de dados: questionário sociodemográfico, formulário para juízes, Escala de Comportamentos de Bullying e Cyberbullying, Internet Addiction Test, Smartphone Addiction Inventory, Depression Anxiety Stress Scale 21 e WHOQOL-BREF. Os dados poderão ser analisados estatisticamente utilizando uma variedade de testes. Espera-se que o programa seja traduzido e adaptado de forma eficaz para o contexto brasileiro, levando em consideração as diferenças culturais e contextuais. Após a implementação da intervenção adaptada haverá uma

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 7.247.308

diminuição significativa nos comportamentos de bullying e cyberbullying na escola alvo da intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver uma versão brasileira culturalmente adaptada e validada do programa Sohanjana Antibullying Intervention.

Objetivos Secundários:

Traduzir e retrotraduzir o material do programa de intervenção.

Realizar a adaptação e validação de conteúdo com juízes.

Avaliar aspectos iniciais do programa junto ao público-alvo por meio da condução de sessões de grupo focal.

Desenvolver junto ao público-alvo a versão adaptada do Programa.

Avaliar, em dois tempos, comportamentos de bullying e cyberbullying em uma escola.

Avaliar, em dois tempos, níveis de ansiedade e depressão a partir de instrumentos não restritos a psicólogos em uma escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta baixo risco para os participantes, uma vez que todas as atividades serão realizadas em ambiente escolar e supervisionadas por profissionais capacitados. As intervenções propostas visam principalmente à adaptação e validação de um programa de intervenção contra o bullying, não envolvendo procedimentos invasivos ou que possam causar danos físicos ou psicológicos aos participantes. Além disso, serão adotadas medidas rigorosas de ética e segurança para garantir o bem-estar dos envolvidos, incluindo o consentimento informado dos participantes e a proteção de dados pessoais. Em caso de qualquer eventualidade, os participantes terão acesso a suporte e orientação adequada para procurar ajuda por parte do orientador do projeto que é psicólogo. Dessa forma, os riscos associados à participação nesta pesquisa podem ser considerados mínimos e controláveis.

Benefícios:

Em termos de benefícios, ao participar das atividades de adaptação e validação do Programa de intervenção antibullying, os professores e alunos podem contribuir para o desenvolvimento de uma ferramenta mais eficaz e adaptada à realidade brasileira, o que pode resultar em

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 7.247.308

estratégias mais eficazes para lidar com o bullying não apenas nas escolas participantes. Além disso, ao se envolverem nas sessões de workshop e nas atividades propostas, os participantes podem aumentar sua conscientização sobre os temas sensíveis dessa pesquisa, desenvolver habilidades de comunicação e colaboração e fortalecer os vínculos dentro da comunidade escolar local. Os professores também podem se beneficiar ao receberem capacitação adicional e recursos para lidar com situações de bullying em suas salas de aula. Além disso, a participação nesta pesquisa pode proporcionar uma oportunidade única para os participantes contribuírem para o avanço da ciência e para a promoção de ambientes escolares mais saudáveis, seguros e inclusivos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo se mostra relevante em termos do seu valor científico. A metodologia é adequada aos objetivos. O projeto descreve o programa antibullying a ser adaptado (Sohanjana Antibullying Intervention), esclarecendo sua origem, objetivos e estrutura geral. A partir de um desenho quase-experimental, são previstas etapas de adaptação cultural, avaliação pré e pós-intervenção, intervenção junto ao grupo experimental e intervenção posterior junto ao grupo controle. Na segunda versão do projeto, passou a ser explicitado como os participantes serão contatados, horário e local das intervenções, bem como o compromisso em organizar atividades alternativas para os alunos que não forem participar da pesquisa. Os compromissos éticos foram adequadamente indicados, com destaque para a oferta de intervenção posterior ao grupo controle. As alterações estão destacadas na nova versão do projeto e em um documento específico intitulado CartaRespostaParecer.pdf .

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente preenchidos, assinados e contemplam a CIRCULAR - PROPESQ/CPGSS nº 19/2021 referente à Lei Geral de Proteção de Dados-LGPD.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências apresentadas pelo CEP anteriormente foram atendidas integralmente pelo pesquisador, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571

UF: SP Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 7.247.308

Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2344056.pdf	25/11/2024 15:43:00		Aceito
Outros	CartaRespostaParecer.pdf	25/11/2024 15:42:42	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/11/2024 14:20:08	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	TERMODECONSENTIMENTOPARATRAMENTODEDADOSPESSOAIS.pdf	11/11/2024 10:55:53	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	07/11/2024 16:34:51	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	DECLARACAORESPONSABILIDADEpesquisador.pdf	01/11/2024 12:05:52	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	DECLARACAORESPONSABILIDADEorientador.pdf	01/11/2024 12:05:41	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	DeclaracaoCustos.pdf	01/11/2024 12:05:17	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfes.pdf	01/11/2024 12:04:43	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis.pdf	01/11/2024 12:03:44	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJuizes.pdf	01/11/2024 12:03:35	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
TCLE / Termos de	TALEAdolescentes.pdf	01/11/2024	ANTONIO MARCOS	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571

UF: SP Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 7.247.308

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEAdolescentes.pdf	12:03:28	NEVES ESTECA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInfraestrutura.pdf	01/11/2024 12:03:06	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	CartaPROPPE.pdf	30/10/2024 16:40:22	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Outros	TermoAutorizacaoMetro.pdf	30/10/2024 16:36:50	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Declaração de concordância	TermoAutorizacaoCopernico.pdf	30/10/2024 16:36:10	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/10/2024 16:35:10	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/10/2024 16:34:29	ANTONIO MARCOS NEVES ESTECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 26 de Novembro de 2024

Assinado por:

GISELE MARA SILVA GONCALVES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D

Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571

UF: SP Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br