

# Prevenção ao *bullying* e efetividade

## Bullying prevention and effectiveness

Marcos Rolim<sup>1</sup>; Ágata Borges Kalil<sup>2</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20240025

### Resumo

O artigo discute a efetividade de programas de prevenção ao *bullying* com o objetivo de oferecer, especialmente aos gestores públicos, uma síntese das mais recentes evidências internacionais a respeito de políticas públicas exitosas na área. A pesquisa foi realizada nas plataformas ERIC, EPPI Center, International Initiative for Impact Evaluation, Campbell Collaboration, Elsevier e MEDLINE, tendo identificado sete revisões sistemáticas que preencheram os critérios de inclusão. Concluímos que programas de prevenção delineados a partir de diagnósticos no território da intervenção, de longa duração e abrangência universal, tendem a produzir os melhores resultados. A capacitação dos professores para o manejo de conteúdos que envolvem fatores de risco para o *bullying* também aparece como um fator destacado para os efeitos da prevenção.

**Unitermos:** Eficiência. Fatores de Risco. Prevenção ao *Bullying*. Revisões Sistemáticas.

### Summary

The article discusses the effectiveness of bullying prevention programs with the aim of offering, especially to public administrators, a synthesis of the most recent international evidence on successful public policies in the area. The search was conducted on the ERIC, EPPI Center, International Initiative for Impact Evaluation, Campbell Collaboration, Elsevier and MEDLINE platforms and identified seven systematic reviews that met the inclusion criteria. We concluded that prevention programs designed based on diagnoses in the territory of the intervention, of long duration and universal coverage, tend to produce the best results. The training of teachers to handle content involving risk factors for bullying also appears as a highlighted factor for the effects of prevention.

**Keywords:** Bullying Prevention. Efficiency. Risk Factors. Systematic Reviews.

Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Centro Universitário Ritter (UniRitter), Porto Alegre, RS, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

**1.** Marcos Rolim - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pós-doutorado pela UFRGS; Professor do Mestrado em Direitos Humanos do Centro Universitário Ritter (UniRitter); autor, entre outros trabalhos, de "A Formação de Jovens Violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema (Appris, 2016), Porto Alegre, RS, Brasil. **2.** Ágata Borges Kalil - Doutoranda em Políticas Públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestrado em Políticas Públicas - UFRGS; Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); Advogada, Porto Alegre, RS, Brasil.

## Introdução

Embora o *bullying* seja um problema debatido no Brasil já há alguns anos e tenhamos alguma produção legislativa a respeito, é possível que o fenômeno ainda não tenha sido percebido em sua gravidade, o que explicaria o fato de que tenhamos tão poucos programas de prevenção nas escolas (Bottan et al., 2020). Os gestores públicos, mesmo quando contam com leis em vigor que introduziram definições para a prevenção do *bullying* nas escolas, não têm oferecido ao tema a atenção necessária, como regra. Mesmo quando determinadas iniciativas foram implementadas, nos ressentimos de programas com metodologias estruturadas que permitam sua reprodutibilidade e de avaliações independentes a respeito dos resultados e do impacto das medidas de prevenção em curso (Kalil, 2021).

Nesse contexto, conhecer as evidências encontradas em estudos internacionais e, particularmente, aquelas identificadas em estudos de Revisão Sistemática (*Systematic Reviews*), pode ser algo extremamente útil para os encarregados da definição de políticas públicas eficientes para a prevenção da violência e melhor desempenho escolar.

Com esse objetivo, nosso artigo sumariza, na sua primeira parte, alguns aspectos conceituais importantes, desde a definição e a tipologia do *bullying* até seus possíveis efeitos e repercussões na aprendizagem; na segunda parte, situamos a metodologia utilizada na pesquisa que caracteriza um estudo do tipo *Overview* de revisões sistemáticas; na terceira parte, sintetizamos as evidências encontradas em sete Revisões Sistemáticas recentes a respeito de programas de prevenção ao *bullying* em diferentes países. Na discussão dos resultados, apontamos algumas das características dos programas exitosos avaliados internacionalmente e que integram essa *Overview* (Silva et al., 2012).

### **Bullying, aspectos conceituais**

O fenômeno conhecido por *bullying* tem recebido a atenção dos pesquisadores em todo o mundo, desde os trabalhos pioneiros de Olweus (1978) na Noruega e na Suécia. O fenômeno foi descrito anteriormente por Heinemann (1973), que usou a

expressão norueguesa *mobbing* para indicar as situações nas quais um grupo de agressores atacava uma vítima isolada. As definições oferecidas ao *bullying* orbitam em torno de um núcleo conceitual que envolve os elementos basilares definidos por Olweus (1999): a circunstância da vitimização repetida entre pares e o desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas.

O trabalho de Bjorkqvist et al. (1992) na Finlândia identificou o problema do *bullying* indireto, que não havia sido percebido por Olweus. Pela classificação proposta por esses autores, passou-se a lidar com uma tipologia com três formas de *bullying*: a) direto e físico, b) direto e verbal e c) indireto ou relacional. O *bullying* indireto envolve práticas de isolamento e invisibilização, assim como a maledicência (Menesini & Salmivalli, 2017; Smith, 2016). O *bullying* verbal é o tipo mais comumente relatado (88%), seguido pelo relacional (53%), depois físico (38%). Já o *cyberbullying* aparece em relatos de 27% dos estudantes (Kennedy, 2020). No Brasil, Cleo Fante resumiu o consenso internacional sobre a definição de *bullying* da seguinte forma:

(...) *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (Fante, 2005, pp. 28-29)

Estudos como os de Pereira et al. (2004) e Whitney e Smith (1993) encontraram evidências de que o *bullying* tende a ser mais expressivo e mais grave entre crianças e adolescentes pobres. Assim, classe social seria uma das variáveis significativas a serem consideradas em projetos de prevenção, seja entre as vítimas, seja entre os agressores, ao lado de outras como raça, gênero, orientação sexual, etc. Por conta disso, escolas que estão nas periferias de

nossas cidades deveriam receber atenção (Rigby & Slee, 1998; Ortega & Lera, 2000), o que vale, também para as salas de aula em que ainda se mantenha a prática de reunir estudantes repetentes, com histórico de registros disciplinares e/ou problemas emocionais (Farrington, 1993).

A experiência de uma violação sistemática que se prolonga no tempo, não raro por anos (Oweuls, 1978), faz com que as consequências, especialmente sobre as vítimas, possam ser devastadoras. Além dos efeitos sobre o rendimento escolar dos alunos e das maiores taxas de absentismo e evasão entre as vítimas (Fry et al., 2018; Berthold & Hoover, 2000), o *bullying* está associado a um conjunto de sintomas físicos e psíquicos que costumam acarretar sofrimento grave, desenvolvimento de doenças, depressão e ansiedade, e mesmo suicídio (Kim & Leventhal, 2008). Pesquisa realizada com adolescentes na Finlândia encontrou que o *bullying* está fortemente correlacionado à depressão e à ideação suicida, sendo a depressão mais frequente entre os estudantes que eram vítimas e autores (Kaltiala-Heino et al., 1999); resultados semelhantes foram encontrados em diferentes países e contextos culturais como na Coreia do Sul, por exemplo (Kim et al., 2005). Os resultados sobre as meninas vitimadas tendem a ser mais graves do que sobre os meninos, especialmente quanto à depressão, ansiedade e ideação suicida (Halliday et al., 2021).

Vários estudos longitudinais demonstraram que a vitimização por *bullying* na infância e na adolescência tende a produzir efeitos de longo prazo que dificultam a vida adulta de diferentes maneiras, agregando dificuldades de relacionamento, baixa autoestima e experiência renovada de vitimização no ambiente profissional (Elliot & Shenton, 1999; Smith et al., 2003). Outras pesquisas dessa natureza encontraram evidências de uma maior tendência de sofrimento psicológico por solidão entre adultos que foram vítimas de *bullying* quando estudantes (Schäfer et al., 2004).

Sabemos que as vítimas de *bullying* possuem mais chances de desenvolver comportamentos agressivos na vida adulta (Widom, 1989; Ttofi et

al., 2011), o que fecharia um “ciclo” de violência que se retroalimentaria (*cycle-of-violence hypothesis*), razão pela qual a prevenção ao *bullying* passou a ser pensada também como um desafio de segurança pública em vários países.

O desequilíbrio de poder, por seu turno, situa a condição das vítimas em uma realidade quase sempre de incapacidade de reação, ainda que seja para relatar o que está ocorrendo e solicitar ajuda. Isso envolve não apenas uma condição de inferioridade numérica ou uma situação de fragilidade física diante do agressor, mas também determinadas características psicológicas e sociais que podem favorecer o isolamento das vítimas ou aumentar seu medo.

No caso do *cyberbullying*, entretanto, não necessariamente teremos esse desequilíbrio de poder. Pode ocorrer, inclusive, que o agressor seja alguém mais frágil fisicamente ou menos “popular” que produz a agressão à distância e que esconde sua real identidade (Rigby, 2002). Outra diferença crucial é dada pelo fato de que as dinâmicas do *bullying* tradicional cessam quando agressores e vítimas não mais se encontram, enquanto o *cyberbullying* se prolonga sem qualquer necessidade de contato, o que pode tornar seus efeitos ainda mais nefastos (Baldry et al., 2015).

O *bullying* parece ser um fenômeno universal, que ocorre com muita frequência nas escolas, embora possa ocorrer em outros espaços como, por exemplo, no ambiente de trabalho (Rayner & Hoel, 1997) e em instituições totais como prisões (Power et al., 1997). No caso do Brasil, os estudos sobre a incidência do *bullying* têm apontado para um envolvimento significativo dos estudantes (entre 30 a 60%) como autores, vítimas e como vítimas e autores (Souza & Ribeiro, 2005; Fante, 2005; Rolim, 2010; Malta et al., 2010).

Uma das características que dificultam a percepção da gravidade do *bullying* nas escolas é que as agressões costumam ocorrer em momentos de ausência de monitoramento dos professores ou de um adulto investido de alguma responsabilidade institucional. Por isso, o fenômeno tem sido quase sempre “invisível”.

Isso significa afirmar que os adultos não percebem o processo de vitimização inscrito em uma espécie de rotina a vincular autores e vítimas. Quando uma circunstância que envolve a prática de *bullying* é identificada, a tendência mais comum é a de interpretar os fatos como uma ocorrência avulsa, desvinculada de qualquer dinâmica institucional. O problema, então, passa a ser tratado como algo que diz respeito apenas aos indivíduos implicados. (Rolim, 2010, p. 53).

A expressão *bullying* não possui, em regra, equivalentes em outras línguas e é comum que as situações características sejam tratadas por outras expressões, o que termina por alterar o sentido original (O’Connell et al., 1999). Em Portugal, por exemplo, já se usou expressões desde “agressão no contexto escolar” (Veiga, 2000) até “implicar com as pessoas” (Vale & Costa, 1998). As tentativas em diferentes idiomas como, no francês, *harcèlement quotidien*; no espanhol, *acoso*; no italiano, *prepotenza* ou, no japonês, *ijime* traduzem conteúdos distintos, razão pela qual se justifica o emprego da expressão inglesa.

Outro alerta a considerar nos estudos sobre *bullying* é que crianças e adolescentes possuem condições distintas de identificar a natureza de determinadas práticas. Smith et al. (2002), por exemplo, encontraram que crianças de oito anos distinguem cenários com violência e sem violência, mas não sabem ainda identificar propriamente formas distintas de violência; já adolescentes com 14 anos sabem o que é uma situação de exclusão ou de violência verbal. Questões dessa natureza podem ser importantes, especialmente quando os pesquisadores lidam com estudos de autorrelato (*self-report studies*).

### Observações metodológicas

Nossa pesquisa é um estudo de revisão do tipo *Overview* de Revisões Sistemáticas (*Overviews of Systematic Reviews - OoRs*) (Silva et al., 2012), ainda que sem o padrão metodológico mais elevado de uma OoRs, como o proposto pela *Cochrane Collaboration* para estudos médicos, o que exigiria

a publicação prévia de protocolo detalhado nos moldes do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Liberati et al., 2009), até a avaliação da qualidade das Revisões Sistemáticas a serem analisadas com o emprego de ferramentas como AMSTAR (*A Measurement Tool to Assess systematic Reviews*) (Shea et al., 2007), o que ultrapassaria em muito as necessidades deste estudo.

As Revisões Sistemáticas, assinala-se, são estudos de alto grau de cientificidade (Atallah & Castro, 1998), porque examinam pesquisas relevantes segundo um método rigoroso que permite sua replicabilidade. Esse tipo de estudo nada tem a ver, portanto, com revisões de literatura, nem diz respeito a uma forma “exaustiva” de estudos de revisão. Revisões sistemáticas seguem um conjunto padronizado de estágios e possuem o objetivo de encontrar o maior número possível de estudos sobre o tema que se pretende conhecer, de forma a descobrir o que se pode afirmar a respeito, com margem maior de certeza. Elas podem envolver também uma meta-avaliação (metanálise) desses estudos. Esse tipo de pesquisa, assim, sintetiza os resultados de estudos científicos e indica quais são as evidências mais robustas, o que é especialmente importante quando lidamos com evidências contraditórias. As revisões sistemáticas surgiram como uma forma de se superar os vieses dos estudos que lidam apenas com uma parte das evidências disponíveis ou que selecionam material de pesquisa de forma descriteriosa.

O trabalho não contou com financiamento e os autores não possuem qualquer conflito de interesses com a pesquisa que foi realizada em seis plataformas de divulgação de estudos científicos: a) ERIC, b) EPPI Center, c) International Initiative for Impact Evaluation, d) Campbell Collaboration, e) Elsevier; e f) MEDLINE via PubMed.

Cada um dos autores procurou nesses espaços, de forma independente, estudos recentes de Revisão Sistemática ou de Revisão Global de Revisões Sistemáticas sobre prevenção ao *bullying* escolar, publicados em língua inglesa e, depois, avaliaram quais os estudos que preenchiam os requisitos de inclusão. O lapso temporal definido foi o ano de

2020 até junho de 2021 e as palavras de busca utilizadas foram *school bullying and systematic review*. Excluídos os trabalhos repetidos, os que tratavam exclusivamente de *cyberbullying* ou de temas não relacionados a projetos de intervenção *antibullying*, encontramos 7 estudos que cumpriram os critérios de inclusão, conforme disposto na Tabela 1.

A Revisão Sistemática de Jiménez-Barbero *et al.* (2020) a respeito das relações entre a Educação Física e o *bullying* examinou 16 estudos. A Revisão Sistemática de Gaffney *et al.* (2021), que atualizou revisão anterior de Farrington e Ttofi (2009), realizou metanálise de 100 estudos experimentais, com dados anteriores e posteriores à implementação de projetos de prevenção ao *bullying*. A Revisão Sistemática de Moyano & Sánchez-Fuentes (2020) tratou especificamente do *bullying* homofóbico nas escolas, examinando 90 estudos sobre o tema. A metanálise de Kennedy (2020) examinou 33 artigos a respeito da efetividade de programas *antibullying* em escolas. A revisão de Xu *et al.* (2020), por seu turno, examinou 136 artigos com evidências a respeito do *bullying* nas escolas por motivação racial, étnica e contra imigrantes. A revisão de Zych *et al.* (2021) analisou as relações entre o *bullying* e a violência no namoro com metanálise feita a partir de 23 estudos sobre o tema. Estévez *et al.* (2020), por fim, analisaram, em 19 estudos em sua Revisão Sistemática, as evidências disponíveis sobre o tema da sobreposição e da continuidade dos papéis de vítimas e agressores de *bullying* e *cyberbullying*, assim como na troca de papéis entre vítimas e autores.

**Tabela 1**

*Estudos que cumpriram os critérios de inclusão*

<b>TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS</b>	<b>(n=7)</b>
ERIC - Jiménez-Barbero <i>et al.</i> (2020).	(n=1)
EPPI CENTER	(n=0)
INTERNATIONAL INICIATIVE FOR IMPACT EVALUATION	(n=0)
CAMPBELL COLLABORATION - Gaffney <i>et al.</i> (2021)	(n=1)
ELSEVIER - Moyano & Sánchez-Fuentes (2020); Kennedy, 2020; Xu <i>et al.</i> (2020).	(n=3)
MEDLINE (via PubMed) - Zych <i>et al.</i> (2021) e Estévez <i>et al.</i> (2020).	(n=2)

Fonte: dados da pesquisa.

## Evidências internacionais

O estudo de Jiménez-Barbero *et al.* (2020) encontrou que a Educação Física pode cumprir um papel importante para a prevenção do *bullying* nas escolas, ainda que mais estudos a respeito sejam necessários. A conclusão parece relevante para as estratégias de prevenção tendo presente que o *bullying* tende a afastar as vítimas das atividades de Educação Física, agravando as consequências danosas tanto do ponto de vista físico quanto psicológico.

Para os autores, os professores de educação física não devem apenas ajudar os estudantes a melhorar seu estado físico ou seu desempenho esportivo, mas também desenvolver suas habilidades sociais. Para tanto, destacam a necessidade de os professores de Educação Física promoverem um ambiente livre de *bullying* a partir de um diagnóstico efetivo das formas de *bullying* presentes na escola e no desenvolvimento de atividades esportivas que valorizem a colaboração.

Considerando a heterogeneidade dos estudos incluídos na Revisão Sistemática, alguns de natureza quantitativa, outros qualitativos ou mistos, não foi possível a realização de metanálise. O estudo identificou que os mais importantes fatores de risco para o *bullying* na Educação Física são o sobrepeso e a obesidade. Além desses fatores, o *bullying* também ocorre por outras características físicas que distanciam alguns estudantes da média ou de um “modelo”; pela aparência geral, incluindo a percepção a respeito da higiene; por conta de expressões de gênero e por conta da orientação sexual. Déficits no desempenho de habilidades motoras, déficits de habilidades sociais e baixo desempenho acadêmico também são apontados como fatores de risco para *bullying* nas aulas de Educação Física, assim como as deficiências.

Uma autoimagem positiva dos estudantes está correlacionada a uma maior participação nas aulas de Educação Física e uma diminuição dos riscos de vitimização por *bullying*. A empatia cognitiva (*cognitive empathy*) estimulada pelos professores de Educação Física por meio da criação de um clima que apoia atitudes pró-sociais nas aulas também é uma variável importante para a redução de riscos do *bullying*.

O estudo destaca que as artes marciais podem ser utilizadas como um recurso pedagógico pela Educação Física, o que tende a auxiliar no desenvolvimento de atitudes positivas a respeito das regras e contra a violência e as atitudes desleais. Os autores lembram que um dos problemas é que os ambientes relacionados às práticas de Educação Física, como os vestiários, por exemplo, podem ser facilitadores para que o *bullying* seja um fenômeno prevalente; o que demanda cuidados especiais de supervisão desses espaços por adultos.

Os autores propõem que os professores de Educação Física se distanciem dos discursos tradicionais que reafirmam a dominação masculina, e competitividade e a intolerância e que estimulem seus alunos a desafiar esses discursos.

A Revisão Sistemática com metanálise de Gaffney et al. (2021) encontrou que programas *antibullying* podem ser eficientes na prevenção e redução do problema nas escolas. Entre os inúmeros programas examinados, três mereceram um destaque especial no estudo: No Trap!, OBPP e KiVA.

O Programa italiano *No Trap! (Non cadiamo in trappola – Não vamos cair em armadilha)* foi delineado para a prevenção do *bullying* e do *cyberbullying*, tendo alcançado reduções de vitimização por *bullying* em cerca de 37%. O Programa é estruturado na Internet a partir do envolvimento dos alunos no desenvolvimento de um *site antibullying*; possui, também, página no *Facebook*. Alguns estudantes selecionados são capacitados em cada escola e atuam como educadores *online* dos seus pares, conduzindo oficinas e esclarecendo dúvidas dos colegas. Assim, a primeira fase do programa é conduzida por especialistas adultos, sendo a segunda fase coordenada por estudantes. O programa procura envolver os estudantes que testemunham cenas de *bullying (bystanders)*, porque a reação do grupo maior pode estimular ou constranger os agressores; implantar estratégias de apoio às vítimas e alcançar maior envolvimento dos professores.

O OBPP (*Olweus Bullying Prevention Program*), o mais conhecido e bem avaliado programa de prevenção ao *bullying*, desenvolvido na Noruega por Dan Olweus, segue mostrando bons resultados em

vários países. Em 11 avaliações examinadas, o OBPP reduziu a perpetração do *bullying* em aproximadamente 26%. Trata-se de um programa multinível para ser aplicado com estudantes entre 5 e 15 anos, que envolve a escola, a sala de aula e a comunidade.

A abordagem usa um questionário padrão (*Olweus Bullying Questionnaire*) para produzir diagnósticos periódicos (idealmente a cada ano em cada escola); um vídeo sobre *bullying* e um livro sobre o tema. Há também um manual sobre *bullying* para os professores e uma pasta com informações variadas para os pais. As escolas iniciam o programa com um dia de conferências que envolvem professores, estudantes e funcionários.

Os alunos recebem muitas informações e são envolvidos na elaboração de regras *antibullying*; há uma sucessão de reuniões sobre o tema com toda a comunidade escolar e a supervisão por adultos é reforçada nos intervalos e nos horários em que os estudantes estão fora da sala de aula. Diante de casos concretos de *bullying*, há conversas com os agressores e seus pais, com a aplicação de sanções de natureza reparadora, assim como conversas com as vítimas e familiares, fornecendo-lhes o apoio necessário para superar a situação. Crianças não envolvidas como autores ou vítimas também são mobilizadas para que se somem à luta contra o *bullying*.

Já o programa finlandês KiVA (*Kiusaamista Vastataan – Contra o Bullying*) desenvolvido na Universidade de Turku, reduziu a perpetração de *bullying* escolar em aproximadamente 9% e a vitimização de *bullying* escolar em aproximadamente 11%. Trata-se de um programa que lida com uma grande variedade de intervenções e materiais específicos para alunos, professores e pais e que se estrutura a partir de 20 horas de aulas, com debates, apresentação de vídeos, trabalhos em grupo e exercícios de dramatização. O programa também lida com a Internet, com jogos contra o *bullying* inseridos nos ambientes virtuais de aprendizagem e que são acessados em níveis diferentes a partir do andamento das aulas *antibullying*.

A Revisão Sistemática de Moyano e Sánchez-Fuentes (2020) examinou as evidências sobre o

*bullying* homofóbico partindo da definição que abarca todas as formas de violência contra estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e contra os “questionadores”<sup>1</sup> por conta da orientação sexual das vítimas.

O estudo sintetiza as evidências a respeito, primeiro, da prevalência do *bullying* homofóbico, mostrando que ele incide com mais frequência do que o *bullying* sobre estudantes héteros. A revisão destaca que a maioria dos estudantes LGBTQI+ já sofreram assédio verbal e 27% foram assediados fisicamente. A maioria das vítimas do *bullying* homofóbico não relata os incidentes, porque intui que a providência não teria efeito ou que as coisas poderiam piorar.

Os autores lembram, entre outros estudos, o Relatório da Federação Espanhola de Lésbicas, Gays, Trans e Bissexuais, de 2012, que trouxe o dado de que 81% dos jovens homossexuais relataram ter sofrido *bullying* quase todos os dias. Estudantes LGBTQI+ possuem 91% mais chances de serem importunados e intimidados por seus colegas e têm três vezes mais chances de serem violados sexualmente. Os autores afirmam que as consequências do *bullying* homofóbico costumam ser ainda mais graves quando comparadas com as que atingem as vítimas heterossexuais.

Os autores encontraram que o *bullying* homofóbico é mais comum contra meninos do que contra meninas; que os estudantes LGBTQI+ estão mais expostos ao risco de polivitimização; e que nas escolas, entre 31,3 a 66,8% dos alunos já presenciaram o *bullying* homofóbico. No que concerne à prevenção, o estudo encontrou que a prática da educação inclusiva, políticas *antibullying* e currículos de apoio reduzem o *bullying*, produzindo ambientes escolares mais seguros e reduzindo, também, o absentismo e a evasão.

A revisão identificou que quanto maiores forem os preconceitos sexuais entre os estudantes, maior a incidência do *bullying* homofóbico e que a ausência de apoio institucional na escola, a falta de capacitação dos professores para lidar com o tema, o medo dos professores e da direção de uma possível reação conservadora dos pais são fatores que constituem barreiras para a prevenção.

A metanálise de Kennedy (2020) é importante por ser a primeira a examinar os efeitos de prevenção nos diferentes tipos de *bullying*, tendo encontrado que há resultados significativos dos programas de prevenção na redução das práticas de *bullying* que envolvem agressões físicas e também quanto ao chamado *bullying* relacional, mas que não há evidências desses resultados, nos Estados Unidos, quanto ao *bullying* verbal. Os motivos desse limite precisam ser objeto de pesquisas, mas os programas em outros países conseguiram resultados positivos nas três formas de *bullying*, o que é animador.

Analisando as pesquisas sobre programas fora dos EUA, o estudo encontrou que os estudantes que participaram dessas estratégias de prevenção ao *bullying* nas escolas tiveram 32% menos ocorrências de *bullying* relacional e físico e 28% menos casos de *bullying* verbal (xingamentos, ameaças e provocações) do que o grupo de controle.

O estudo de Xu et al. (2020) concentrou sua atenção no tema do *bullying* sobre minorias raciais e étnicas e os jovens imigrantes. O autor trabalha com a diferenciação entre raça e etnia a partir da noção de que as raças são construções sociais mais baseadas em características físicas enquanto as etnias estariam mais vinculadas a diferenças culturais. Há poucos trabalhos sobre esse tema e os estudos examinados são inconclusivos pela dificuldade de comparar medidas diferentes utilizadas para medir a ocorrência do fenômeno ou de isolar fatores que podem ser mais significativos para explicar a vitimização como o baixo nível socioeconômico.

A revisão apontou que jovens de minorias podem ser mais propensos a perpetrar e a sofrer com o *bullying*, correndo riscos maiores de saúde como resultado do *bullying* baseado em preconceito. Alguns estudos mostram que minorias étnicas,

<sup>1</sup> A palavra no original “questioning” se refere, no contexto LGBTQI+, às pessoas que não possuem uma identificação específica com qualquer gênero e que podem se considerar “agênero” ou “não-binárias” ou, ainda, com uma “sexualidade fluida”. Na sigla, a letra Q expressa tanto os questionadores quanto *queer*.

raciais ou imigrantes podem sofrer mais riscos de vitimização por *bullying*, tanto externamente, como internamente (com perpetradores do próprio grupo). Entretanto, as identidades desses grupos e a autoestima decorrente podem ser um fator protetivo para o envolvimento com o *bullying* (como autores ou vítimas ou como autores e vítimas) por conta de valores culturais e familiares entre outros fatores de resiliência; os mesmos que correlacionam negativamente as identidades étnicas fortes com a solidão e a depressão.

Os autores chamam a atenção para o fato de que programas de prevenção ao *bullying* não devem considerar apenas as vítimas, mas os autores. No caso das minorias raciais, étnicas e dos imigrantes não se pode esquecer que a perpetração do *bullying* está fortemente correlacionada às experiências de viver em ambientes adversos e ser maltratado e desfavorecido, o que costuma ser a situação vivida por muitas crianças dessas minorias. Os autores assinalaram que o tema da eficácia associada à duração dos programas de prevenção ao *bullying* não foi objeto da revisão, mas citaram revisão anterior (Cantone et al., 2015), com 15 estudos randomizados, que identificou que as intervenções universais eram mais eficientes que as intervenções focadas.

Zych et al. (2021) analisaram trabalhos que discutiram se os efeitos do envolvimento com o *bullying*, como agressores ou vítimas, podem ser fatores de risco para casos de violência no namoro. Vinte e três projetos que relataram relações entre *bullying* (perpetração e vitimização) e violência no namoro (perpetração e vitimização) foram incluídos na metanálise.

Os autores encontram evidências de que a perpetração do *bullying* está relacionada à perpetração de violência no namoro, sendo o efeito significativo para homens e mulheres e mais forte em estudos transversais. Os autores chamaram a atenção, entretanto, para o fato de que os estudos sobre esse tema específico ainda são inconclusivos e que há a necessidade de estudos longitudinais para se saber se o *bullying* e violência no namoro representam comportamentos que compartilham as mesmas disposições antissociais e violentas.

Por fim, a Revisão Sistemática de Estévez et al. (2020) analisou as evidências de pesquisas sobre as circunstâncias de sobreposição, continuidade e troca de papéis entre vítimas e agressores no fenômeno *bullying*, encontrando que há um componente de continuidade ou sobreposição nos papéis representados por vítimas e agressores; alguns estudos encontraram a circunstância da troca de papéis, principalmente em situações de *cyberbullying*, em que a vítima resolve “dar o troco”, tornando-se, também, “cyberagressora”. As evidências encontradas, entretanto, não permitem concluir se o *bullying* e o *cyberbullying*, por exemplo, coexistem como parte de um mesmo fenômeno ou se surgem de premissas e circunstâncias distintas.

## Discussão

Os sete estudos de Revisão Sistemática aqui analisados possuem diferentes escopos. Dois deles, as revisões com metanálise de Gaffney et al. (2021) e de Kennedy (2020), trataram das evidências gerais de prevenção ao *bullying* encontradas em estudos sobre programas diversos. As outras cinco revisões examinaram o desafio da prevenção ao *bullying* a partir de “recortes”, nomeadamente, o *bullying* homofóbico (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020); o *bullying* na Educação Física (Jiménez-Barbero et al., 2020); o *bullying* sobre minorias raciais, étnicas e imigrantes (Xu et al., 2020); as correlações entre *bullying* e violência no namoro (Zych et al., 2021) e a sobreposição, continuidade e troca de papéis entre vítimas e agressores no fenômeno *bullying* (Estévez et al., 2020). Cada um desses estudos agrega, assim, elementos importantes a respeito da efetividade dos programas de prevenção, mas em planos diferentes.

As Revisões Sistemáticas consideradas neste estudo permitem identificar alguns temas importantes para a definição de programas e iniciativas com maior probabilidade de êxito no Brasil. A primeira dessas características deriva da compreensão básica de que toda a boa definição de políticas públicas exige um diagnóstico competente, efetivado no território da intervenção a ser realizada. No caso do *bullying* escolar, isso significa enfrentar o desafio da produção de diagnósticos locais, por escola, e de



manter uma dinâmica de coleta de dados a respeito da incidência e natureza das práticas de *bullying* que permitam, primeiramente, saber da eficiência da intervenção em curso – notadamente com a realização de estudos experimentais ou quase-experimentais – e, ao mesmo tempo, identificar o surgimento de novas dinâmicas do fenômeno.

Duas outras características de efetividade presente nos programas mais bem avaliados em todo o mundo têm a ver com o delineamento de longo prazo das intervenções e com sua intensidade. Programas *antibullying* produzem resultados mais positivos e consistentes quando são capazes de induzir modificações no clima escolar. Sobre esse conceito, vale citar a definição proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, UNICAMP/ UNESP (GEPEN):

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (Vinha et al., 2018, pp.165-166)

Os estudos a respeito do clima escolar têm mostrado que ele é uma circunstância que impacta fortemente o cotidiano das interações entre os estudantes e em toda a comunidade escolar (Thapa et al., 2013). Um bom clima escolar é um fator protetivo, que reduz o estresse das crianças e adolescentes, reduzindo também as chances de violência nas

escolas, incluindo as diferentes formas de *bullying*. Um clima escolar deteriorado, entretanto, é forte fator de risco para a violência.

Reduzir as dinâmicas de *bullying* envolve, assim, o desafio de tornar as escolas ambientes mais acolhedores e seguros, um resultado que não pode ser alcançado rapidamente, em intervenções breves. Pelo contrário, programas consistentes de prevenção são projetados para intervenções de vários meses e mesmo de vários anos. A intensidade da intervenção também pode fazer muita diferença. De formas distintas, adequadas às realidades específicas, os programas com os melhores resultados estão presentes em muitos momentos do cotidiano escolar e em abordagens multidisciplinares.

Uma terceira característica dos programas mais exitosos é definida pela sua amplitude. Intervenções focadas nas vítimas e nos agressores costumam ser pouco eficientes; já os programas delineados para o envolvimento de toda a comunidade escolar, o que pressupõe não apenas a mobilização de todos os estudantes, mas também dos docentes e servidores da escola, além dos pais e responsáveis legais, possuem chances muito melhores. No que se refere aos alunos, o motivo fundamental talvez se explique pelo papel do grupo maior que testemunha as ocorrências de *bullying* (*bystanders*). De fato, os agressores atuam tendo como objetivo o de serem prestigiados, valorizados, respeitados e temidos por seus pares, como o assinalou a professora Nora Rodríguez:

O “bully” faz qualquer coisa por um pouco de popularidade, simplesmente porque não é um líder natural, não é o menino que todos escutam, não é o mais querido... Tampouco é o garoto inibido que nunca é escutado e cuja companhia é evitada; não é o pesado, nem o engraçado da classe... O “bully” é aquele que, a princípio, se confunde com a maioria, porém, diferentemente dos demais, ele deseja o protagonismo e o alcança impressionando. (Rodríguez, 2005, p. 63)

A reação da maioria dos estudantes não envolvidos com o *bullying*, por isso mesmo, tende a cumprir um papel crucial para estimular ou inibir as práticas violentas na escola.

O tema do emprego de alunos como tutores em algumas iniciativas *antibullying*, como ocorre com o programa italiano *No Trap!*, não foi objeto específico de avaliação nas Revisões Sistemáticas examinadas em nosso estudo, mas Revisão Sistemática anterior de Farrington e Ttofi (2009) encontrou evidências que desaconselham o envolvimento formal dos pares em programas de prevenção ao *bullying*, o que recomenda cautela.

Entre as evidências colhidas pelas revisões sistemáticas, chama a atenção a necessidade de, no interior de programas amplos, trabalhar conteúdos que envolvam os fatores de risco para a vitimização e que expõem determinados grupos mais do que outros. Assim, por exemplo, o tema das minorias raciais e étnicas e a realidade vivida pelos estudantes imigrantes merece uma atenção especial. O mesmo se pode dizer quanto aos alunos que integram o público LGBTQI+ que tendem a ser atacados, notadamente em contextos culturais marcados pelo preconceito, pela intolerância e pelos papéis estereotipados de gênero. Na mesma linha, cabe o alerta a respeito das possibilidades de *bullying* contra estudantes com sobrepeso ou obesidade.

A lembrança desses fatores de risco identificados nas revisões sistemáticas aponta para o desafio da preparação dos professores. Com efeito, sem professores capacitados para manejar conteúdos que contrastem com eficiência o racismo, a xenofobia, a misoginia, a homofobia e toda a sorte de preconceitos e formas de intolerância, será improvável assegurar resultados consistentes de prevenção ao *bullying* nas escolas.

## Considerações

Em todo o mundo, o fenômeno do *bullying* escolar tem sido objeto de preocupações, o que construiu uma sólida e ampla tradição de pesquisas empíricas a respeito de fatores de risco e fatores protetivos. Como decorrência desse saber acumulado, muitos países inauguraram processos de construção de programas de prevenção, com diferentes abordagens e técnicas.

Esses programas também têm sido avaliados por muitos estudos empíricos, na tentativa de se descobrir quais os seus resultados (eficácia) e qual a relação custo-benefício das intervenções (eficiência). Boa parte dessas avaliações dão origem a artigos científicos publicados em respeitadas revistas internacionais, mediante o processo de revisão duplo cego por pares (*double-blind peer review*).

Normalmente, como podemos perceber no exame das Revisões Sistemáticas deste trabalho, um programa de prevenção pressupõe uma metodologia estruturada que permite que a intervenção seja repetida em diferentes escolas, regiões e mesmo países. Assim, por exemplo, quando examinamos o OBPP (*Olweus Bullying Prevention Program*), sabemos que ele tem sido aplicado, segundo a metodologia definida por Olweus, em vários países, com diferentes tradições culturais e características socioeconômicas.

No caso brasileiro, estamos ainda muito distantes dessas circunstâncias. Primeiro, considerando a gravidade do problema, temos ainda poucas pesquisas nacionais sobre *bullying*. No universo dos trabalhos acadêmicos ou de artigos científicos, são raros os estudos experimentais ou quase-experimentais a respeito de programas ou iniciativas *antibullying* nas escolas.

Como regra, os poucos programas *antibullying* em escolas brasileiras não foram formulados com base em diagnósticos locais e tampouco geraram metodologias estruturadas, razão pela qual costumam ser dependentes do compromisso e da dedicação de indivíduos. O resultado é que não sabemos, entre essas iniciativas, se há, de fato, intervenções eficientes. Sem esse tipo de conhecimento, os programas são delineados como quem tateia no escuro.

Tais debilidades, por certo, não estão presentes apenas na área da Educação. Pelo contrário, dizem respeito a um quadro mais amplo de ausência de uma cultura de avaliação de políticas públicas no Brasil, presente nos governos, nos órgãos de controle e na sociedade. Uma carência histórica que se traduz em ampla ineficiência e em extraordinário volume de recursos públicos desperdiçados.

Tendo presente essa situação mais geral, o estudo das avaliações internacionais sobre programas de prevenção ao *bullying* escolar e o conhecimento das evidências encontradas em Revisões Sistemáticas podem estimular uma cultura de avaliações no Brasil, sensibilizar os atuais e os futuros gestores públicos interessados na resolução de problemas e não satisfeitos com a reprodução de políticas e de discursos sem base em evidências.

Considerando os desafios que o Brasil deve superar, especialmente nos municípios e nos estados, quanto à qualificação da escola pública, e tendo presente que políticas públicas exitosas de prevenção ao *bullying* tendem a reduzir o absenteísmo e a evasão escolar, melhorando, ainda, o desempenho dos estudantes na medida em que se reduz a vitimização e se promove um clima escolar acolhedor, parece evidente que é preciso situar o tema da prevenção entre as nossas prioridades educacionais.

## Referências

- Atallah, A. N., & Castro, A. A. (1998). *Revisão Sistemática e Metanálises. In Evidências para melhores decisões clínicas*. Lemos Editorial.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51.
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International, 27*(1), 65-78.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Bottan, G., Vizini, S., Alves, P. F. O., Guimarães, L. S. P., Nascimento, B. P., Rigatti, R., & Held, E. (2020). Intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 41*, e20190336.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH, 11*(Suppl 1 M4), 58-76.
- Elliot, M., & Shenton, G. (1999). *Bully-free: Activities to promote confidence and friendship*. Kidscape.
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & Povedano, A. (2020). Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7452.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2ª ed.). Verus Editora.
- Farrington, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. In Crime and Justice* (Vol., 17, pp. 381-458). University of Chicago Press.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews, 5*(1), e148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect, 75*, 6-28.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews, 17*(2), e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence, 20*(3), 351-373.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing*. Gyldendal.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education & Sport Pedagogy, 25*(1), 79-100.
- Kalil, A. B. (2021). Bullying na escola: Evidências Internacionais sobre prevenção. In C. V. Neumann & L. Toss (Orgs.), *A Transversalidade dos Direitos Humanos* (pp. 14-52). Editora Fi.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ (Clinical Research ed.), 319*(7206), 348-351.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics, 115*(2), 357-363.
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 133-154.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior, 55*, 101485.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Medicine, 6*(7), e1000100.

- Malta, D. C., Silva, M. A., Mello, F. C., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M., Crespo, C., Carvalho, M. G., Silva, M. M., & Porto, D. L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 Suppl 2, 3065-3076.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(2), 240-253.
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101441.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Ortega, R., & Lera, M. (2000). The Seville antibullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241-254.
- Power, K. G., Dyson, G. P., & Wozniak, E. (1997). Bullying among Scottish young offenders: Inmates' self-reported attitudes and behaviour. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7(3), 209-218.
- Rayner, C., & Hoel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7(3), 181-191.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Kingsley.
- Rigby, K., & Slee, P. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-476.
- Rodríguez, N. (2005). *Guerra em las aulas*. Temas de Hoy.
- Rolim, M. (2010). *Bullying, o pesadelo da escola*. Dom Quixote.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J., Singer, M. M., & van der Molen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.
- Shea, B. J., Grimshaw, J. M., Wells, G. A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., Porter, A. C., Tugwell, P., Moher, D., & Bouter, L. M. (2007). Development of AMSTAR: A measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 10.
- Silva, V., Grande, A. J., Martimbianco, A. L., Riera, R., & Carvalho, A. P. (2012). Overview of systematic reviews - a new type of study: Part I: Why and for whom? *São Paulo Medical Journal*, 130(6), 398-404.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhogge, A. P., Almeida, A., Araki, H., del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, R. P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H., ... Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 94(Pt 2), 175-188.
- Souza, E. R., & Ribeiro, J. (2005). Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH*, 21(2), 80-89.
- Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, F. (2020). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Org.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto Editora.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Widom, C. S. (1989). The Cycle of Violence. *Science*, 244(4901), 160-166.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Aragão, A. M. F., & Morais, A. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, 15(40), 163-186.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and Ethnic Differences in Bullying: Review and Implications for Intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101340.
- Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2021). School bullying and dating violence: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(4), 397-412.

## Correspondência

Marcos Rolim

UniRitter

Rua Orfanotrófio, 555 - Alto Teresópolis - Porto Alegre, RS, Brasil - CEP 90840-440.

E-mail: marcos@rolim.com.br



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.