

Artigos de revisão

Formação docente para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying: uma revisão de escopo

Teacher education for addressing bullying and cyberbullying: a scoping review

Dayse Lorrane Gonçalves Alves^{1,2*} , Ana Carina Stelko-Pereira² , Juliana Aparecida Matias Zechi³ ¹Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil²Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil³Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, SP, Brasil

COMO CITAR: ALVES, D. L. G.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A. M. Formação docente para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying: uma revisão de escopo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 21, e20121, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2012101>

Resumo

Este estudo mapeia evidências sobre a formação docente para o enfrentamento do bullying tradicional e do cyberbullying, visando orientar projetos formativos. Trata-se de uma revisão de escopo, com busca em seis bases de dados, resultando na inclusão de 26 estudos. Os resultados compuseram um *corpus* textual, que foi analisado pelo *software* Iramuteq. A Classificação Hierárquica Descendente identificou quatro classes temáticas: valores sociomoraís e éticos na convivência, características gerais da formação docente, dificuldades a serem superadas e estratégias específicas para o bullying tradicional e o cyberbullying. As possibilidades incluem intervenções em fatores que influenciam a resposta docente ao problema, articulação entre teoria e prática por meio de situações-problema e aprendizagem colaborativa entre docentes. Os desafios envolvem o desenvolvimento de competências integradas desde a formação inicial, o fortalecimento da produção científica sobre estratégias formativas específicas e a implementação de políticas públicas para a qualificação docente na prevenção e enfrentamento do bullying.

Palavras-chave: bullying; cyberbullying; formação de professores; políticas públicas.

Abstract

This study maps the available evidence on teacher training for addressing traditional bullying and cyberbullying, aiming to guide the development of training programs. It is a scoping review that involved searching six databases, resulting in the inclusion of 26 studies. The findings constituted a textual corpus, which was analyzed using the Iramuteq software. The Descending Hierarchical Classification identified four thematic classes: sociomoral and ethical values in social interactions; general characteristics of teacher training; challenges to be overcome; and specific strategies for addressing traditional bullying and cyberbullying. The findings highlight key opportunities, such as interventions in the factors influencing teachers' responses to bullying, the integration of theory and practice through problem-based situations, and collaborative learning among teachers. The main challenges include developing integrated competencies from initial training, strengthening scientific production on specific training strategies, and implementing public policies to enhance teacher qualification in bullying prevention and intervention.

Keywords: bullying; cyberbullying; teacher education; public policies.

INTRODUÇÃO

O bullying caracteriza-se como uma forma de violência entre estudantes no contexto educacional, marcada por comportamentos agressivos intencionais e repetitivos, sustentados por um desequilíbrio de poder que dificulta a defesa das vítimas (Olweus, 2013; Rettew; Pawlowski, 2022). Trata-se de um fenômeno relacional e grupal (Salmivalli, 2010), que pode manifestar-se de forma direta, por meio de agressões físicas, verbais ou psicológicas, ou de forma indireta, como exclusão social e disseminação de rumores (Olweus, 2013).

***Autor correspondente:** dayse.goncalves@uece.br

Submetido: Março 24, 2025
Revisado: Dezembro 27, 2025
Aprovado: Dezembro 28, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis somente mediante solicitação. Trabalho realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

O cyberbullying, por sua vez, refere-se a agressões intencionais e repetidas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (Hutson, 2016). Embora constitua uma tipificação mais recente, é frequentemente compreendido como uma extensão do bullying tradicional, uma vez que reproduz e intensifica conflitos iniciados no ambiente escolar e apresenta elevada sobreposição entre autores e vítimas nos contextos presencial e on-line (Hutson, 2016; Olweus, 2013; Thomas; Connor; Scott, 2015).

Os professores desempenham um importante papel no enfrentamento do bullying tradicional e do cyberbullying, pois podem contribuir para a identificação, prevenção e manejo desses problemas nos ambientes educacionais. De forma geral, esses profissionais se encontram em uma posição oportuna e influente para intervir nesse tipo de violência, pois são os adultos de referência que estão mais próximos ao cotidiano escolar dos estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem (Troop-gordon; Ladd, 2015). Essa proximidade permite que observem com maior frequência os comportamentos dos estudantes e suas interações sociais, além de possibilitar a construção de relações de respeito e confiança com crianças e adolescentes.

Contudo, nem sempre os professores conseguem intervir para prevenir ou interromper a ocorrência do bullying e do cyberbullying, seja por dificuldades na identificação das situações, insegurança quanto às formas adequadas de manejo, limitações institucionais ou falta de formação específica sobre o tema. Nessas circunstâncias, as situações de violência podem ser minimizadas, ignoradas ou, involuntariamente, reforçadas (De Luca; Nocentini; Menesini, 2019; Fischer; Woods; Bilz, 2022).

Frente a isso, há estudos que relacionam as práticas docentes, gerais ou voltadas para o bullying, com a ocorrência de vitimização e intimidação entre estudantes nas escolas. Uma revisão de literatura observou que há uma frequência maior de intimidação sistemática em salas de aulas nas quais os professores atribuem essa violência a fatores externos ao seu controle e apresentam o histórico de também agredir os estudantes (Saarento; Garandeanu; Salmivalli, 2015). Em consonância com esses achados, Mucherah et al. (2018), em estudo realizado com 2.273 estudantes do Ensino Médio, constataram que quando os professores agem para parar o bullying, as pontuações de perpetração e de vitimização são mais baixas. Em consequência do exposto, urge a necessidade de preparar os professores, tanto na formação inicial quanto na continuada (Tessaro; Trevisol, 2020), para o enfrentamento adequado das situações de bullying.

Cabe destacar que, apesar de envolver apenas estudantes, as consequências negativas do bullying reverberam em toda a comunidade escolar. Com relação aos docentes, estes podem apresentar estresse, insegurança e culpa por não saberem como lidar com o problema (De Cordova et al., 2019; Yang et al., 2022). Além disso, quando os docentes testemunham situações frequentes de violência entre pares, podem sentir-se tristes, inseguros e ansiosos, o que pode gerar adoecimento físico e emocional, insatisfação com a profissão e maior absenteísmo (De Cordova et al., 2019; Yang et al., 2022). Outra questão que merece destaque é o fato de que o bullying não acontece de forma isolada, mas faz parte de uma dinâmica maior de situações de violência que se inter-relacionam e se retroalimentam no ambiente escolar. A exemplo disso, uma metanálise observou uma forte relação entre o envolvimento em bullying, tanto como autor quanto vítima, e conflito na relação professor e estudante (Krause; Smith, 2022).

Diversos estudos apontam a importância da formação de professores, seja inicial ou continuada, no enfrentamento às situações de bullying em meio escolar; contudo, a temática tem sido negligenciada ou tratada de forma superficial nos cursos de formação, ou ainda se limitado a políticas públicas que resultam em ações pontuais e assistemáticas, descontextualizadas do cotidiano escolar e das necessidades docentes (Frick et al., 2019; Tognetta; Daud, 2018).

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

MÉTODO

Para responder a esse objetivo, produziu-se uma revisão de escopo¹, com base no PRISMA-ScR - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews* (Tricco et al., 2018) e no guia do *Joanna Briggs Institute* (Peters et al., 2020).

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

Dessa forma, foram selecionados estudos que se referiam à população de professores da educação básica, independentemente do nível de ensino, gênero, faixa etária ou formação. Esses estudos tratavam de reflexões ou orientações teórico-metodológicas sobre a formação docente para o enfrentamento do bullying, seja na dicotomia entre “formação inicial” e “formação continuada”, seja em termos de “desenvolvimento profissional da docência” (Ferreira, 2020; Garcia, 2009). No que se refere ao bullying e/ou ao cyberbullying, os estudos abordavam esses fenômenos como problemas que envolvem estudantes e o contexto educacional (Hutson, 2016; Olweus, 2013).

A busca eletrônica dos estudos foi realizada em novembro de 2024, e atualizada em fevereiro de 2025, sem limites de data ou idioma, em seis bases e bancos de dados: *Pubmed*, *PsycInfo*, *Eric*, *Scielo*, *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chaves foram escolhidas com base nos MeSH (*Medical Subject Headings*) da *National Library of Medicine*, no DECS (Descritores em Saúde) da Bireme, nos Thesaurus da Eric e na literatura científica da área, bem como foram organizadas de acordo com a estratégia PCC (Quadro 1).

As referências dos estudos identificados foram reunidas em uma única biblioteca no *software* Zotero, no qual foram identificadas e removidas as duplicatas. Em seguida, as referências foram importadas para o Rayyan, ferramenta on-line desenvolvida para apoiar o processo de triagem em revisões da literatura. A seleção dos estudos ocorreu em duas etapas. Na primeira, dois revisores independentes realizaram, de forma cega, a leitura dos títulos e resumos, classificando os estudos como “incluir”, “excluir” ou “talvez”, conforme os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Na segunda etapa, os estudos potencialmente elegíveis foram lidos e avaliados na íntegra, também por pares. As divergências entre os revisores foram resolvidas por consenso ou, quando necessário, com a participação de um terceiro avaliador. A extração dos dados foi realizada de forma independente por dois revisores, utilizando uma planilha padronizada no *Microsoft Excel*.

Os principais resultados textuais de cada estudo foram reunidos em um único *corpus* e analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizando o *software* Iramuteq. Esse procedimento, fundamentado no método de Reinert, permite a organização e a análise do material textual a partir da identificação de padrões lexicais, agrupando segmentos de texto que compartilham vocabulário semelhante em classes temáticas (Salviati, 2017). O Iramuteq realiza essa análise de forma automatizada, segmentando o *corpus*, calculando a frequência e a coocorrência das palavras e classificando os segmentos conforme sua proximidade lexical. Como resultado, o *software* gera um dendrograma, que ilustra a divisão do *corpus* em classes, indicando a proporção de cada uma em relação ao conjunto total de textos, bem como as relações estabelecidas entre essas classes (Salviati, 2017).

¹ Os estudos incluídos na revisão de escopo foram: Allen (2010), Ansary et al. (2015), Badia, Poli e Souza (2014), Bauman e Del Rio (2006), Carapeba (2020), Cochet (2021), Cross et al. (2011), Galloway e Roland (2004), Ghaly-Calafati (2015), Gomes e Pereira (2009), Gonçalves e Andrade (2020), Gonçalves e Fernandes (2024), Greineder (2022), Lira e Gomes (2018), Macaulay et al. (2018), Maynes e Mottonen (2018), O'Moore (2000), Panosso, Kienen e Brino (2023), Peres, Peres e Peres (2020), Redmond, Lock e Smart (2018), Sarzi (2014), Silva e Rosa (2013), Silva e Bazon (2017), Tessaro e Trevisol (2020), Tognetta e Daud (2018), Ventura, Vico e Ventura (2016).

Quadro 1. Sistematização de descritores e palavras-chave.

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

Fonte: Elaboração das autoras.

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

RESULTADOS

A Figura 1 apresenta a síntese do processo de busca e seleção dos estudos. Ao final desse processo, 27 estudos atenderam aos critérios de elegibilidade definidos e compuseram a amostra da revisão. As publicações abrangeram o período de 2000 a 2024, sendo 21 artigos, um capítulo de livro, quatro dissertações e uma tese de doutorado. Dos estudos que delimitam o local de pesquisa, oito foram realizados no Brasil, três nos Estados Unidos, dois no Canadá, dois na Austrália, um em Portugal e Espanha, um na Noruega e um na Irlanda.

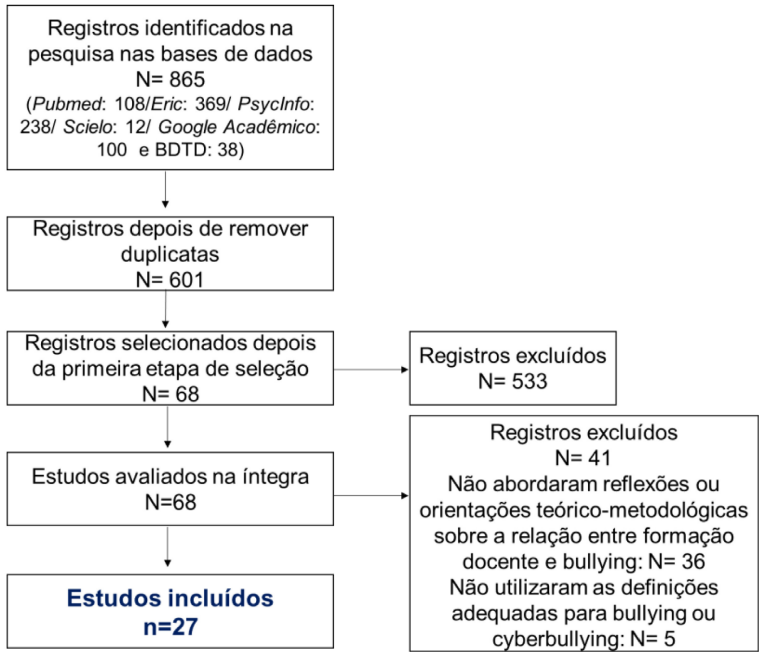


Figura 1. Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos.

Fonte: Autores, 2025.

Quanto à metodologia, 16 estudos são de abordagem qualitativas, quatro são estudos quantitativos transversais, com a aplicação de questionários (Bauman; Del Rio, 2006;

Cross et al., 2011; Greineder, 2022; Maynes; Mottonen, 2018), um estudo de abordagem mista (Gonçalves; Fernandes, 2024) e seis trabalhos caracterizados como revisões de literatura ou levantamentos bibliográficos (Allen, 2010; Badia; Poli; Souza, 2014; Cochete, 2021; Macaulay et al., 2018; Panosso; Kienen; Brino, 2023; Tessaro; Trevisol, 2020). Em relação aos estudos qualitativos, cinco destes aplicaram entrevistas ou grupos focais com licenciandos ou professores em serviço (Ghaly-Calafati, 2015; Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Redmond; Lock; Smart, 2018; Silva; Rosa, 2013), três realizaram análise documental (Gonçalves; Andrade, 2020; Peres; Peres; Peres, 2020; Ventura; Vico; Ventura, 2016), um se trata de estudo de caso (Carapeba, 2020), outro de uma pesquisa-ação (Sarzi, 2014) e há seis ensaios teóricos (Ansary et al., 2015; Galloway; Roland, 2004; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014).

No que se refere à CHD, o corpus geral foi constituído pelos 27 textos, separados em 387 ST, com aproveitamento de 293 ST (76%). Emergiram 13.901 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.682 palavras distintas e 1.535 com uma única ocorrência. O Iramutec dividiu o conteúdo analisado, em quatro classes, conforme o dendrograma apresentado na Figura 2. Para entender a relação entre as classes, o gráfico deve ser lido de cima para baixo, e a numeração das classes, gerada pelo *software*, segue uma hierarquia que reflete a organização dos dados de acordo com temas ou tópicos identificados.

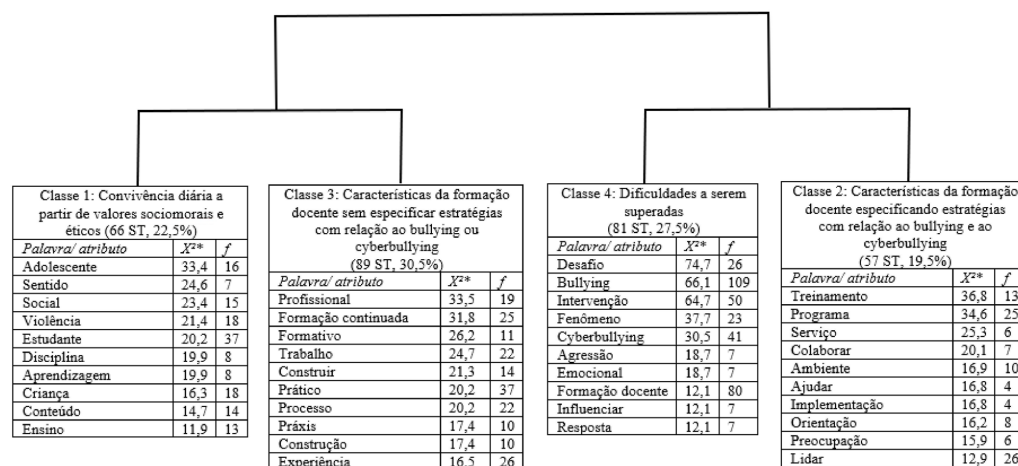


Figura 2. Dendrograma referente aos vinte e seis estudos sobre formação docente para a intervenção no bullying e no cyberbullying.

Fonte: Autores, 2025. *Todos com aproximadamente $p < 0,0001$.

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

Enquanto a Classe 3 envolve ST que tratam de direcionamentos gerais, sem especificar estratégias com relação ao bullying e ao cyberbullying, voltados a qualquer modelo de formação docente. Nessa perspectiva, o primeiro direcionamento sintetizado é de que as formações precisam promover a reflexão contínua do docente sobre o significado do seu processo de aprendizagem e sobre a sua prática cotidiana (Badia; Poli; Souza, 2014; Lira;

Gomes, 2018; Sarzi, 2014; Tessaro; Trevisol, 2020). Além disso, essa classe destacou que é necessário valorizar a experiência docente ao buscar ressignificar conhecimentos específicos e estratégias de manejo de situações de conflito que os professores já possuem (Galloway; Roland, 2004; Maynes; Mottonen, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Por meio disso, os textos apontam que é mais provável que as formações estimulem o questionamento de metodologias tradicionais e a construção de um novo saber pedagógico (Badia; Poli; Souza, 2014; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020).

Outra importante orientação é de que as formações devem realizar a articulação entre conteúdos e competências e teoria e prática (Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Peres; Peres; Peres, 2020; Tessaro; Trevisol, 2020). Por conseguinte, os resultados apontaram ser essencial que as estratégias formativas busquem a formação integral dos docentes (Carapeba, 2020; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Para além do domínio dos conteúdos escolares tradicionais e das metodologias de ensino, é fundamental que essa formação contemple temáticas como a violência escolar e o bullying, os desafios da convivência, a mediação de conflitos entre pares, a educação moral e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, é crucial que a aprendizagem de conhecimentos e práticas para o enfrentamento do bullying se desenvolva em um processo construtivo ao longo da carreira, sendo que as oportunidades formativas devem ocorrer ainda na formação inicial (Lira; Gomes, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Por fim, os ST da Classe 1 orientam a integração entre pesquisa e a necessidade do enfrentamento do bullying escolar (Gomes; Pereira, 2009; Lira; Gomes, 2018; Sarzi, 2014), por meio do envolvimento de professores e licenciandos em grupos de pesquisa das universidades, com vistas a problematizar os cenários de prática e produzir ciência que responda às necessidades sociais das escolas.

A classe 4 abordou as dificuldades gerais a serem superadas pela área de formação docente para o enfrentamento do bullying, destacando tanto as necessidades formativas dos docentes quanto às fragilidades na oferta da formação inicial e continuada. A primeira dificuldade sintetizada foi quanto ao despreparo dos docentes para lidar com situações de bullying. Os textos analisados indicam que, apesar de essa forma de violência ser amplamente discutida nas mídias e campo acadêmico, os professores, de forma geral, ainda possuem poucos conhecimentos sobre esse fenômeno e sobre estratégias adequadas para enfrentá-lo (Ansary et al., 2015; Badia; Poli; Souza, 2014; Carapeba, 2020; Cochet, 2021; Cross et al., 2011; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018).

Nesse sentido, há um predomínio de intuição e improviso nas intervenções realizadas por esses profissionais, além do uso de práticas coercitivas e punitivas (Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014). Outro problema identificado nos ST é a omissão e desresponsabilização dos professores diante do bullying, o que é tratado nos textos a partir da investigação das crenças e de diversas formas de desengajamento moral que dificultam a intervenção docente (Cochete, 2021; Gonçalves; Andrade, 2020; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018).

Tanto o despreparo quanto a omissão dos professores diante do bullying mostram-se diretamente relacionados à terceira dificuldade identificada, referente à fragilidade da formação docente sobre a temática. Nesse sentido, a ausência de intervenções não deve ser compreendida apenas como negligência individual, mas como resultado de lacunas nos processos formativos, que limitam o reconhecimento das situações de violência e o desenvolvimento de estratégias adequadas de prevenção e enfrentamento. De modo geral, os ST da Classe 4 indicam a existência de um abismo entre as pesquisas mais recentes e os conteúdos que chegam aos professores por meio da formação inicial e continuada (Cochete, 2021; Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Fernandes, 2024; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018; Ventura; Vico; Ventura, 2016). Os textos também destacam a fragilidade da oferta dessa formação enquanto compromisso do Estado, orientado por políticas públicas, ainda que tal garantia esteja prevista em lei (Cochete, 2021; Tessaro; Trevisol, 2020; Ventura; Vico; Ventura, 2016).

Outra importante questão é que as formações disponíveis ainda não consideram o comportamento dos docentes, ao enfatizarem somente a aprendizagem de conhecimentos e modificação de crenças (Panosso; Kienen; Brino, 2023). Assim, as formações devem buscar transpor a perspectiva meramente informativa ou cognitivista e buscar o desenvolvimento

integrado de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes, para intervir no bullying (Panosso; Kienen; Brino, 2023; Silva; Rosa, 2013).

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

No contexto brasileiro, Badia, Poli e Souza (2014) argumentam que mesmo que a proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica oriente para uma formação que seja baseada na diversidade e nos direitos humanos, tal orientação não é suficientemente incorporada ao conjunto de disciplinas, o que compromete a clareza dos formandos sobre a identificação e manejo de situações de violência. Gonçalves e Andrade (2020), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, encontraram uma lamentável ausência de direcionamentos que incluam o manejo dos conflitos e da violência como parte da formação de professores. Essa conjuntura está relacionada com as fragilidades gerais que ainda são apresentadas pela formação inicial docente (Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Gonçalves; Fernandes, 2024; Lira; Gomes, 2018; Peres; Peres; Peres, 2020), como a separação entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento ensinado e o vínculo tênue com as escolas.

Por sua vez, na formação continuada de docentes, as estratégias formativas têm apresentado diversas lacunas e fragilidades, sobretudo no que se refere ao manejo de situações de conflito e violência entre pares. Em muitos casos, essas iniciativas restringem-se a cursos pontuais, de curta duração, descontextualizados das necessidades dos professores e predominantemente informativos (Cochete, 2021; Sarzi, 2014; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020; Ventura; Vico; Ventura, 2016). Tessaro e Trevisol (2020) destacam, ainda, o caráter mercadológico dessas formações, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento profissional docente, tendo como finalidade principal a geração de lucro e a obtenção de certificações numéricas.

A Classe 2 envolve direcionamentos mais específicos para a elaboração de projetos formativos para o enfrentamento do bullying com base no campo teórico-metodológico da formação docente. Os ST dessa classe destacam que as formações devem procurar modificar fatores individuais dos docentes e contextuais relacionados à intervenção desses profissionais no bullying (Cross et al., 2011; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Ventura; Vico; Ventura, 2016; Yoon; Bauman, 2014). Todavia, a maior ênfase é para os fatores individuais, como conhecimentos, crenças, autoeficácia e desengajamento moral (Cross et al., 2011; Gonçalves; Andrade, 2020; Greineder, 2022; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Redmond; Lock; Smart, 2018; Silva; Bazon, 2017; Tognetta; Daud, 2018; Ventura; Vico; Ventura, 2016; Yoon; Bauman, 2014). Com relação a esses conhecimentos, que devem ser aprendidos ou aprofundados nas formações, os estudos citam como principais: a definição de violência, bullying e cyberbullying; tipos de agressões, diretas ou indiretas, ou físicas, verbais, psicológicas, sexuais e/ou materiais; papéis dos envolvidos, autores, vítimas, autores-vítimas e testemunhas; e consequências para toda comunidade escolar, a curto, médio e longo prazo (Cross et al., 2011; Macaulay et al., 2018; O'Moore, 2000; Panosso; Kienen; Brino, 2023; Sarzi, 2014; Silva; Bazon, 2017).

Além de conhecimentos, os ST indicam que as formações devem criar oportunidades para que os professores desenvolvam habilidades para identificação, avaliação e manejo das situações de bullying (Cochete, 2021; Lira; Gomes, 2018; Macaulay et al., 2018; O'Moore, 2000; Panosso; Kienen; Brino, 2023; Redmond; Lock; Smart, 2018; Silva; Bazon, 2017; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020; Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014). Um primeiro passo para isso seria

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

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

Para promover o desenvolvimento dessas competências para o enfrentamento do bullying, a Classe 2 ainda indica o uso de algumas metodologias de ensino nos projetos formativos com docentes. As metodologias citadas nos ST foram: aproximar teoria e prática, por meio do processo de reflexão e intervenção em situações-problema, reais ou simuladas, e fazer uso de práticas colaborativas de aprendizagem (O'Moore, 2000; Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Com relação ao primeiro direcionamento, os textos orientam que as situações-problemas sejam criadas a partir da realidade da própria escola, conforme relato dos professores e demais membros da comunidade escolar (Tessaro; Trevisol, 2020). A partir disso, o coletivo docente poderá discutir o caso e pensar em possíveis soluções. É possível também treinar formas de responder a essas situações-problema, por meio do *role-playing*, do jogo dirigido, de dinâmicas de grupo e de simulações virtuais (Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020). Outra possibilidade é que os professores façam intervenções supervisionadas em seus próprios ambientes de prática, por meio de mentoria ou de *coaching* (Allen, 2010; Greineder, 2022; Lira; Gomes, 2018; Silva; Rosa, 2013; Tessaro; Trevisol, 2020).

Por fim, um diagrama síntese das análises de segmento de texto pode ser proposto, conforme Figura 3.

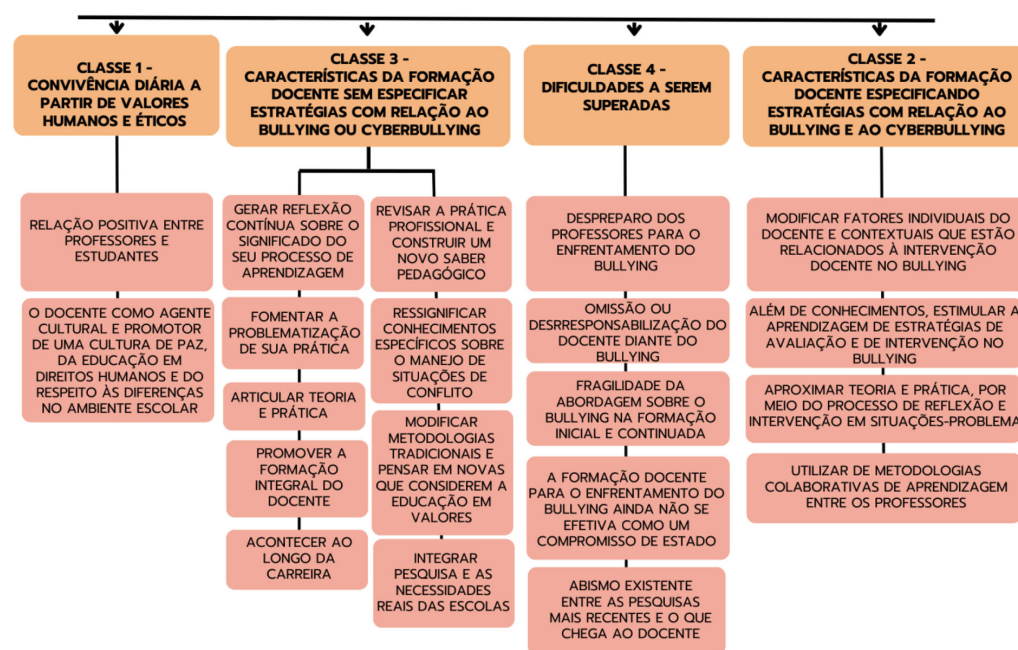


Figura 3. Síntese das orientações destacadas nos segmentos de texto de cada classe temática.

Fonte: Autores, 2025.

DISCUSSÃO

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

Estratégias de prevenção primária podem ser implementadas por meio da promoção de um clima escolar positivo, do estabelecimento de relações respeitadas e justas com os estudantes, da adoção de práticas pedagógicas não coercitivas, de metodologias de ensino participativas e do uso de estratégias consistentes de organização e manejo da sala de aula. Nesse sentido, é necessário que as formações preparem os docentes para implementar metodologias ativas e inovadoras, bem como para aplicar estratégias voltadas ao fomento de uma convivência ética na escola. Além disso, não basta que esses programas se limitem ao ensino de conhecimentos e habilidades; é fundamental que promovam a incorporação desses valores pelos próprios docentes, de modo que aprendam a se relacionar de forma respeitosa e solidária com seus estudantes, colegas, demais funcionários e com a comunidade escolar.

A educação para uma convivência ética consiste na promoção de um clima educacional positivo, fundamentado em relações interpessoais saudáveis e democráticas (Zechi; Frick; Menin, 2022). Tal processo ocorre por meio de intervenções que favorecem a adesão da comunidade escolar a valores sociomoraes, como respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo e autorregulação (Zechi; Frick; Menin, 2022), os quais se opõem às manifestações de violência, discriminação e opressão. Consequentemente, o bullying e o cyberbullying tendem a ser menos frequentes em ambientes educacionais que priorizam a construção de uma convivência ética (Knoener; Santos; Duarte, 2022; Tognetta et al., 2020) e colaborativa, uma vez que práticas de ensino coercitivas e competitivas contribuem para o aumento da vitimização entre estudantes (Di Stasio; Savage; Burgos, 2016).

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

A Classe 3 abordou direcionamentos que são comuns a qualquer modelo de formação docente que busque ser crítico, reflexivo, colaborativo e centrado nas necessidades dos professores. Dessa forma, ao se pensar sobre a formação para o manejo do bullying, é fundamental que se reconheça o docente como uma pessoa aprendente, protagonista e que constrói saberes resultantes do seu cotidiano de práticas (Santos; Spagnolo; Stöbaus, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Nesta perspectiva, esse docente não será somente um mero receptor de informações e conhecimentos, ou reproduzidor de políticas e aplicador “automático” de inovações (Garcia, 2010), mas um sujeito ativo na identificação de suas necessidades formativas, no seu processo de aprendizagem e no planejamento, construção e reflexão de suas práticas. Para elencar essas necessidades, neste trabalho, indica-se que cada instituição, com participação de toda a comunidade escolar, especialmente dos docentes, construa um diagnóstico sobre a situação da violência escolar e do bullying, identificando a percepção e os conhecimentos de todos sobre o problema, a frequência que ocorre, os tipos de violência mais comuns, quais são os sujeitos envolvidos ou em situação de risco. Além disso, é importante avaliar também quais os conhecimentos que os professores já possuem sobre o fenômeno, quais práticas de enfrentamento já executam e o quanto se sentem confiantes para realizar o manejo de situações de bullying e cyberbullying. Esse diagnóstico pode ser construído por meio do uso de questionários e da realização de entrevistas e rodas de conversa com estudantes, professores e familiares.

Sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) problematizam que, muitas vezes, há uma supremacia de conhecimentos práticos em detrimento dos teóricos, ou vice-versa, o que gera uma dicotomia ou desconexão entre os diferentes saberes. Para superar isso, Tessaro e Trevisol (2020) destacam três perspectivas para a formação inicial e continuada de professores com vistas ao enfrentamento do bullying: 1. Aprendizagem de conhecimentos teórico-práticos; 2. Utilização de situações-problemas

da própria escola, do cotidiano, como mobilizadores desses processos de aprendizagem, da reflexão e tomada de decisões em relação ao manejo dessas situações; e 3. Valorização de momentos de trocas entre profissionais, da bagagem cultural, das experiências e vivências dos professores para encaminhar situações-problema de maneira mais assertiva. Assim, há um relevo para a valorização da práxis docente, para a reflexão sobre problemas que ocorrem no próprio ambiente escolar, para o fortalecimento da autonomia dos professores e para a colaboração entre estes profissionais para a construção conjunta de intervenções. Conforme afirma Nóvoa (2017, p. 1.131), “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente”, assim é preciso pensar a formação de professores como uma formação profissional, ampliando a relação entre as instituições de formação e a escola.

A Classe 3 também apontou que a formação docente para o enfrentamento do bullying deve ocorrer em um processo construtivo ao longo da carreira. Logo, aprender a intervir em situações de bullying não deve se encerrar em disciplinas ou cursos isolados e descontextualizados dos cenários de práticas, mas deve fazer parte de todo o percurso profissional do docente, durante o qual ele aprende a fazer o diagnóstico e avaliação do problema, a construir projetos preventivos conjuntos com os demais membros da comunidade escolar, a realizar uma escuta empática para o acolhimento dos envolvidos, a facilitar discussões em grupos, dentre outras habilidades. Nota-se que estas não são somente válidas para intervir no bullying, mas também são pertinentes para lidar com problemas comportamentais e de convivência no geral.

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

É importante salientar que essas crenças podem reforçar a ocorrência de diversas formas de desengajamento moral, que se referem a mecanismos cognitivos pelos quais as pessoas encontram justificativas para não se envolverem moralmente em situações que exigem indignação (Bandura, 1999). Um exemplo disso, que foi bastante citado nos textos, é a culpabilização dos estudantes e suas famílias com o intuito de justificar a desresponsabilização do docente frente ao bullying (Gomes; Pereira, 2009; Gonçalves; Andrade, 2020; Lira; Gomes, 2018; O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017; Yoon; Bauman, 2014). Apesar de serem intervenções válidas, os estudos também indicam, como formas de desresponsabilização, o encaminhamento dos envolvidos para a coordenação e a convocação dos pais sem integrar essas ações a outras estratégias antibullying (Tognetta; Daud, 2018; Yoon; Bauman, 2014). Logo, muitos professores não envolvem outros adultos com o intuito de corresponsabilização, mas para se eximir do problema.

Contudo, é válido destacar que, por conta da sobrecarga de trabalho que os professores enfrentam, agravada por uma tendência atual de hiper-responsabilização desses indivíduos por todos os problemas que ocorrem na escola (Garcia, 2010), é esperado que alguns profissionais da educação apresentem resistência quanto a afirmação de que intervir no bullying também é uma função docente. Seria a intervenção no bullying um trabalho a mais a ser integrado à já intensa rotina de professoras e professores? Embora seja compreensível que, diante desse contexto, sintam-se angustiados e receosos, ressalta-se que o enfrentamento do bullying não constitui responsabilidade exclusiva desses profissionais, devendo ocorrer por meio de um esforço contínuo e coletivo que envolva toda a comunidade escolar e as políticas públicas. Assim, a partir do trabalho em equipe e do processo de corresponsabilização, os docentes podem sentir-se mais confiantes e menos sobrecarregados para exercer seu importante papel. Ademais, nem todas as intervenções demandarão esforços adicionais, pois muitas podem ser desenvolvidas na própria sala de aula, de forma coletiva e articulada às disciplinas que lecionam.

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

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

A Classe 2 abordou a necessidade de as formações intervirem em fatores individuais dos docentes e contextuais relacionados à intervenção desses profissionais no bullying. Logo, é preciso que se identifique quais desses fatores são mais relevantes e passíveis de serem abordados na formação inicial e continuada. Quanto a isso, as autoras deste trabalho realizaram, recentemente, duas revisões de escopo, que sintetizaram as evidências científicas relacionadas a esses dois grupos de fatores, sendo que nesses estudos também foram consideradas as variáveis relacionadas aos indivíduos discentes. Essas revisões encontram-se, atualmente, submetidas em revistas das áreas de bullying e formação docente.

Além disso, essa classe ressaltou que as formações devem ir além da transmissão de conhecimentos, promovendo também o desenvolvimento de habilidades de avaliação e intervenção. Isso se alinha à dificuldade mencionada na Classe 4, que aponta a necessidade de superar uma abordagem meramente informativa ou cognitivista nos programas de formação (Panosso; Kienen; Brino, 2023; Silva; Rosa, 2013). Embora o conhecimento seja fundamental, ele por si só não gera mudanças significativas na prática docente. Por exemplo, uma professora pode compreender o que é o bullying e quais estratégias implementar, mas ainda assim pode não saber como agir diante de situações de bullying. Além disso, mesmo conhecendo os procedimentos, ela pode não se sentir motivada ou preparada para intervir efetivamente. Nesse sentido, é crucial articular teoria e prática nas formações e promover o desenvolvimento integrado de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – para lidar com o bullying. Isso está em consonância com a proposta de Shulman (2005a, 2005b), que destaca as três aprendizagens essenciais para um profissional da docência: cognitiva, prática e moral. Para a construção da profissionalidade docente, como afirma Nóvoa (2017), a formação não deve restringir-se aos aspectos técnicos das disciplinas ou às técnicas pedagógicas. Ela é fundamental não apenas para preparar os professores sob o ponto de vista técnico, científico e pedagógico, mas também para fortalecer a própria profissão, condição indispensável para a oferta de uma educação de qualidade.

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

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

De modo geral, constatou-se uma maior ênfase em orientações gerais voltadas para qualquer modelo de formação docente e nas dificuldades a serem enfrentadas. Embora essas orientações sejam essenciais para a construção de formações críticas e adaptadas às necessidades dos professores, o enfrentamento do bullying escolar requer estratégias específicas, como a identificação da gravidade e da extensão do problema (O'Moore, 2000; Silva; Bazon, 2017), o manejo do bullying indireto (Bauman; Del Rio, 2006; Cochete, 2021; Cross et al., 2011) e as intervenções com vítimas e autores.

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

CONCLUSÃO

Consoante ao apresentado, o bullying constitui-se como um problema concreto e recorrente nas instituições educacionais e, dessa forma, o presente trabalho defende que o manejo desse fenômeno configura-se como um saber necessário à prática docente. Nesse sentido, aprender a identificar situações de bullying e intervir de forma adequada revela-se uma necessidade formativa central para professores da educação básica.

Diante desse cenário, o presente artigo buscou discutir as possibilidades e os desafios da formação docente para a prevenção e a intervenção em situações de bullying e cyberbullying, destacando a importância do desenvolvimento de competências profissionais específicas, tais como a identificação precoce das situações de violência, a mediação de conflitos, a comunicação empática, o manejo de sala de aula, o trabalho com grupos de pares e a articulação com a comunidade escolar. Ademais, o estudo apresenta subsídios para a elaboração de projetos formativos que fortaleçam a atuação docente de maneira ética, crítica e contextualizada.

Nesse contexto, foram identificadas como possibilidades: a intervenção em fatores individuais dos professores e em aspectos contextuais que influenciam a resposta docente ao bullying; a articulação entre conteúdos e competências, bem como entre teoria e prática, por meio de processos de reflexão e intervenção em situações-problema, reais ou simuladas; e o uso de práticas colaborativas de aprendizagem entre docentes. Quanto aos principais desafios, destacam-se: promover o desenvolvimento de competências para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying ainda na formação inicial; fortalecer a produção científica sobre estratégias formativas específicas voltadas ao bullying tradicional e, especialmente, ao cyberbullying; garantir a implementação de políticas públicas de formação docente para o enfrentamento dessas violências; e superar uma perspectiva meramente informativa ou cognitivista das formações, por meio do desenvolvimento integrado de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, necessárias à intervenção qualificada nesses fenômenos.

Apesar das importantes contribuições desta revisão para o campo científico e para a prática, o estudo apresenta limitações. Embora se trate de uma metodologia robusta para a síntese de evidências, a revisão de escopo, ao contrário da revisão sistemática tradicional, não incorpora uma avaliação da qualidade metodológica. Logo, as conclusões desta revisão devem ser apreciadas com cautela. Sugere-se, pois, que mais estudos sejam realizados sobre o desenvolvimento profissional docente para manejo do bullying, com vistas a identificar quais seriam as estratégias formativas mais efetivas e como os referidos desafios podem ser direcionados. Além disso, é urgente que políticas públicas de formação docente para o manejo do bullying sejam construídas e implementadas, com base em evidências científicas, com vistas a orientar e apoiar as universidades, escolas e professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela tradução deste artigo para o inglês. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado concedida à autora principal durante o curso de Doutorado em Educação na UFPR.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, K. P. Classroom management, bullying, and teacher practices. **Professional Educator**, Auburn, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2010.
- ALSAKER, F. D.; VALKANOVER, S. The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. **New Directions for Youth Development**, Hoboken, v. 2012, n. 133, p. 15-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20004>. PMID:22504788.
- ANSARY, N. S. *et al.* Guidance for schools selecting antibullying approaches: translating evidence-based strategies to contemporary implementation realities. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v. 44, n. 1, p. 27-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X14567534>.
- BADIA, D. D.; POLI, A. P.; SOUZA, N. C. A. T. A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 171-184, 2014.
- BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3. PMID:15661671.
- BAUMAN, S.; DEL RIO, A. Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., v. 98, n. 1, p. 219-231, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>.
- BRASIL. Lei n. 13.185. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 6 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CARAPEBA, G. O. L. **O bullying escolar e a formação do professor na licenciatura em pedagogia**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1288>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- COCHETE, J. L. **A (in)compreensão do bullying no âmbito escolar**: considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/307a5a75-76eb-49c8-9b9f-660ac2992f4b>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- CROSS, D. *et al.* National Safe Schools Framework: policy and practice to reduce bullying in Australian schools. **International Journal of Behavioral Development**, London, v. 35, n. 5, p. 398-404, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025411407456>.
- DE CORDOVA, F. *et al.* Violence at school and the well-being of teachers: the importance of positive relationships. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, p. 1807, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>. PMID:31447742.
- DE LUCA, L.; NOCENTINI, A.; MENESINI, E. The teacher's role in preventing bullying. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 10, p. 1830, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>. PMID:31474902.
- DI STASIO, M. R.; SAVAGE, R.; BURGOS, G. Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. **Journal of Adolescence**, Amsterdam, v. 53, n. 1, p. 207-216, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>. PMID:27814498.
- DOWNES, P.; CEFAI, C. Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: rethinking peer defenders and selected prevention. **Journal of School Violence**, New York, v. 18, n. 4, p. 510-521, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1566915>.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, e020009, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326>.
- FISCHER, S. M.; WOODS, H. A.; BILZ, L. Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. **Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma**, New York, v. 31, n. 2, p. 184-203, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>.
- FRICK, L. T. *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019.
- GALLOWAY, D.; ROLAND, E. Is the direct approach to reducing bullying always the best? In: SMITH, P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. (ed.). **Bullying in schools**: how successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 37-53. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.004>.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-20, 2009.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GHALY-CALAFATI, T. **Teachers' and principals' perceptions of contexts and conditions that maintain bullying in elementary schools**. Tese (Doutorado em Educação) – University of Toronto, Toronto, CA, 2015. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/43504>. Acesso em: 12 dez. 2023.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100010>.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. Currículos da formação docente inicial e o despreparo para manejar o bullying na escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 241-252, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.40718>.

GONÇALVES, T.; FERNANDES, P. H. C. Bullying: formação docente e manifestação do fenômeno a partir de licenciados em Geografia de uma Universidade Pública Paraense. **Revista Presença Geográfica**, Porto Velho, v. 11, n. 3, p. 204-223, 2024.

GREINER, J. L. **Novice secondary teachers' perceived efficacy and projected responses to bullying behaviors**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Walden University, Minneapolis, 2022. Disponível em: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/11290/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

HUTSON, E. Cyberbullying in adolescence: concept analysis. **ANS. Advances in Nursing Science**, Philadelphia, v. 39, n. 1, p. 60-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1097/ANS.000000000000104>. PMID:26836994.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: considerações sobre a formação docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022094, 2022.

KOCHENDERFER-LADD, B.; PELLETIER, M. E. Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. **Journal of School Psychology**, Amsterdam, v. 46, n. 4, p. 431-453, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>. PMID:19083367.

KRAUSE, A.; SMITH, J. D. Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: a meta-analysis. **School Mental Health**, New York, v. 14, n. 2, p. 306-327, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>.

LIRA, A.; GOMES, C. A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601574>.

MACAULAY, P. J. R. *et al.* Perceptions and responses towards cyberbullying: a systematic review of teachers in the education system. **Aggression and Violent Behavior**, Amsterdam, v. 43, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>.

MAYNES, N.; MOTTONEN, A.-L. Bullying in schools: are pre-service teachers confident to address this? **The Alberta Journal of Educational Research**, Edmonton, v. 63, n. 4, p. 396-411, 2018. DOI: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v63i4.56443>.

MUCHERAH, W. *et al.* The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. **Journal of Adolescence**, Amsterdam, v. 62, n. 1, p. 128-139, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>. PMID:29197235.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

O'Moore, M. Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. **Aggressive Behavior**, Amsterdam, v. 26, n. 1, p. 99-111, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W).

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, Palo Alto, v. 9, n. 1, p. 751-780, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. PMID:23297789.

PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BRINO, R. F. Teacher training for prevention and management of schoolbullying situations: a systematic literature review. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 39, e39310, 2023.

PERES, L. S.; PERES, K. O.; PERES, K. O. Violência nas escolas: análise na formação de professores de educação física no oeste do Paraná. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 89-94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p89>.

PETERS, M. D. J. *et al.* Scoping reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (ed.). **JB1 manual for evidence synthesis**. Adelaide: Joanna Briggs Institute, 2020. Chapter 11, p. 406-451.

REDMOND, P.; LOCK, J. V.; SMART, V. Pre-service teachers' perspectives of cyberbullying. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 119, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.004>.

RETTEW, D. C.; PAWLOWSKI, S. Bullying: an update. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, Philadelphia, v. 31, n. 1, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.09.001>. PMID:34801148.

SAARENTO, S.; GARANDEAU, C. F.; SALMIVALLI, C. Classroom and school-level contributions to bullying and victimization: a review. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Hoboken, v. 25, n. 3, p. 204-218, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.2207>.

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, Amsterdam, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>.

SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>.

SARZI, L. Z. **Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional**: a formação de professores nesse contexto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7144/SARZI%2c%20LUANA%20ZIMMER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina, mar. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salvati>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1996. p. 3-36.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago, n. 99, p. 195-224, 2005a. DOI: <https://doi.org/10.38178/cep.vi99.621>.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005b.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>.

STAUFFER, S. V. *et al.* High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 49, n. 4, p. 352-367, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21603>.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C. Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: o que as pesquisas têm indicado? **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 44-67, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3i0.2112>.

THOMAS, H. J.; CONNOR, J. P.; SCOTT, J. G. Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents – a review. **Educational Psychology Review**, New York, v. 27, n. 1, p. 135-152, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Positive coexistence and bullying prevention: the contributions of the support system between equals: a study between the Spanish and Brazilian experiences. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14391>.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p369>.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, Philadelphia, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>. PMID:30178033.

TROOP-GORDON, W.; LADD, G. W. Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 43, n. 1, p. 45-60, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>. PMID:24362767.

VAN VERSEVELD, M. D. A. *et al.* Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: an explorative study. **The Journal of Early Adolescence**, Thousand Oaks, v. 41, n. 1, p. 43-69, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>.

VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010>.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais educativas: revisão da produção brasileira. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 36, n. 1, p. 45-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>.

YANG, C. *et al.* Teacher victimization and teachers' subjective well-being: does school climate matter? **Aggressive Behavior**, Hoboken, v. 48, n. 4, p. 379-392, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.22030>. PMID:35383978.

YOON, J.; BAUMAN, S. Teachers: a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. **Theory into Practice**, New York, v. 53, n. 4, p. 308-314, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>.

ZECHI, J. A. M.; FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S. Educação para a convivência ética: uma emergência. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1123-1148, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v28i3.11411>.

Contribuições dos autores

DLGA: Conceitualização, Análise de dados, Metodologia, Escrita e revisão. ACSP: Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Escrita e revisão. JAMZ: Escrita e revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara