



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

“Vejo, não vejo...”

Fatores motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *Bullying*

Sónia Gabriela de Barros Pereira

Orientação: Prof.ª Doutora Madalena Melo

Mestrado em PSICOLOGIA

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

“Vejo, não vejo...”

Fatores motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *Bullying*

Sónia Gabriela de Barros Pereira

Orientador/a:

Prof.^ª Doutora Madalena Melo

JUNHO|2015

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.”

Albert Einstein

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da presente dissertação.

Em primeiro lugar, um grande agradecimento à minha orientadora, a Professora Madalena Melo, pela disponibilidade, pela compreensão, pelas palavras de apoio nos dias em que as minhas “ansiedades” vinham ao de cima, e acima de tudo, por acreditar em mim e no meu trabalho. Sem ela, sem o seu apoio e sem o seu incentivo, nada disto seria possível. Obrigada!

Aos meus pais e à minha irmã, que me apoiaram em cada passo deste longo caminho, que me deram forças e que me ajudaram a ultrapassar cada um dos obstáculos encontrados, mesmo quando eu achava não ser possível. Obrigada pelo vosso amor, apoio e pelo orgulho que sentem pelas minhas vitórias, que afinal, também são vossas.

À minha família que são os meus maiores fãs e a minha grande fonte de apoio incondicional. Obrigada por festejarem comigo, cada pequena (grande) vitória alcançada no meu percurso académico e pessoal.

Aos meus amigos e amigas, que estando perto ou longe sempre tiveram uma palavra de apoio e de carinho para me dar. Obrigada por me compreenderem, por me levantarem nos dias mais difíceis, obrigada pelo carinho, pelos risos e gargalhadas que pareciam não ter fim, pelos conselhos sem fim... obrigada pela amizade. Tal como dizem, as amizades não precisam de ser perfeitas, apenas verdadeiras!

Por fim, obrigada às escolas que me receberam e colaboraram nesta investigação. A elas um grande agradecimento por reconhecerem as dificuldades inerentes à realização deste tipo de investigações (nomeadamente no que diz respeito à recolha de dados), por terem visto o potencial deste estudo e por terem possibilitado e facilitado a realização do mesmo.

“Vejo, não vejo...”

Fatores motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *Bullying*

Resumo

Partilhando a perspetiva de que os/as observadores/as têm um papel fundamental nas situações de *bullying*, o presente estudo procurou compreender fatores que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *bullying*. Um total de 481 estudantes, do 5º ao 9º ano, de quatro escolas da região de Évora, participou no estudo. Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário composto por algumas questões de caracterização sociodemográfica e escolar, e por duas escalas relacionadas com a observação de fenómenos de *bullying*: Escala de Comportamento de Observadores de Bullying (ECOB) e Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying (EASMB). Os resultados mostraram a existência de relações entre um conjunto de fatores (i.e. Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying*, Empatia e Desengajamento Moral) e os diferentes comportamentos dos/as observadores/as nas situações de *bullying*. Os principais resultados sugerem que as raparigas são mais propensas a atuar como defensoras, bem como os/as alunos/as mais novos/as comparativamente aos/às alunos/as mais velhos/as. Por outro lado, os/as alunos/as mais novos/as são também os/as que utilizam mais mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*).

Palavras-chave: *bullying* escolar, observadores/as, sensibilidade moral básica, afastamento da situação de *bullying*, empatia, desengajamento moral

"I see, I don't see ..."

Motivational factors that lead observers to help or not victims of bullying

Abstract

Sharing the perspective that observers have a key role in bullying situations this study aimed to understand factors that lead observers to help or not the victims of bullying. A total of 481 students from 5th to 9th grade, from four schools of Évora region, participated in the study. For data collection it was used a questionnaire with some questions of socio-demographic and school characterization, and two scales related with observation of bullying situations: Bullying Bystanders Behaviour Scale (ECOB) and Assessment and Moral Sensibility Scale towards Bullying (EASMB). The results showed the existence of relations between a set of factors (i.e. Lack of Basic Moral Sensitivity, Withdrawal from Bullying Situation, Empathy and Moral Disengagement) and the different behaviors of observers in bullying situations. The main results suggest that girls are more likely to act as defenders, as well as younger students compared to older students. On the other hand, younger students are also the ones that use more moral disengagement mechanisms (in bullying).

Key words: school bullying, bystanders, basic moral sensitivity, withdrawal from bullying situation, empathy, moral disengagement

Índice Geral

Resumo	III
Abstract	IV
Índice Geral	V
Índice de Tabelas	VII
Introdução.....	1
I - Enquadramento teórico.....	3
Capítulo 1- O <i>Bullying</i> Escolar	3
1.1. Definição, tipos e formas de <i>bullying</i> escolar	4
1.2. Prevalência do <i>bullying</i> escolar	7
1.3. Diferenças de género e idade.....	8
1.4. As personagens do <i>bullying</i> escolar	9
1.4.1. Os/As agressores/as.....	9
1.4.2. As vítimas.....	11
Capítulo 2 – <i>Bullying</i> : De um processo diádico para um fenómeno de grupo.....	17
2.1. As novas personagens do <i>bullying</i> : os/as observadores/as.....	18
2.2. Consequências para todos/as!	23
2.2.1. Os impactos do <i>bullying</i> sobre os/as agressores/as.....	24
2.2.2. Os impactos do <i>bullying</i> sobre as vítimas.....	24
2.2.3. Os impactos do <i>bullying</i> sobre os/as observadores/as.....	25
2.2.4. Uma questão de direitos humanos	26
2.3. Fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a ajudar as vítimas.....	27
II – Estudo Empírico	35
Objetivos e Questões de Investigação	35
Participantes	36
Instrumentos	37
Dados de Caracterização Sociodemográfica e Escolar	38
Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB.....	38
Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB.....	39
Procedimentos	40
Procedimentos de recolha de dados	40
Procedimentos de análise de dados.....	41
Apresentação e análise dos resultados	43
1. Análise Descritiva dos instrumentos.....	43
2. Análise Psicométrica dos instrumentos	45
2.1. Análise Fatorial Exploratória da ECOB – Validade.....	45

2.2.	Análise Fatorial Exploratória da EASMB – Validade	47
2.3.	Análise de Consistência Interna da ECOB – Fidelidade.....	50
2.4.	Análise de Consistência Interna da EASMB – Fidelidade	51
3.	Análise Inferencial dos Resultados.....	51
3.1.	Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB.....	51
3.1.1.	Diferenças de médias em relação ao sexo.....	51
3.1.2.	Diferenças de médias em relação à idade	52
3.1.3.	Diferenças de médias em relação ao ano escolar.....	53
3.1.4.	Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico	54
3.2.	Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao <i>Bullying</i> – EASMB	55
3.2.1.	Diferenças de médias em relação ao sexo.....	55
3.2.2.	Diferenças de médias em relação à idade	56
3.2.3.	Diferenças de médias em relação ao ano escolar.....	57
3.2.4.	Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico	58
3.3.	Correlações de Pearson r – Análise das relações entre as escalas	59
	Discussão Global dos resultados.....	63
III –	Conclusões Gerais	69
	Limitações do estudo	70
	Sugestões para estudos futuros	71
	Implicações para a intervenção/prática	72
IV –	Referências	75
V –	Anexos	89
	Anexo I: Questionário da presente investigação	89
	Anexo II: Exemplo de pedido de autorização às Escolas.....	92
	Anexo III: Exemplo de pedido de autorização aos/às Encarregados/as de Educação	93

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por Ano escolar, Escola e Sexo	37
Tabela 2. Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão da ECOB.....	43
Tabela 3. Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão da EASMB	44
Tabela 4. Estrutura fatorial da ECOB	45
Tabela 5. Estrutura fatorial da EASMB	48
Tabela 6. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do sexo (teste <i>t</i>).....	52
Tabela 7. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função da idade (ANOVA <i>oneway</i>).....	53
Tabela 8. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do ano escolar (ANOVA <i>oneway</i>)	54
Tabela 9. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do ciclo escolar (teste <i>t</i>).....	54
Tabela 10. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do sexo (teste <i>t</i>).....	55
Tabela 11. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função da idade (ANOVA <i>oneway</i>).....	56
Tabela 12. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do ano escolar (ANOVA <i>oneway</i>)	57
Tabela 13. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do ciclo escolar (teste <i>t</i>).....	58
Tabela 14. Correlações de Pearson (<i>r</i>) entre os fatores da ECOB e os fatores da EASMB.....	61

Índice de Figuras

Figura 1. Círculo do <i>Bullying</i> (Olweus & Limber, 2010)	20
Figura 2. Quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir em situações de <i>bullying</i> (Thornberg et al., 2012, p. 249).....	30

Introdução

O *bullying* nas escolas é um fenómeno muito antigo (Olweus & Limber, 2010), mas foi nos últimos anos que surgiu uma explosão de interesse por este fenómeno, quer ao nível da investigação realizada, intervenções ou até mesmo da atenção dada pelos *media*.

Ao falarmos de *bullying*, não falamos de um problema local, específico de uma população, mas sim, de um problema que afeta escolas de todo o mundo. É neste seguimento, que Gini e Pozzoli (2009, p. 1064) sugerem que “o *bullying* seja considerado uma questão significativa de saúde pública internacional”.

Na verdade, a prevalência substancial do *bullying* escolar, bem como as suas significativas consequências negativas (imediatas e a longo prazo) aumentaram a importância da pesquisa sobre este fenómeno (Oh & Hazler, 2009). Embora o *bullying* tenha atraído uma investigação maciça sobre ele, as abordagens mais recentes sobre este fenómeno têm criticado o foco exclusivo sobre a díade agressor/a-vítima e indicado a necessidade de se analisar também o papel dos/as observadores/as, para uma melhor compreensão deste fenómeno (Pozzoli & Gini, 2012).

Observadores/as são estudantes que observam as situações de *bullying* à medida que estas se desenvolvem, ocorrem e terminam (Tsang, Hui, & Law, 2011) e de acordo com Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1996) podem assumir uma variedade de papéis perante essa situação (i.e. assistentes, reforçadores/as, defensores/as e *outsiders*). Por sua vez, dependendo do papel que os/as observadores/as tomam face à situação de *bullying*, influenciam a frequência desse mesmo fenómeno (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Por outro lado, o facto de os/as observadores/as representarem normalmente a maioria dos/as participantes numa situação de *bullying*, faz com que tenham um potencial significativo para quebrar os ciclos de *bullying* escolar (Oh & Hazler, 2009). Contudo, a maioria dos/as observadores/as comportam-se de maneiras que reforçam e incentivam o *bullying* (O’Connell, Pepler, & Craig, 1999; Salmivalli, 1999).

É neste sentido e partilhando a perspetiva de que os/as observadores/as têm um papel fundamental nas situações de *bullying*, que se torna essencial compreender as variáveis que influenciam os diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as, nomeadamente o que os/as influencia a intervir ou não nas situações de *bullying*. Assim sendo, a presente investigação tem como objetivos: 1) Analisar o quadro conceptual da motivação do/a observador/a para intervir em

situações de *bullying* de Thornberg et al. (2012); 2) Compreender os fatores/razões que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *bullying*.

Para uma compreensão clara da organização e estrutura do presente estudo, será apresentado seguidamente como este se configura. Começando pelo Enquadramento Teórico, este inclui a revisão literária referente às variáveis/dimensões em estudo e está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre o conceito de *bullying* escolar, designadamente sobre as definições, tipos e formas de *bullying*, a prevalência e diferenças de género e idade deste fenómeno, bem como uma caracterização dos/as agressores/as e vítimas. O segundo capítulo foca na necessidade de se olhar o *bullying* sob uma perspetiva triádica, reconhecendo o papel de outras “personagens” neste fenómeno. Assim sendo, este capítulo apresenta uma revisão teórica sobre o *bullying* como um fenómeno de grupo, onde foi analisado e foi dada ênfase ao papel dos/as observadores/as. Foram ainda exploradas as consequências do *bullying* para todos/as os/as envolvidos/as neste fenómeno, foi analisada a relação do *bullying* e os direitos das crianças/adolescentes e foram explorados fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas.

Depois temos a secção do Estudo Empírico onde se explicitam os objetivos e as questões de investigação, são descritos a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados, e onde são apresentados e discutidos os resultados obtidos no presente estudo.

Seguidamente é apresentada a secção das Conclusões Gerais que remetem para uma reflexão geral sobre os principais resultados obtidos no estudo e sua relação com outras investigações, as suas implicações para a intervenção, exemplos de perspetivas futuras de investigação e onde são apresentadas as principais limitações do estudo.

Por fim, são apresentadas as Referências Bibliográficas utilizadas ao longo da presente investigação, bem como os Anexos que se mostraram necessários.

I - Enquadramento teórico

Capítulo 1- O *Bullying* Escolar

O interesse pela problemática do *bullying* tem aumentado drasticamente em todo o mundo e isso é visível pelas crescentes citações científicas referentes a este fenómeno, ao longo dos anos (Berger, 2007). Contudo, tal como a autora refere, o *bullying* nem sempre recebeu a atenção científica necessária para uma compreensão abrangente. Na sua visão, uma das razões para as lacunas na investigação, é que ironicamente o interesse normalmente surge de preocupações práticas e urgentes, como por exemplo a morte súbita de um/a estudante na escola que acaba por atrair a atenção do público e financiamento para a investigação (Berger, 2007).

Neste sentido, porquê a explosão de interesse por este fenómeno nos últimos anos? Segundo Berger (2007), tudo começou com um investigador e três suicídios. Falamos obviamente de Dan Olweus, que é reconhecido nos dias de hoje como um dos principais pioneiros deste fenómeno (Harris & Petrie, 2003). Numa época em que não existiam dados empíricos que esclarecessem muitas das questões e preocupações envolvidas no debate geral sobre o *bullying*, designado na altura como “*mobbing*”, Olweus iniciou por volta de 1970 o seu primeiro projeto de investigação sistemática sobre este fenómeno complexo (Olweus, 2001). Aos poucos e poucos, Olweus começou a inspirar investigadores/as em todo o mundo que foram definindo e explorando a terminologia, avaliaram a prevalência, procuraram consequências e causas, e tentaram trabalhar ao nível da prevenção desta problemática (Berger, 2007). Relativamente ao segundo fator responsável pela explosão de interesse pelo *bullying* é necessário recuarmos ao ano de 1982, momento em que um acontecimento marcante teve lugar na Noruega. Neste ano, três rapazes entre os 10 e os 14 anos tinham cometido suicídio, muito provavelmente como consequência de terem sido vítimas de *bullying* (Olweus, 1993). Este acontecimento atraiu sobre si uma atenção considerável dos meios de comunicação e do público em geral, desencadeando uma cadeia de reações, cujo resultado final foi uma campanha nacional contra os problemas de vitimização nas escolas, coordenada pelo Ministério de Educação desse país em 1983 (Olweus, 1993). É neste seguimento que as autoridades, os *media* e os/as profissionais das escolas começaram a dar mais importância e a ficar mais atentos/as a esta problemática (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009).

Em relação à sociedade portuguesa, o seu interesse pela problemática da violência na escola também tem crescido nos últimos anos, tendo-se tornado um

problema social com uma visibilidade pública significativa (Sebastião, 2010). Contudo, embora esta problemática tenha assumido uma importância significativa nos debates educativos nas diversas esferas sociais, para o autor o conhecimento sistemático e extensivo sobre esta problemática ainda é limitado, tendo em conta o número reduzido de pesquisas de âmbito nacional. Esta produção relativamente baixa de investigações a nível nacional sobre o *bullying* constitui um perigo, uma vez que dá azo a generalizações abusivas devido à sua fraca fundamentação empírica (Sebastião, 2010). É neste sentido que se torna essencial que haja mais investigação sobre este fenómeno, pois trata-se de uma problemática surpreendentemente comum; não é específica de um contexto em especial, pelo que afeta crianças e adolescentes em todo o mundo; e acarreta consequências não só no momento imediato, como por vezes a longo prazo (Berger, 2007).

1.1. Definição, tipos e formas de *bullying* escolar

Ao longo dos tempos, o conceito de *bullying* tem sido largamente investigado, mas tratando-se de um comportamento tão complexo, torna-se difícil defini-lo. Por outro lado, a própria popularização desta temática tem levado a que diferentes profissionais do quotidiano escolar utilizem conceitos científicos como o *bullying*, muitas das vezes de forma distorcida (Sebastião, 2010). É neste sentido que emerge a necessidade de se compreender e esclarecer este fenómeno.

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português, podendo ser traduzido como “intimidação” ou “provocação”. Contudo, esta tradução reduz a complexidade deste fenómeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação (Lisboa et al., 2009) pelo que será utilizado ao longo do texto no idioma inglês. O conceito de *bullying* diz respeito a um tipo particular de violência ou comportamento agressivo, que tem lugar nas escolas e que ocorre entre pares (Matos, Simões, Gaspar, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2010). As diversas investigações sobre esta temática levaram a uma variedade de definições, contudo, Ross e Horner (2009) identificaram algumas características-chave comuns a diferentes definições de *bullying*: repetição, dano (físico, verbal ou social) e desequilíbrio de poder.

Para um dos principais pioneiros deste fenómeno, o *bullying* ou vitimização são definidos da seguinte forma: um/a estudante é vítima de *bullying* quando é exposto/a, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um/a ou mais estudantes, que representam os/as agressores/as (Olweus, 1994, 1995). Estas ações

negativas podem ser realizadas de diferentes formas. Uma das opções é através do contacto físico, ou seja, comportamentos como o bater, empurrar, entre outros. Outra forma é através de manifestações verbais, como gozar, chamar nomes, provocar, etc. (Olweus, 1993, 1994, 1995). Contudo, as situações de *bullying* nem sempre são óbvias (e.g., bater ou provocações verbais), sendo que por vezes o *bullying* pode ser mais subtil e passar mais despercebido (Harris & Petrie, 2003). Neste caso, falamos de situações em que o *bullying* pode ser denominado de relacional, uma vez que o objetivo é perturbar os relacionamentos das vítimas com os seus pares (Crick & Grotpeter, 1995). Este tipo de *bullying* inclui comportamentos como ignorar deliberadamente um/a colega quando este/a tenta conversar ou participar numa atividade, afastar-se quando ele/a se aproxima, espalhar rumores sobre ele/a, etc. (Berger, 2007). O *bullying* sexual foi adicionado recentemente como outra categoria distinta de *bullying* (Fredland, 2008) e inclui comportamentos como gestos obscenos, comentários sexuais, ser agarrado/a ou tocado/a, ser preso/a ou encurralado/a e sujeito/a a avanços sexuais ou a ameaça de tal, ser objeto de rumores sexuais, ser forçado/a a algo de natureza sexual como beijar, etc. (Fredland, 2008; Lipson, 2001).

Mais recentemente, uma nova forma de *bullying* tem ganho atenção por parte da investigação e do público em geral: o *cyberbullying*. Este tipo de *bullying* envolve a utilização de tecnologias de comunicação eletrónica (e.g., email, mensagens de texto, páginas web, blogs, redes sociais, etc.) para magoar outras pessoas (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Por outro lado, um conjunto de diferenças individuais como a raça, religião ou cultura, necessidades educativas especiais ou deficiência, orientação sexual e género, podem ser usadas como razões para os/as agressores/as intimidarem outros pares (Cowie & Jennifer, 2008). Neste caso presenciamos situações de *bullying* sobre alvos específicos (e.g., *bullying* racial, *bullying* homofóbico).

De forma não excludente, outra forma de classificar os comportamentos de *bullying* é separá-los em comportamentos diretos e indiretos. De uma forma geral, o *bullying* direto manifesta-se sob a forma de ataques relativamente abertos, quer de forma física ou verbal, sobre a vítima (e.g., insultar, provocar, ameaçar, fazer gestos obscenos ou olhares ameaçadores, bater, usar ou ameaçar o uso de uma arma, roubar ou esconder os pertences de alguém). Por sua vez, o *bullying* indireto manifesta-se sob a forma de isolamento social e exclusão intencional de um grupo (e.g., influenciar outros/as para insultar ou provocar alguém, espalhar rumores sobre

alguém, ignorar ou excluir alguém intencionalmente; Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1993, 1994).

De acordo com Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005), os comportamentos de *bullying* mais frequentes entre crianças dos 9 aos 11 anos de idades, prendiam-se com o chamar nomes (30,9%), o espalhar rumores (24,8%), o ignorar ou impedir alguém de participar nas atividades (17,2%) e o bater ou empurrar (14,7%). Um estudo de Melo e Duarte (2011), com jovens de escolas de Évora, mostrou que a forma de agressão e de vitimação mais frequente era a exclusão social e a agressão verbal.

Para além dos tipos de comportamentos de *bullying*, ressalta ainda a questão dos locais mais frequentes em que este fenómeno ocorre. Segundo várias investigações, os recreios são os espaços das escolas onde se evidenciam maiores números de comportamentos de *bullying*, o que sugere a necessidade de uma supervisão mais eficaz destes espaços (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009; Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009; Pereira & Melo, 2009).

Em suma, tal como Olweus (1994) refere, para se utilizar o termo *bullying*, existem três aspetos centrais: 1) a intencionalidade do comportamento, ou seja, a intenção de provocar mal-estar e sofrimento; 2) o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (podendo demorar semanas ou anos); 3) o desequilíbrio de poder entre o/a agressor/a e a vítima, a qual tem dificuldades em se defender. Um quarto critério pode ser ainda acrescentado e diz respeito ao facto de que o *bullying* normalmente ocorre sem que haja provocação por parte da vítima (Olweus, 1994).

Neste seguimento, torna-se claro que o *bullying* pode ser considerado uma forma de abuso, sendo que por vezes, o termo abuso de colegas (*peer abuse*) é inclusive utilizado como sinónimo de *bullying* (Olweus, 1994, 1995). Assim sendo, o que distingue o fenómeno complexo de *bullying* de outras formas de abuso (e.g., abuso infantil) é o contexto em que ocorre e a relação entre as partes envolvidas (Olweus, 1994). Como referido anteriormente, o *bullying* escolar constitui um comportamento agressivo, intencional e sistemático entre pares, e como o próprio nome indica, ocorre num contexto muito específico: a escola (Matos, Simões, Gaspar, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2010). Da mesma forma e pelos critérios que definem este comportamento complexo (Olweus, 1994), o *bullying* é diferente de brincadeiras de lutas entre crianças ou jovens, um ataque pontual, ou uma provocação bem-humorada entre amigos (Berger, 2007).

1.2. Prevalência do *bullying* escolar

Ao longo do tempo, a investigação tem vindo a fazer grandes progressos no que diz respeito à prevalência do *bullying*, refutando cada vez mais a ideia de que este fenómeno seria um fenómeno pouco comum nos contextos escolares (Berger, 2007).

Na sua investigação, Berger (2007) lista um conjunto de estudos que avaliaram a prevalência do *bullying* em várias populações (e.g., Noruega, Inglaterra, Estados Unidos da América, Alemanha, Portugal). Na sua revisão, as percentagens de agressores/as (i.e. *bullies*) variavam ao longo das diferentes populações entre os 4% e os 27%, e as percentagens de vítimas variavam entre os 9% e os 32%. Contudo, tal como a autora refere, não é possível realizar uma meta-análise válida, que combine e compare a prevalência do *bullying* ao longo de vários países, pois diversas variáveis (e.g., diferenças nas idades, sexo, etnia e classe social dos estudantes analisados; circunstâncias da recolha de dados; metodologia dos estudos) tornam impossível encontrar um nível universal, esperado do *bullying* (Berger, 2007).

Numa investigação de Craig et al. (2009), com uma amostra de adolescentes (N=202.056) com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, provenientes de 40 países diferentes, 26% dos/as participantes relataram envolver-se em situações de *bullying* – 10,7% como “*bullies*”, 12,6% como “vítimas” e 3,6% relataram ser “*bullies* e vítimas de *bullying*”. Relativamente aos/às jovens portugueses/as desta amostra, 24,9% dos rapazes e 16,7% das raparigas relataram envolver-se em situações de *bullying*. Ao longo dos diferentes países, sobressaíram diferenças nas taxas de envolvimento em situações de *bullying* e vitimização, as quais podem refletir diferenças culturais e sociais importantes, diferenças na implementação de políticas e programas nacionais, ou diferenças culturais nas definições de *bullying*.

Relativamente à população portuguesa, Carvalhosa, Lima e Matos (2001) verificaram que 42,5% dos/as alunos/as entre os 11 e os 16 anos de idade referiam nunca se ter envolvido em comportamentos de *bullying*, enquanto 10,2% afirmavam serem agressores/as, 21,4% referiam terem sido vitimados/as “uma vez ou mais” e 25,9% eram simultaneamente vítimas e agressores/as. Uma outra investigação, com 3891 crianças entre os 5 e os 16 anos de idade, verificou que 36,4% dos/as alunos/as afirmavam ter sofrido de agressão, uma, duas ou mais vezes (Lourenço et al., 2009). Carvalhosa (2007) destaca ainda que, dos/as alunos/as portugueses/as entre os 10 e os 18 anos de idade, 23,5% (ou seja, 1 em cada 4 alunos/as) estão envolvidos/as em comportamentos de *bullying*, 2 a 3 vezes por mês ou mais.

De acordo com o relatório “*Hidden in plain sight*” desenvolvido pela UNICEF, 37% dos/as adolescentes portugueses/as dizem ter praticado *bullying* contra outros/as jovens, um resultado superior à média dos/as adolescentes da Europa e da América do Norte que se situa nos 31% (United Nations Children’s Fund, 2014).

Neste sentido, pode-se inferir que o *bullying* transcende fronteiras culturais e geográficas. Não se trata de um problema isolado, exclusivo de uma cultura específica, mas sim um problema que afeta um grande número de crianças e adolescentes por todo o mundo (Berger, 2007; Craig et al., 2009; Eslea et al., 2004; United Nations Children’s Fund, 2014).

1.3. Diferenças de género e idade

De acordo com Olweus (1993), a percentagem de estudantes que reporta serem vítimas de *bullying* diminui com o avançar dos anos escolares, pelo que segundo o autor, os/as estudantes mais novos/as são os/as mais expostos/as a esta problemática. Investigações mais recentes confirmam que os comportamentos de *bullying* físico diminuem com a idade (Brame, Nagin, & Tremblay, 2001; Nansel et al., 2001), enquanto outras formas de agressão (i.e. *bullying* indireto) aumentam, especialmente a partir da puberdade (Archer & Côté, 2005).

Ao nível do género, também parecem existir diferenças no que diz respeito aos comportamentos de *bullying*. Os rapazes parecem participar em episódios de *bullying*, tanto no papel de agressores como vítimas, mais frequentemente do que as raparigas (Berger, 2007; Carvalhosa, 2007; Carvalhosa et al., 2009; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999; Melo & Duarte, 2011; Olweus, 1994). Por outro lado, o *bullying* direto (e.g., bater, empurrar) é mais comum entre os rapazes, enquanto as raparigas frequentemente utilizam formas mais subtis e indiretas de *bullying* (e.g., espalhar boatos, excluir alguém de uma atividade; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1994; Rivers & Smith, 1994). Contudo, tal não significa necessariamente que os rapazes são mais agressivos que as raparigas, até porque como Crick e Grotpeter (1995) referem, o grau de agressividade das raparigas tem sido subestimado ao longo de várias investigações, devido à forma subtil como se expressa. Este é um dos motivos pelos quais é difícil identificar episódios de *bullying* entre as raparigas, pois em comparação com os comportamentos de *bullying* diretos, estes chamam mais à atenção, pois são evidentes, explícitos e as suas consequências são graves e imediatas (Lisboa et al., 2009).

1.4. As personagens do *bullying* escolar

1.4.1. Os/As agressores/as

De acordo com Boulton e Smith (1994), um/a agressor/a (“*bully*”) é aquele/a que frequentemente implica com outros pares, lhes bate, provoca ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão.

Os/As agressores/as são caracterizados/as de forma distinta pela sua agressividade para com os pares, impulsividade (Olweus, 1993, 1994, 1995) e por, geralmente, terem atitudes mais positivas em relação à agressividade/violência (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Olweus, 1993, 1994). Frequentemente caracterizados/as pela sua necessidade de dominar os/as outros/as (Olweus, 1993, 1995), os/as agressores/as parecem gostar de assediar (“*harassing*”) as mesmas vítimas por longos períodos de tempo e ganhar satisfação pela dor que provocam nelas (Harris & Petrie, 2003). Têm pouca empatia pelas vítimas de *bullying* (Harris & Petrie, 2003, Olweus, 1993, 1995).

No senso comum, os/as agressores/as eram vistos/as como crianças ou adolescentes inseguras/os, que se escondiam por de trás de uma “capa dura”. Tal suposição foi testada em vários estudos de Olweus, através de diversos métodos, contudo, não obteve suporte empírico: os/as agressores/as tinham geralmente pouca ansiedade e insegurança, ou estavam aproximadamente na média em tais dimensões (Olweus, 1995).

Para além da sua agressividade e atitudes negativas para com os pares, os/as agressores/as também tendem a ser agressivos/as, ter comportamentos de oposição ou atitudes negativas em relação a figuras adultas, como pais, mães e/ou professores/as (Harris & Petrie, 2003; Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1995).

Em relação ao contexto escolar, os/as agressores/as apresentam uma tendência maior para quebrar as regras da escola em comparação com os/as outros/as estudantes (Harris & Petrie, 2003). Por outro lado, os resultados de uma investigação conduzida por Forero, McLellan, Rissel e Bauman (1999) ao longo de 115 escolas na Austrália, mostraram que os/as agressores/as tendiam a sentir-se infelizes na escola.

No caso dos agressores masculinos, estes tendem a ser fisicamente mais fortes do que os rapazes em geral e do que as vítimas em particular (Olweus, 1995). É neste sentido, que Olweus (1993, pp. 36-37) caracteriza os agressores masculinos como uma “combinação de um padrão de reação agressivo com força física”.

Quanto à popularidade dos/as agressores/as, existem investigações com resultados distintos. De acordo com Harris e Petrie (2003) os/as agressores/as muitas das vezes estão na média da popularidade, enquanto as vítimas estão quase sempre no último degrau da escada social. Segundo os resultados da investigação conduzida por Lagerspetz et al. (1982), os/as agressores/as eram menos populares do que os/as estudantes que não se envolviam em situações de *bullying*, embora não tão impopulares como as vítimas. Boulton e Smith (1994) através dos resultados da sua investigação encontraram que o envolvimento em situações de *bullying* quer como agressor/a quer como vítima, parecia estar associado a rejeição por parte dos pares. Ou seja, na sua investigação tanto os/as agressores/as como as vítimas tinham menos probabilidade de pertencer ao grupo popular e maior probabilidade de pertencer ao grupo dos/as rejeitados/as, em comparação com as crianças que não se envolviam em situações de *bullying*.

Outra característica apontada aos/às agressores/as é o facto de muitas vezes terem pais, mães, ou tutores/as que utilizam a punição física e terem relações pobres com tais figuras parentais (Harris & Petrie, 2003). De facto, várias investigações têm-se dedicado ao estudo da relação entre fatores familiares (e.g., supervisão parental inadequada, estilos parentais, violência familiar, etc.) e os comportamentos de *bullying*, sendo que são vários os resultados encontrados. Por exemplo, uma investigação de Baldry e Farrington (2000) que pretendia analisar as características pessoais e os estilos parentais de agressores/as (“*bullies*”) e delinquentes, verificou que apenas os/as primeiros/as tinham pais/mães autoritários/as, tendo comportamentos de oposição com os seus pais e mães.

Numa outra investigação de Miller, Dilorio e Dudley (2002), os resultados mostraram que os/as adolescentes que reportavam um estilo parental mais permissivo expressavam reações negativas mais intensas face a situações hipotéticas que podem provocar conflito e violência. Tal como os autores referem, sem uma disciplina consistente e adequada, os/as adolescentes têm maior probabilidade de ter dificuldades em controlar os seus sentimentos e estabelecer limites razoáveis para os seus comportamentos (Miller et al., 2002).

Um estudo de Espelage, Bosworth e Simon (2000) mostrou que a utilização da disciplina física por parte da família estava significativamente associada com comportamentos de *bullying*; a probabilidade da existência de situações de *bullying* era significativamente reduzida para os/as estudantes que passavam tempo com figuras adultas que sugeriam estratégias não-violentas para gerir conflitos; e os/as

estudantes que passavam a maioria do tempo durante um fim-de-semana típico sem figuras adultas, tinham maior probabilidade de se envolver em comportamentos de *bullying*. Em suma, de acordo com esta investigação, as figuras adultas têm um papel substancial no desenvolvimento de comportamentos de *bullying*, especialmente as mensagens que transmitem sobre a violência, as estratégias disciplinares que utilizam, e o tempo que passam com os/as adolescentes, que parecem estar altamente correlacionadas com o nível de comportamentos de *bullying* (Espelage et al., 2000).

Também Olweus (1994) se debruçou sobre a relação entre o comportamento dos/as agressores/as e as condições das suas famílias. Para o autor que caracteriza os/as agressores/as como tendo um padrão de reação agressivo, tornou-se importante examinar que fatores poderiam estar implicados no desenvolvimento deste padrão. Para responder a esta questão, o autor encontrou quatro fatores, isto é, o temperamento da criança e mais três fatores relacionados com as condições familiares dos/as agressores/as: 1) A atitude emocional básica dos/as primeiros/as cuidadores/as em relação à criança durante os primeiros anos; 2) A permissividade em relação ao comportamento agressivo da criança; 3) A utilização de métodos educativos como a punição física e explosões emocionais violentas. De acordo com Olweus (1994), o facto de os/as primeiros/as cuidadores/as criança apresentarem uma atitude emocional negativa caracterizada pela falta de carinho e envolvimento; serem permissivos e tolerantes, não definindo limites claros sobre os comportamentos agressivos da criança para com os pares, irmãos/irmãs e figuras adultas; e fazerem uso frequente de métodos educativos como a punição física e explosões emocionais violentas, aumentam o risco da criança mais tarde se tornar agressiva e hostil em relação a outras pessoas. Tal como o autor sumariza "*too little love and care and too much "freedom" in childhood are conditions that contribute strongly to the development of an aggressive reaction pattern*" (Olweus, 1994, p. 1182).

1.4.2. As vítimas

Os autores Boulton e Smith (1994) definem uma vítima de *bullying* como uma criança que muitas das vezes é atormentada, provocada, batida ou sofre consequências desagradáveis por outras crianças sem uma boa razão.

Para (Berger, 2007) uma vítima de *bullying* é alguém indefeso que sofre repetidamente, e não alguém que é magoado ocasionalmente. Na sua definição a autora faz esta distinção, uma vez que quase todas as crianças são magoadas em

alguma ocasião (e.g., feridas por algum/a colega, “picadas” por algum comentário, tristes por serem rejeitadas). Na sua perspectiva, a maioria das crianças livra-se dos insultos, responde de volta ou encontra estratégias ou amigos protetores para lidar com a situação. Mas se por outro lado, uma criança é invulgarmente ansiosa, hostil, sensível e não tiver competências para lidar com situações-problema, tais condições podem provocar a repetição, por conseguinte a rejeição e finalmente, a vitimização (Berger, 2007).

Vários investigadores e investigadoras distinguem dois tipos de vítimas: as vítimas passivas e as vítimas provocadoras (e.g., Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1994; Unnever, 2005).

A maioria das vítimas pertence à primeira categoria (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1994), são passivas, fracas, indefesas e submissas (Berger, 2007) pelo que podem ser denominadas de vítimas passivas ou submissas (Olweus, 1994). São mais ansiosas e inseguras em comparação com os/as estudantes em geral e muitas das vezes são pessoas cautelosas, sensíveis e calmas (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1994, 1995), bem como têm uma tendência para serem introvertidas (Slee & Rigby, 1993). As típicas vítimas são crianças (e adolescentes) que têm medo de confrontos (Harris & Petrie, 2003) e frequentemente, têm uma atitude negativa em relação à violência e ao uso da mesma (Olweus citado por Olweus, 1994). Quando atacadas, é comum reagirem através do choro (pelo menos nos anos escolares mais baixos) ou retirando-se da situação (Olweus, 1994).

Estas vítimas tendem a ter uma autoestima baixa (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1994, 1995; Rigby & Slee, 1993; Slee & Rigby, 1993); têm uma visão negativa de si e da sua situação; vêem-se como pessoas pouco atraentes, estúpidas e falhadas; sentem-se envergonhadas (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1994, 1995); e carecem de competências sociais (Haynie et al., 2001; Storch & Ledley, 2005; Wilton, Craig, & Pepler, 2000).

São caracterizadas pela rejeição por parte dos pares, pelo que muitas das vezes o elemento de proteção de um grupo de amigos/as parece estar ausente (Boulton & Smith, 1994; Hanish & Guerra, 2002; Perry, Kusel, & Perry, 1988). Por outras palavras, é comum que as crianças (e adolescentes) que são vítimas de *bullying* tenham poucos/as amigos/as (Berger, 2007; Carvalhosa, 2009; Forero et al., 1999; Harris & Petrie, 2003; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004; Olweus, 1994) e pouca popularidade entre os/as colegas (Boulton & Smith, 1994; Hanish & Guerra, 2002). Desta forma, sendo rejeitadas pelos pares e estando mais isoladas,

estas crianças (e adolescentes) podem tornar-se mais facilmente alvos prováveis de violência. Tal como Melo e Duarte (2011) verificaram, os/as estudantes com menor perceção de suporte social na escola, eram os/as que evidenciavam mais comportamentos de vitimação.

As vítimas passivas raramente reportam os incidentes de *bullying* por temerem represálias, por se culparem a si próprias, ou talvez porque duvidam que alguém as possa ajudar (Berger, 2007; Harris & Petrie, 2003; Smith & Myron-Wilson, 1998). De acordo com Olweus (1994, 1995) a forma como as vítimas passivas se comportam e as suas atitudes parecem transmitir aos/às outros/as estudantes que são pessoas inseguras, sem valor e que não irão retaliar caso sejam atacadas ou insultadas. Para além disso, segundo Berger (2007) este tipo de vítimas costuma mostrar a sua dor, o que acaba também por reforçar o/a agressor/a.

Segundo Olweus (1995) as vítimas do sexo masculino tendem a ser fisicamente mais fracas do que os rapazes em geral, pelo que para o autor as vítimas passivas são caracterizadas por um padrão de reação ansioso e submisso combinado (no caso dos rapazes) com fraqueza física. Para além da fraqueza física referida por Olweus (1995), uma investigação de Lagerspetz et al. (1982) encontrou ainda outras características físicas relacionadas com a vitimização, tais como a obesidade e a existência de deficiências (i.e. deficiências físicas, defeitos na visão, audição e fala).

Comparativamente às vítimas passivas existe um grupo muito menos comum que são as vítimas provocadoras (“*bully-victims*”) (Olweus, 1994), também denominadas de vítimas agressivas (Berger, 2007). Tal designação advém do facto deste tipo de vítimas tender a provocar ou incomodar os pares até que estes respondam de volta, ou seja, elas incitam os/as seus/as agressores/as. Contudo, quando as vítimas provocadoras retaliam, normalmente são ineficazes (Harris & Petrie, 2003). Em suma, podemos dizer que este tipo de vítimas ataca e é atacado por outras crianças (ou adolescentes).

As crianças (e adolescentes) pertencentes a esta categoria de vítimas, muitas das vezes têm problemas de concentração (Olweus, 1994), são propensas a ser caracterizadas como hiperativas (Gini, 2008; Olweus, 1994) e parecem carecer de competências sociais (Haynie et al., 2001; Wilton et al., 2000), como o facto de serem insensíveis com outros/as estudantes (Harris & Petrie, 2003). Neste sentido, não é incomum que a forma como se comportam possa causar alguma irritação e tensão à sua volta, o que atrai reações negativas por parte dos seus pares (Olweus, 1994) e

dificulta a sua capacidade para criar amizades positivas com os/as colegas (Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2004; Unnever, 2005).

De acordo com Haynie et al. (2001), as crianças (e adolescentes) que constituem vítimas provocadoras/agressivas representam um grupo particular de alto risco, caracterizado por valores elevados de problemas comportamentais e sintomas depressivos, falta de autocontrolo e competências sociais (ao nível da comunicação, resolução de problemas, resistência à pressão dos pares e resolução de conflitos), bem como um funcionamento escolar pobre.

Para o autor Unnever (2005), uma das formas mais claras para distinguir as três “personagens de *bullying*” até agora abordadas (i.e. agressores/as, vítimas passivas e vítimas agressivas) é através dos comportamentos agressivos utilizados por cada uma delas (i.e. agressão reativa e proactiva). Tal como Dodge e Coie (1987) referem, um comportamento agressivo retaliatório é caracterizado como uma reacção defensiva a um estímulo ameaçador, onde a função deste tipo de comportamento agressivo é aliviar a ameaça percebida. Por sua vez, a agressão proactiva envolve uma avaliação de que a agressão é um meio viável para alcançar um resultado positivo específico. Neste caso, este tipo de comportamento agressivo é calculado, não precede provocação e a sua função não é aliviar uma ameaça percebida mas sim, alcançar um objetivo específico (Dodge & Coie, 1987).

Numa investigação de Salmivalli e Nieminen (2002), os seus resultados revelaram que as vítimas provocadoras (“*bully-victims*”) apresentavam o maior nível de agressão (tanto proactiva como reativa) em comparação com agressores/as, vítimas passivas e crianças do grupo de controlo; os/as agressores/as constituíram o segundo grupo mais agressivo, apresentando níveis significativamente mais altos de agressão (tanto proactiva como reativa) do que as vítimas e as crianças do grupo de controlo; e as vítimas passivas apresentavam predominantemente agressão reativa, ainda que a um nível significativamente inferior ao dos/as agressores/as e das vítimas provocadoras.

Uma investigação mais recente de Unnever (2005) mostrou que as vítimas provocadoras eram menos agressivas proactivamente e mais reactivamente do que os/as agressores/as, e eram substancialmente mais agressivas proactivamente do que as vítimas passivas. Por outro lado, os/as agressores/as tinham maior probabilidade do que as vítimas provocadoras de terem comportamentos agressivos proactivos, sugerindo que percecionam a agressão como um meio legítimo para alcançar os seus objetivos.

Uma outra característica que permite diferenciar as/os agressores/as, as vítimas passivas e as vítimas provocadoras, diz respeito aos seus contextos familiares. Tal como vimos da secção dos/as agressores, a família parece ser um contexto-chave para a compreensão das origens dos fenómenos de *bullying*, uma vez que as experiências precoces que a criança tem, parecem influenciar a forma como ela se comporta mais tarde na escola, bem como noutros contextos (Smith & Myron-Wilson, 1998). Vários estudos têm investigado as origens familiares das vítimas e dos/as agressores/as (para uma revisão ver Duncan, 2004; Holmes & Holmes-Lonergan, 2004; Smith & Myron-Wilson, 1998). De uma forma sucinta, vários estudos ao longo da Europa, Austrália e Estados Unidos da América, têm vindo a mostrar uma ligação entre comportamentos de *bullying* e comportamentos violentos e práticas de disciplina severa por parte dos/as pais/mães; ao mesmo tempo que a vitimização tem vindo a ser relacionada com superproteção por parte dos/as pais/mães (Smith & Myron-Wilson, 1998).

Na sua revisão, a autora Duncan (2004) sumariza alguns dos padrões encontrados sobre as famílias das crianças envolvidas em situações de *bullying*. Relativamente às famílias das vítimas (passivas), parecem existir diferentes entre géneros. No caso das vítimas masculinas, as suas famílias parecem ser demasiado próximas, com mães que mimam e superprotegem os seus filhos, e pais distantes. Por sua vez, as vítimas femininas parecem vir de famílias caracterizadas como emocionalmente abusivas, onde há falta de comunicação e afeto, onde as mães são descritas como hostis (quanto aos pais existem poucos dados). Quanto às vítimas provocadoras as suas famílias muitas das vezes são caracterizadas por valores elevados de agressão e violência, falta de calor afetivo, negligência, bem como por providenciarem práticas disciplinares inconsistentes e raramente monitorizarem o comportamento dos seus filhos e filhas. Na verdade, as mães das vítimas provocadoras são vistas frequentemente como impotentes. Por sua vez, as famílias dos/as agressores frequentemente são caracterizadas por falta de calor afetivo, falta de proximidade e pela utilização de práticas disciplinares severas, como a punição física (Duncan, 2004).

Embora vários estudos mostrem as influências das famílias nos comportamentos dos/as agressores/as, vítimas passivas e das vítimas provocadoras, é importante compreender que esta relação não é causal, ou seja, a família não é um fator determinante de comportamentos antissociais ou pró-sociais (Baldry & Farrington, 2000; O'Connor, 2002). Nesta linha de pensamento, é possível observar

vários estudos sobre a resiliência que têm mostrado que algumas crianças de famílias inadequadas devolvem boas competências sociais (ver a revisão de Luthar, 2003).

Capítulo 2 – *Bullying*: De um processo diádico para um fenómeno de grupo

Pelo aumento do interesse em se compreender o fenómeno complexo que é o *bullying*, existe uma investigação considerável sobre ele. A maioria das investigações realizadas têm-se focado nas características dos/as agressores/as e das vítimas (e.g., Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Olafsen & Viemerö, 2000; Ramírez, 2001), como se o *bullying* fosse um processo diádico considerando-se apenas a interação bully-vítima, enquanto o contexto de grupo é ignorado ou esquecido (Salmivalli et al., 1996; Sanders, 2004).

Com o avançar da investigação, novas perspetivas sobre este fenómeno surgiram, criticando o foco exclusivo na díade agressor/a-vítima. De acordo com alguns investigadores e investigadoras, o *bullying* não pode ser considerado um processo isolado entre o/a agressor/a e a vítima, sendo necessário olhar o *bullying* como um fenómeno de grupo, onde outras crianças também participam (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Fekkes et al., 2005; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004; Sutton & Smith, 1999). Relativamente às outras crianças, estas referem-se aos/às observadores/as, ou seja, crianças que testemunham as situações de *bullying* (Tsang et al., 2011). Por sua vez, os/as observadores/as constituem o maior grupo envolvido neste fenómeno (Tsang et al., 2011) e pela forma como se comportam podem influenciar o resultado da situação de *bullying* (Craig & Pepler, 1995; Salmivalli et al., 1996, 2011) como veremos mais à frente de forma mais aprofundada.

Desta forma, não é só o papel dos/as agressores/as e das vítimas que constitui um elemento importante na compreensão do fenómeno complexo que é o *bullying*. Importa também analisar o papel de outras crianças (ou adolescentes) envolvidas neste processo, enquanto observadores/as das situações de *bullying* que ocorrem nos contextos escolares. É neste sentido, que Twemlow, Fonagy e Sacco (2004) sugerem que o *bullying* seja definido em termos triádicos, como uma interação entre agressores/as, vítimas e observadores/as, onde cada um influencia os resultados deste fenómeno. Os autores supracitados vão ainda mais longe e numa tentativa de atualizar as definições mais tradicionais deste fenómeno definem o *bullying* da seguinte forma: “*bullying* é a exposição repetida de uma pessoa a interações negativas direta ou indiretamente causadas por uma ou mais pessoas dominantes. O dano pode ser causado por meios diretos físicos ou psicológicos e/ou indiretamente através do processo de incentivo ou evitamento do observador” (Twemlow et al., 2004, p. 221).

2.1. As novas personagens do *bullying*: os/as observadores/as

O conceito de observadores/as ou espetadores/as (“*bystanders*”) tem sido estudado em diversos contextos para além do fenómeno do *bullying* escolar. Inicialmente começou-se por investigar o elevado número de testemunhas durante o Holocausto (Oh & Hazler, 2009). Mais tarde, estimuladas pelo famoso caso de homicídio de Kitty Genovese, várias investigações do campo da Psicologia Social começaram a focar-se no papel dos/as observadores/as em situações de perigo, emergência ou violência (Oh & Hazler, 2009; Paull, Omari, & Standen, 2012). A violação e o homicídio brutais de Kitty Genovese ocorreram em Nova Iorque, em 1964 (Paull et al., 2012). A vítima foi esfaqueada até à morte numa rua perto da sua casa, onde 38 testemunhas viram e ouviram o esfaqueamento que se prolongou por algum tempo, mas ainda assim ninguém interveio, nem mesmo para chamar a polícia. As circunstâncias da sua morte e a aparente falta de reação dos seus vizinhos e vizinhas, cativaram os *media* e todo o sensacionalismo em torno do caso instigou investigações sobre o fenómeno psicológico que ficou conhecido como o “efeito espectador” (*bystander effect*) ou “síndrome Genovese” (Oh & Hazler, 2009).

Os/As observadores/as (“*bystanders*”) dizem respeito aos/as estudantes que observam as situações de *bullying* e muitas das vezes são tomados/a como meros/as espetadores/as, como se fossem transparentes e imóveis (Tsang et al., 2011). Por exemplo, no dicionário colegial de Merriam-Webster (2006) o conceito de *bystander* é definido como um/a mero/a espectador/a, que está presente mas não participa na situação ou evento. Contudo, é necessário manter em mente, duas características essenciais sobre o *bullying* escolar: 1) o seu carácter coletivo; e 2) o facto de se basear nas relações sociais do grupo (Lagerspetz et al., 1982). Neste sentido, se o *bullying* escolar ocorre tipicamente num contexto social, isso significa que todas as pessoas presentes estão inevitavelmente envolvidas, quer seja de forma explícita ou implícita (Tsang et al., 2011). Para os autores supracitados, os/as observadores/as testemunham as situações de *bullying* à medida que estas se desenvolvem, ocorrem e terminam, e como tal é impossível que permaneçam inativos durante o processo, pois quer atuem ou se abstenham, os/as observadores/as já adicionaram energia seja ao/a agressor/a seja à vítima (Tsang et al., 2011). Partilhando desta perspetiva, Twemlow et al. (2004) definem o/a observador/a como um/a participante ativo/a e envolvido/a na arquitetura social do fenómeno de *bullying* escolar, ao invés de uma mera testemunha passiva. De acordo com esta definição, o/a observador/a pode ainda assumir

diferentes papéis, que podem facilitar ou atenuar a vitimização, como veremos mais à frente.

O facto de se dizer que o *bullying* escolar ocorre na presença de uma grande audiência não é para menos, uma vez o número de observadores/as presentes é muito maior do que o número de agressores/as ou vítimas (Oh & Hazler, 2009). Na verdade, os/as observadores/as estão presentes em mais de 80% dos episódios de *bullying* (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1995; Hawkins et al., 2001), pelo que se torna importante compreender as suas reações durante tais episódios, bem como a forma que estas influenciam ou não os mesmos. Salmivalli et al. (1996) identificaram quatro papéis que os/as estudantes que observam os episódios de *bullying*, podem assumir: 1) assistentes dos/as agressores/as; 2) reforçadores/as dos/as agressores/as; 3) *outsiders*; 4) defensores/as das vítimas. Os/As assistentes dizem respeito às crianças (ou adolescentes) que seguem e se juntam aos/às líderes agressores/as, participando também no processo de intimidação. Os/as reforçadores/as comportam-se de formas que oferecem feedback positivo aos/às agressores/as (e.g., ao fornecerem uma audiência, ao rirem-se, ao incitarem os/as agressores, etc.) reforçando assim o seu comportamento. Os/As observadores/as que tendem a ficar longe das situações da *bullying* sem se envolverem, são denominados de *outsiders* (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1999). Contudo, mesmo os/as observadores/as que se comportam como *outsiders*, acabam por estar envolvidos no processo de *bullying*, pois silenciosamente acabam por transmitir aos/às agressores/as que aprovam o seu comportamento (Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1999). Devido ao seu comportamento, também podem ser considerados/designados de “observadores passivos” (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008). Por fim, existem os/as defensores/as que tomam o partido das vítimas, dão-lhes suporte e conforto, bem como tentam parar os episódios de *bullying* (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1999). Estes papéis tendem, por sua vez, a ser relativamente estáveis no tempo (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

Outras tipologias dos papéis que os/as observadores/as podem assumir durante os episódios de *bullying* escolar foram encontradas (e.g., Twemlow et al., 2004), inclusive para outros contextos, tais como o *mobbing* que ocorre nos locais de trabalho (e.g., Paull et al., 2012). Também Olweus (2001) se debruçou sobre esta questão, partilhando o princípio de que o *bullying* escolar está ancorado num contexto social. Baseado nas suas investigações anteriores e em parte no trabalho de Salmivalli et al. (1996), o autor descreve o “círculo do *bullying*” (figura 1), no qual são

apresentados oito papéis que os/as estudantes podem assumir durante os episódios de *bullying*. Tais papéis ou formas de reagir representam diferentes combinações das atitudes dos/as estudantes face ao *bullying* (positiva – neutra/indiferente – negativa) e dos seus comportamentos (atuar ou não atuar na situação de *bullying*; Olweus, 2001).

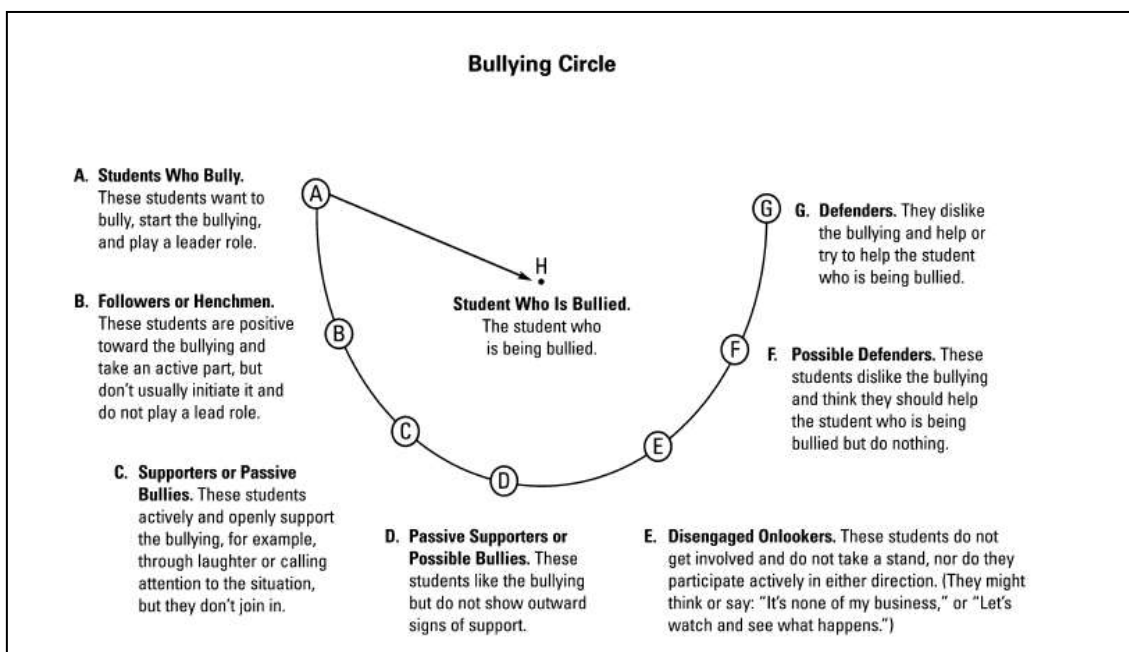


Figura 1. Círculo do *Bullying* (Olweus & Limber, 2010)

Ainda em relação aos papéis dos/as observadores, coloca-se a questão das diferenças de género, onde os rapazes mais frequentemente assumem os papéis de agressor, reforçador ou assistente, e as raparigas os papéis de defensoras ou *outsiders* (Salmivalli et al., 1996). Também uma investigação de Rigby e Johnson (2005) encontrou que comparativamente aos rapazes, as raparigas tendem mais a reportar comportamentos defensores, como chamar um/a professor/a.

Por outro lado, os papéis que os/as observadores/as assumem durante os episódios de *bullying*, acabam por influenciar as dinâmicas das situações de *bullying*, influenciando a sua intensidade, frequência e resultados. De acordo com uma investigação de Salmivalli et al. (2011) o *bullying* é mais frequente em contextos em que o reforço dos comportamentos dos/as agressores/as por parte dos/as observadores/as é maior. De facto, os/as observadores podem encorajar e prolongar os episódios de *bullying*, ao fornecerem uma audiência, ao juntarem-se aos/às agressores/as e ao encorajar ou incitar o seu comportamento (e.g., rindo-se da

situação, dizendo “mostra-lhe como é!”; Craig et al., 2000; Craig & Pepler, 1995; Salmivalli et al., 2011).

Ao reforçarem os comportamentos dos/as agressores/as, os/as observadores/as comunicam a estes/as que “o seu comportamento é aceitável, ou até mesmo admirado, e que não precisam de ter medo de retaliações por parte dos pares” (Salmivalli et al., 2011, p. 674). Na verdade, para além de vítimas, os/as agressores/as também procuram uma audiência (Berger, 2007), a qual possa “alimentar o fogo” e talvez intensificar os danos (Twemlow et al., 2004). De acordo com Twemlow (2000) os/as agressores/as normalmente fantasiam sobre o impacto que as suas ações poderão ter nos/as observadores/as, mesmo que estes/as não estejam fisicamente presentes. Neste sentido, mesmo o feedback positivo mais subtil que os/as observadores/as fornecem aos/às agressores/as (através de pistas verbais ou não-verbais), irá provavelmente gratificá-los/as (e.g., ganhando um estatuto, prestígio ou poder entre os pares; Salmivalli et al., 2011). Por outro lado, de acordo com a teoria da aprendizagem social da agressividade de Bandura (1978), grande parte da agressividade humana é incitada pela antecipação de consequências positivas. Deste modo, ao aprenderem a antecipar tais consequências positivas dos comportamentos de *bullying*, as crianças (e adolescentes) estão mais propensas a envolverem-se em tais comportamentos mais frequentemente. Contrariamente, se os/as observadores/as desafiarem o estatuto e o poder dos/as agressores/as (e.g., tomando o partido das vítimas, fornecendo aos/às agressores/as feedback negativo sobre os seus comportamentos, ou defendendo as vítimas), tal poderá reduzir os episódios de *bullying* (Salmivalli et al., 2011).

Além disso, as reações ou papéis dos/as observadores parecem ainda influenciar o ajustamento (“*adjustment*”) e o estatuto social das vítimas. Numa investigação de Sainio, Veenstra, Huitsing e Salmivalli (2010), as vítimas que tinham um/a ou mais colegas a defendê-las quando intimidadas tinham uma maior autoestima e um estatuto social mais elevado do que as vítimas que não tinham ninguém a defendê-las, mesmo tendo em conta a frequência das experiências de vitimização.

Infelizmente, apesar de a maioria das crianças (e adolescentes) expressarem sentimentos de repulsa e raiva ao testemunharem episódios de *bullying*, terem atitudes contra o *bullying* e reportarem intenções de ajudar ou dar suporte às vítimas em situações hipotéticas de *bullying* (Boulton, Bucci, & Hawker, 1999; Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Lodge & Frydenberg, 2005; Rigby & Johnson, 2006; Whitney & Smith, 1993), os comportamentos defensivos reais parecem ser raros.

Mesmo sendo o maior grupo presente durante os episódios de *bullying*, de acordo com estudos observacionais, os/as observadores/as apenas intervêm entre 11% a 25% dos episódios de *bullying* (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997; Hawkins et al., 2001; O'Connell et al., 1999; Salmivalli, 1999). Em suma, a maioria dos/as observadores/as parecem comportar-se de formas que reforçam e incentivam o *bullying* (e.g., O'Connell et al., 1999; Salmivalli, 1999).

Contudo, um estudo observacional de Hawkins et al. (2001) verificou que quando os/as observadores/as intervêm e tentam parar a situação de *bullying*, eles/as são eficazes na grande maioria dos casos. É neste sentido que a importância dos/as observadores/as se torna óbvia. Basta pensarmos no impacto que o comportamento dos/as observadores/as tem sobre o comportamento dos/as agressores/as, das vítimas e no próprio processo de *bullying* como um todo (e.g., influenciar a sua frequência, intensidade, resultados), como vimos anteriormente. Quer atuem ou adotem uma postura mais passiva, os/as observadores acabam sempre por contribuir para a escalada ou diminuição dos episódios de *bullying*. Na verdade, os/as observadores/as têm um grande potencial nas intervenções que visam quebrar os ciclos de *bullying* escolar. Em primeiro lugar, os/as observadores/as geralmente representam o grupo maioritário de participantes durante os episódios de *bullying* (Oh & Hazler, 2009). Em segundo lugar, parece ser mais fácil mudar o comportamento dos/as observadores/as do que o comportamento dos/as agressores/as, uma vez que eles/as já têm fortes atitudes contra o *bullying* (e.g., pensam que o *bullying* é errado, sentem-se mal pelas vítimas, e muitas das vezes expressam o desejo de fazer algo por elas; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010). Por fim, está a questão das recompensas sociais associadas ao *bullying*, onde os/as observadores/as têm um papel fundamental. Por exemplo, se os/as observadores/as deixarem de assumir o papel de reforçadores/as (e.g., fornecendo uma audiência), as consequências sociais associadas ao *bullying* (e consequentemente uma grande parte da motivação dos/as agressores/as para intimidar) seriam diminuídas (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010).

Em suma, ressalta novamente a necessidade de se olhar o *bullying* como um fenómeno complexo, ancorado num contexto social, onde agressores/as, vítimas e observadores/as têm um papel ativo em todo o processo. Neste seguimento, o facto de os/as observadores/as influenciarem as dinâmicas dos episódios de *bullying* pelos papéis que assumem durante os mesmos, fornece suporte a essa mesma visão sobre o *bullying* (Salmivalli et al., 2011). Juntando tudo isto ao facto de que quando intervêm,

os/as observadores/as são eficazes na maioria dos casos (Hawkins et al., 2001), uma estratégia de intervenção deveria passar por transformá-los/as em verdadeiros/as defensores/as (Berger, 2007). Retomando o “Círculo do *Bullying*” de Olweus (2001), este constitui um ótima ferramenta ao nível da prevenção e combate ao *bullying* escolar, pois mostra aos/às possíveis “agentes de mudança” a importância de se ter mais estudantes a moverem-se para o lado direito do círculo. Neste sentido, coloca-se a questão: como podemos alcançar isso?

2.2. Consequências para todos/as!

Para além de ser um problema comum entre os/as estudantes de todo o mundo, o *bullying* escolar acarreta consequências negativas sérias para todos/as os/as que participam neste fenómeno. Antes de se analisar as consequências deste fenómeno complexo, é importante desmistificar a noção de que as consequências do *bullying* podem ser benéficas, um mito comum entre alguns cientistas e não-cientistas (Berger, 2007). Por exemplo, num estudo de Holt e Keyes (2004), os resultados de um questionário administrado a 797 professores/as e outros/as profissionais (e.g., auxiliares) de 18 escolas de Wisconsin revelou que 27% dos/as participantes concordaram ou concordaram fortemente que “um pouco de provocação (“*teasing*”) não magoa”. Contudo, os comportamentos de *bullying* são sempre prejudiciais e dolorosos, e têm consequências negativas e sérias para todos/as os/as participantes (tal como será discutido brevemente). Para compreender este pressuposto, basta recordarmos a definição de *bullying* de Olweus (1994) onde este fenómeno é caracterizado como um comportamento agressivo ou a intenção de causar dano; que é levado a cabo repetidamente ao longo do tempo; e onde existe um desequilíbrio de poder/força entre os/as intervenientes.

Um outro mito que é essencial desmistificar, é o de que o *bullying* é uma parte normal do processo de crescimento (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). É importante compreender que o *bullying* pode ocorrer em diferentes anos/níveis de escolaridade (Harris & Petrie, 2003), pelo que não é exclusivo de um período de desenvolvimento e não é de todo, uma parte normal do processo de crescimento, existindo inclusive ramificações legais para tais comportamentos (Swearer et al., 2009). Swearer et al. (2009) exploram ainda outros mitos relacionados com o *bullying*, no sentido da sua desmistificação.

Retomando a questão das consequências do *bullying*, é essencial ter-se novamente em conta, este fenómeno enquanto processo de grupo, pelo que existem consequências não só para as vítimas, mas também para os/as agressores/as e observadores/as. Por outro lado, é essencial compreender que os efeitos negativos do *bullying* podem ser persistentes e problemáticos (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012).

2.2.1. Os impactos do *bullying* sobre os/as agressores/as

Ao nível dos impactos do *bullying* sobre os/as agressores/as, estes/as têm uma maior probabilidade de abandono escolar (Harris & Petrie, 2003) e podem apresentar sintomas depressivos, bem como ideações suicidas (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999). Os/As agressores/as são associados/as a problemas de externalização, esperando-se que apresentem por exemplo, abuso de substâncias e problemas comportamentais (Carvalhosa, 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000). Na verdade, de acordo com várias investigações, os/as agressores/as têm um risco considerável de se envolvem em comportamentos problemáticos, violentos e criminosos (e.g., Bosworth, Espelage, & Simon, 1999; Sourander et al., 2007).

2.2.2. Os impactos do *bullying* sobre as vítimas

A vitimização tem sido associada a problemas de saúde física e mental (Rigby, 1999, 2001), pelo que comparativamente aos/às agressores/as, as típicas vítimas são descritas como apresentando problemas de internalização (Carvalhosa, 2009; Kaltiala-Heino et al., 2000). Neste sentido, espera-se que apresentem problemas como depressão, ansiedade, sintomas psicossomáticos (e.g., dores de cabeça, dores de estômago, problemas em dormir, falta de apetite) e desordens alimentares (Craig, 1998; Gini & Pozzoli, 2009; Juvonen & Graham, 2001; Kaltiala-Heino et al., 1999, 2000; Sweeting, Young, West, & Der, 2006). Outros efeitos das experiências de vitimização são a baixa autoestima (Juvonen & Graham, 2001; Rigby & Slee, 1993), o aumento do absentismo (Harris & Petrie, 2003) e ideações suicidas (Berger, 2007; Kaltiala-Heino et al., 1999). Por outro lado, devido ao medo e ao sofrimento emocional constantes do *bullying*, a frequência escolar e sua capacidade de aprendizagem são afetadas, e conseqüentemente o seu desempenho académico é mais pobre (Harris & Petrie, 2003; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000). O *bullying* pode ainda levar ao isolamento social das vítimas, bem como encorajar o abandono escolar (Harris & Petrie, 2003).

De acordo com Haynie et al. (2001), as vítimas provocadoras estão sujeitas a um risco maior do que os/as agressores/as e as vítimas. Por exemplo, ao nível das ideias suicidas severas, bem como de sintomas depressivos, o maior risco pertence ao grupo das vítimas provocadoras (Kaltiala-Heino et al., 1999). Dadas as suas características, espera-se ainda que exibam mais desordens mentais do que as típicas vítimas ou agressores/as (Kaltiala-Heino et al., 2000). Segundo uma investigação de Carvalhosa (2009), as vítimas provocadoras frequentemente apresentam fortes associações com problemas excessivos e extremos de ambos os tipos (i.e. de internalização e externalização). Um outro estudo verificou que as vítimas provocadoras eram as que apresentavam um perfil mais controverso, uma vez que tinham os níveis mais elevados de autoconfiança e autoestima (tal como os/as agressores/as), e ao mesmo tempo, os sentimentos mais elevados de incapacidade, rejeição (tal como as vítimas), e irritabilidade (Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013). Em suma, este tipo de vítimas representa um grupo de alto risco (Haynie et al., 2001).

2.2.3. Os impactos do *bullying* sobre os/as observadores/as

Para além das vítimas e dos/as agressores/as, todas as outras crianças (e adolescentes) que participam (direta ou indiretamente) nos fenómenos de *bullying*, acabam por sofrer consequências desse envolvimento. Se pensarmos nos impactos nas performances académicas esta relação é fácil de compreender, pois quando as vítimas ou os/as agressores/as são afetados/as, a educação de todos/as sofre consequências (Berger, 2007). Para além das interrupções e das distrações que reduzem a aprendizagem (Berger, 2007), testemunhar diariamente situações de *bullying* pode suscitar sentimentos negativos como ansiedade ou o não gostar da escola (Nishina & Juvonen, 2005).

É um erro desvalorizar os impactos que o *bullying* pode ter nas crianças (e adolescentes) que frequentemente observam situações de *bullying*. Os/AS observadores/as que frequentemente assistem à vitimização de outras crianças (ou adolescentes) experienciam emoções contraditórias (e.g., raiva, tristeza, medo e indiferença; Harris & Petrie, 2003). Por exemplo, culpa por não conseguirem ajudar a vítima e medo de que o mesmo possa acontecer consigo. Outro dos perigos de frequentemente contactarem com situações de violência, é começarem a reprimir sentimentos de empatia pelas outras pessoas, o que leva à dessensibilização sobre

comportamentos negativos (Harris & Petrie, 2003). A autora Kohut (2007) sumariza alguns dos efeitos a longo-prazo do *bullying* para os/as observadores: 1) culpa e vergonha por não intervirem a favor da vítima, mesmo de forma anónima; 2) raiva em relação a si e ao/à agressor/a; 3) dificuldades em formar e manter relações adultas com base na verdadeira empatia por outras pessoas; 4) dessensibilização sobre atos antissociais, o que pode levar a que os/as próprias/as tenham esse tipo de comportamentos; 5) visão distorcida sobre a responsabilidade pessoal; 6) erosão dos limites pessoais e sociais sobre o comportamento aceitável; 7) depressão clínica.

Por outro lado, ao testemunharem diariamente situações de *bullying*, as crianças (e adolescentes) absorvem lições prejudiciais que é necessário combater: os/as observadores/as não devem intervir; as vítimas merecem o seu destino; o poder vence a equidade; as figuras adultas não se preocupam com as crianças/adolescentes (Berger, 2007). É como se as experiências que têm no recreio e no contexto de sala de aula as ensinassem que o *bullying* é aceitável e apropriado em certas circunstâncias, algo que vai contra o objetivo universal da educação de promover comportamentos pró-sociais e diminuir a agressão (Craig et al., 2000).

2.2.4. Uma questão de direitos humanos

Tal como Sebastião (2010, p. 10) defende “hoje, e cada mais, a infância é entendida como uma categoria social em risco”. Contudo, já não se trata apenas de olhar para os perigos provenientes das figuras adultas, uma nova fonte de perigo surgiu e apela a igual atenção: os pares. Se antes as aprendizagens eram a única preocupação das famílias, nos dias de hoje, têm ainda que se preocupar com possíveis situações de violência infantil e juvenil em espaço escolar (Sebastião, 2010).

É neste sentido que todos os esforços devem ser feitos para compreender e dar resposta a este fenómeno complexo que é o *bullying*, pois nenhuma criança (ou adolescente) deve temer ir à escola por medo de ser vitimizada, bem como nenhum pai ou mãe precisa preocupar-se sobre se tal acontece ou não à/ao sua/seu filha/o (Olweus, 1995). Em última instância, tal como Olweus (1995, p. 135) defende “é um direito democrático fundamental que uma criança se sinta segura na escola e seja poupada de opressão e de repetidas humilhações intencionais, implícitas do *bullying*”.

2.3. Fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a ajudar as vítimas

Investigadores/as, educadores/as, pais, mães e a comunidade em geral têm-se esforçado para compreender como é que um número substancial de estudantes se comporta de formas que reforçam e incentivam o *bullying*, ou falham ao impedi-lo (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005). Contudo, a resposta não é tão simples assim, pois o *bullying* é resultado de múltiplos fatores (Carvalhosa, 2010; Espelage et al., 2000; Swearer & Doll, 2001). Mais do que atualizarmos a abordagem diádica do *bullying* para uma abordagem triádica, importa ainda olhar este fenómeno complexo sobre a ótica da perspectiva ecológica. De acordo com Swearer e Doll (2001), o *bullying* e a vitimização são fenómenos ecológicos e resultam de uma complexa interação entre variáveis inter e intra-individuais. A sua visão sobre o *bullying* baseou-se muito na perspectiva de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1977, 1979), no trabalho de Dishion e Patterson (1997) e nos seus contemporâneos.

Se relembrarmos o trabalho de Bronfenbrenner (1979), a sua teoria dos sistemas ecológicos já fazia referência ao facto de vários ambientes/contextos terem influência no comportamento humano. De acordo com a sua perspectiva, todas as pessoas interagem com um conjunto de sistemas ou contextos sociais inter-relacionados (i.e. microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) que influenciam o seu comportamento. Da mesma forma, se aplicarmos a perspectiva ecológica ao *bullying* percebemos que não se trata de um fenómeno isolado, mas que é explicado por relações complexas entre a pessoa (i.e. agressor/a, vítima ou observador/a), a família, o grupo de pares, a escola, a comunidade e a cultura (Carvalhosa, 2010; Swearer & Doll, 2001; Swearer & Espelage, 2004). Neste sentido, para a compreensão deste fenómeno complexo diferentes questões podem ser colocadas: “Como é que o género pode mediar o envolvimento dos/as estudantes no *bullying*?”, “Como é que a família influencia os comportamentos de *bullying*?”, “Como é que o clima escolar afeta o *bullying* e/ou vitimização?” e “Como é que as normas e crenças culturais podem apoiar ou inibir a participação nos comportamentos de *bullying*?” (Swearer & Espelage, 2004).

À luz desta perspectiva e não desprezando a importância de outros fatores, esta investigação será focalizada no potencial e importância dos/as observadores/as para quebrar os ciclos do *bullying* escolar. Pelo que foi visto até agora, o seu potencial é inegável (e.g., representam o maior grupo presente nas situações de *bullying*; o seu

comportamento parece ser mais fácil de mudar; influenciam as dinâmicas do *bullying* pelos papéis que assumem em tais episódios; raramente atuam de forma a parar o *bullying*, mas quando o fazem são eficazes). Por outro lado, nos últimos anos a investigação tem mostrado que para se combater o *bullying*, a intervenção tem de ser promovida ao nível de toda a comunidade escolar (Carvalhosa, 2007, 2010; Lodge & Frydenberg, 2005; Melo, 2013; Pereira & Melo, 2009), o que inclui intervir com todos/as os/as estudantes, professores/as, outros/as profissionais escolares, pais/mães, etc. Da mesma maneira que o *bullying* é olhado sob uma perspetiva ecológica, a sua prevenção e intervenção também devem ser pensadas e desenhadas dessa forma, pelo que não basta intervir apenas ao nível das vítimas e/ou agressores/as. Nesta linha de pensamento (e não menosprezando a importância de se intervir com mais elementos da comunidade escolar), vários estudos têm mostrado a importância de se realizarem programas de intervenção que tenham em conta não só os/as estudantes envolvidos/as diretamente nas situações de *bullying* (vítimas e agressores/as), mas também os/as observadores/as (Lodge & Frydenberg, 2005; Obermann, 2011; Paull et al., 2012; Polanin et al., 2012; Rigby & Johnson, 2006).

Neste sentido, compreender as variáveis que influenciam os diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as, permite obter pistas para melhorar os esforços feitos ao nível da prevenção e intervenção do *bullying* (Oh & Hazler, 2009). Ao identificarmos o que influencia os/as observadores/as a atuarem como assistentes, reforçadores/as, defensores/as ou *outsiders*, conseguimos compreender como os/as podemos mover para o lado direito do círculo do *bullying* (Olweus & Limber, 2010), ou seja, como os/as podemos tornar verdadeiros/as defensores/as.

Na busca por essa compreensão, nos últimos anos diversas investigações têm examinado a influência de um conjunto de variáveis nos diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as nas situações de *bullying*, tais como a empatia, o género, o *status* social, a ligação à mãe e ao pai ("*attachment to mother/father*"), a autoeficácia, a autoestima, a identidade positiva, a autodeterminação, o desengajamento moral ("*moral disengagement*"), a responsabilidade pessoal para ajudar, as estratégias de *coping*, a perceção da pressão dos pais, mães e pares para intervir, a amizade com as vítimas ou agressores/as, as atitudes pró-vítimas, as atitudes anti-*bullying*, o sentido de justiça social, entre outras (Bellmore, Ma, You, & Hughes, 2012; Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Gini et al., 2008; Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin, Arnold, & Boyd, 2005; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008; Obermann, 2011; Oh & Hazler, 2009; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Pozzoli, Ang, & Gini,

2012; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Pozzoli & Gini, 2010, 2012; Rigby & Johnson, 2005, 2006; Tsang et al., 2011).

Na presente investigação, tomou-se como base para a compreensão dos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir em situações de *bullying*, o quadro conceptual de Thornberg et al. (2012). De acordo com este quadro conceptual, a decisão de ajudar ou não a vítima (i.e. intervir ou não intervir) numa situação de *bullying* depende de como os/as observadores/as definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência (figura 2). Tal como é visível na figura 2, existe um conjunto de domínios motivacionais que podem influenciar a motivação de um/a estudante a intervir ou não em situações de *bullying*: 1) a interpretação do dano na situação de *bullying*; 2) as reações emocionais; 3) a avaliação social; 4) a avaliação moral; e 5) a autoeficácia.

a) Interpretação do dano na situação de *bullying*

Relativamente ao primeiro domínio motivacional, o grau em os/as observadores/as percecionam a situação de *bullying* como prejudicial influencia a sua motivação para intervir. Desta forma, se os/as observadores/as considerarem que a situação de *bullying* causa um dano significativo à vítima, é necessário intervir, mas por outro lado, se considerarem que a situação causa danos limitados à vítima, então ninguém precisa de intervir. Tal como um/a estudante declarou “*I mean, like, if it’s out of hand, somebody might go and tell the teacher, but if it’s something like really nothing, then nobody will tell on nobody...*” (Thornberg et al., 2012, p. 249). Um subconstructo deste domínio diz respeito à “*habituação ao bullying*”, que é definido pelo facto de o/a observador/a não ser motivado/a para intervir porque o *bullying* ocorre com frequência e como tal, os/as estudantes já o vêem como um fenómeno rotineiro.

b) Reações emocionais

De acordo com o quadro conceptual de Thornberg et al. (2012), o *bullying* evoca nos/as estudantes diferentes reações emocionais, tais como a empatia, o medo de se tornar vítima e a excitação por assistir a situações de *bullying*, as quais influenciam a decisão de intervir ou não. Começando pela empatia, esta é compreendida como um constructo multidimensional, com componentes cognitivas e afetivas, sendo definida como a capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (Davis, 1983). Neste sentido, um/a observador/a pode decidir intervir na situação de *bullying* como resultado de se sentir mal pela vítima

(Thornberg et al., 2012). Relativamente ao medo, alguns/algumas estudantes podem não intervir nas situações de *bullying* por receio de que se o fizerem, poderão tornar-se as próximas vítimas. Por fim, alguns/algumas estudantes podem não intervir ou podem inclusive encorajar as situações de *bullying* pelo prazer ou excitação que obtêm por testemunharem tais situações, surgindo assim o conceito de *audience excitement* (Thornberg et al., 2012).

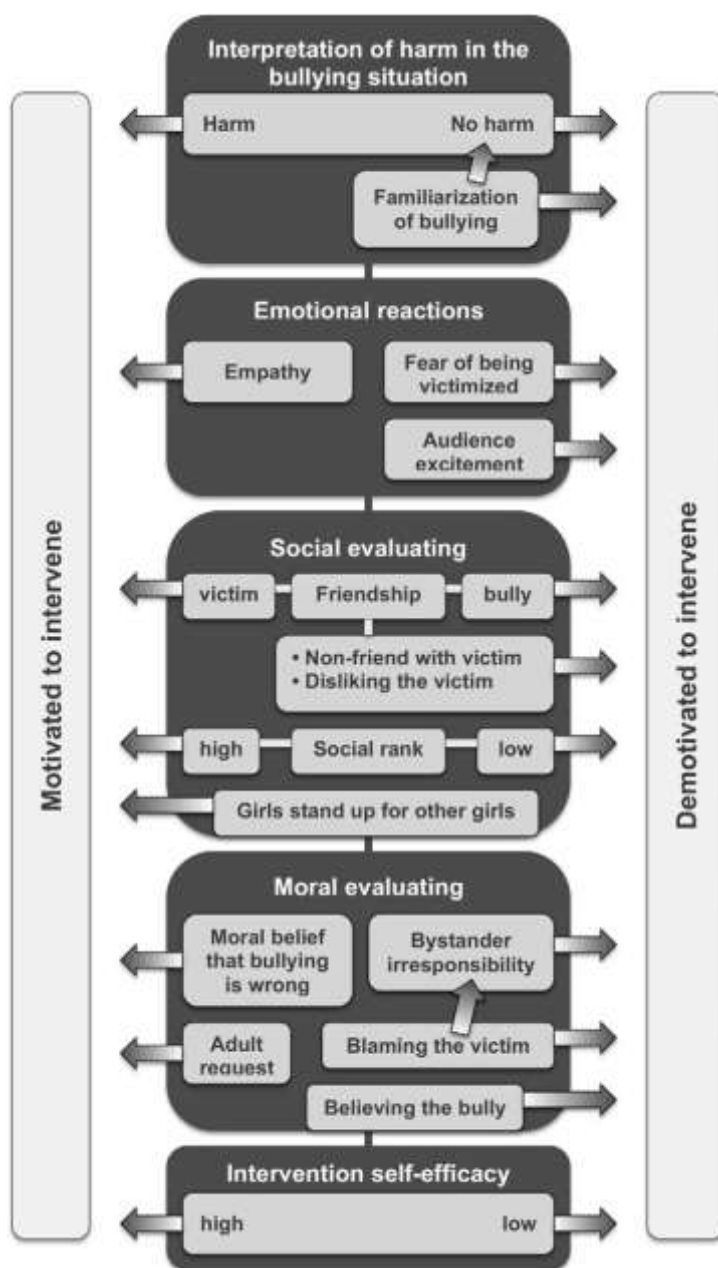


Figura 2. Quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir em situações de *bullying* (Thornberg et al., 2012, p. 249)

c) Avaliação social

Perante uma situação de *bullying*, os/as observadores/as podem considerar e avaliar relações sociais e posições sociais (i.e. amizades, *status* social e diferenças de género) para decidir se intervêm ou não. Assim sendo, a decisão do/a observador/a sobre intervir pode ser influenciada pelo impacto da sua relação de com a vítima ou com o/a agressor/a. Neste caso, uma relação próxima com a vítima está associada a um motivo para ajudá-la, enquanto uma relação próxima do/a agressor/a e a inexistência de uma relação com a vítima estão associadas a motivos para não ajudar. Por outro lado, o não gostar da vítima constitui outro motivo para os/as observadores/as não intervirem (Thornberg et al., 2012).

Relativamente ao *status* social, a motivação dos/as observadores/as para intervir pode ser influenciada pela posição do/a agressor/a na hierarquia social entre os pares. Ou seja, se o/a agressor/a for alguém que os pares respeitam (*status* social elevado), a motivação dos/as observadores/as para intervir na situação de *bullying* será menor. Se por contrário, o/a agressor/a for alguém com um *status* social baixo, nesse caso a intervenção dos/as observadores/as não seria inibida (Thornberg et al., 2012). Sobre a questão das diferenças de género ao nível do comportamento das observadoras, algumas raparigas declaram que as raparigas se defendem umas às outras, e que as mesmas têm maior probabilidade de ajudar contrariamente aos rapazes que frequentemente reforçam as situações de *bullying*. Neste sentido, perante vítimas do sexo feminino as observadoras têm uma maior motivação para intervir (Thornberg et al., 2012).

d) Avaliação moral

Dentro deste domínio motivacional, temos o papel da crença moral de que o *bullying* é errado e não deve ocorrer, que influencia os/as observadores/as a intervir nas situações de *bullying*. Outro subconstruto deste domínio é o pedido de um adulto, onde os/as observadores/as intervêm em prol da vítima porque uma figura adulta lhes pediu que o fizessem e de certa forma, espera isso deles/as. A irresponsabilidade do/a observador/a constitui outro subconstruto deste domínio motivacional e refere-se a situações em que o/a observador/a não intervêm porque não acredita que seja da sua responsabilidade moral intervir, ou seja, falamos de desengajamento moral (Thornberg et al., 2012). De acordo com Bandura (1999, 2002) o desengajamento moral diz respeito à reestruturação cognitiva de um comportamento desumano em algo benigno

ou digno, através de um conjunto de mecanismos. Tal reestruturação cognitiva irá permitir que as pessoas justifiquem tais comportamentos desumanos e não se sintam culpadas ou censuradas por isso.

Neste sentido, Bandura propôs a existência de 8 mecanismos de desengajamento moral agrupados em quatro esquemas gerais. O primeiro esquema permite a reestruturação da conduta desumana em algo bom: a) colocando a conduta antissocial a serviço de propostas morais ou sociais valorizadas (i.e. justificação moral); b) mascarando a forma como a atividade repreensiva é nomeada de forma a diminuir a sua gravidade ou conferir-lhe um *status* mais aceitável (i.e. linguagem eufemística); c) comparando a conduta desumana a atividades mais repreensíveis do que ela, parecendo assim “menos má” (i.e. comparação vantajosa). O segundo esquema funciona como uma distorção do agente da ação e envolve os mecanismos de difusão da responsabilidade (i.e. quando a autocensura é enfraquecida recorrendo à ideia de que outras pessoas também agem dessa forma repreensiva) e deslocamento da responsabilidade (i.e. quando as pessoas vêem as suas ações como resultado de pressões sociais ou imposições de outros/as). O terceiro esquema é identificado pelo mecanismo de distorção das consequências, ou seja, quando as pessoas minimizam, ignoram ou distorcem as consequências negativas das suas ações. O último esquema envolve os mecanismos de desumanização (i.e. quando o/a infrator/a retira da vítima as suas qualidades humanas ou lhe atribui qualidades brutais) e atribuição de culpa (i.e. quando o/a infrator/a pensa que a vítima é culpada, merecendo o sofrimento ou o dano provocado ou quando o/a infrator/a se vê a si mesmo/a como vítima sem culpa, pressionado/a a agir de forma prejudicial por uma provocação). Tais mecanismos podem operar isoladamente ou em conjunto, pelo que não parece existir um estilo específico para o seu uso ou uma hierarquia entre eles (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008).

Retomando o quadro conceptual de Thornberg et al. (2012) sobre as motivações dos/as observadores/as, outro subconstruto do domínio motivacional avaliação moral refere-se ao culpar a vítima, onde o/a observador/a não intervém porque acredita que a situação de *bullying* foi de alguma forma culpa da vítima. Neste caso o culpar a vítima justifica as situações de *bullying*, pelo que este subconstruto está relacionado com o subconstruto anterior de desengajamento moral. O último subconstruto refere-se a situações em que os/as observadores/as não intervêm porque acreditam e espalham rumores criados pelo/a agressor/a. Assim sendo, o acreditar no/a agressor/a contribui para a falta de intervenção do/a observador/a, para

a justificação moral do *bullying* e para uma maior probabilidade de o/a observador/a reforçar a situação de *bullying* (Thornberg et al., 2012).

e) Autoeficácia

De acordo com este domínio motivacional, os/as observadores/as decidem como intervir com base no quão efetivas acreditam que as suas ações serão. Neste sentido, se o/a observador/a acredita que tem capacidade para lidar eficazmente com a situação de *bullying* (i.e. nível alto de autoeficácia), ele/a decide intervir. Por outro lado, níveis baixos de autoeficácia levarão à inibição da intervenção em prol da vítima (Thornberg et al., 2012).

Ainda que o quadro conceptual de Thornberg et al. (2012) não permita saber que elementos motivacionais do quadro são mais importantes para os/as observadores/as intervirem em situações de *bullying*, ele fornece diretrizes para conceptualizar fatores potencialmente influentes na motivação dos/as observadores/as para defender as vítimas. Neste sentido e sendo resultado de uma investigação de natureza qualitativa, este quadro conceptual de Thornberg et al. (2012) é um excelente ponto de partida para investigações futuras, nomeadamente investigações quantitativas que permitam testar este modelo conceptual e examinem as inter-relações hipotéticas entre os conceitos-chave do modelo.

II – Estudo Empírico

Objetivos e Questões de Investigação

Partilhando a perspetiva de que os/as observadores/as têm um papel fundamental nas situações de *bullying* e sabendo que podem inclusive assumir o papel de defensores/as (i.e. estudantes que não gostam do *bullying* e ajudam ou tentam ajudar a vítima; Olweus & Limber, 2010), a presente investigação tem como objetivos:

- 1) Analisar o quadro conceptual da motivação do/a observador/a para intervir em situações de *bullying* de Thornberg et al. (2012);
- 2) Compreender os fatores/razões que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *bullying*.

Neste seguimento, a presente investigação pretende dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Identificar os tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying*.
 - Existirão diferenças entre sexos ao nível dos tipos de comportamentos apresentados nas situações de *bullying*?
 - Existirão diferenças ao nível da idade no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*?
 - Existirão diferenças entre os anos escolares no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*?
 - Existirão diferenças entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico ao nível dos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*?
- Identificar os fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*.
 - Existirão diferenças entre sexos ao nível dos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*?
 - Existirão diferenças ao nível da idade no que diz respeito aos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*?

- Existirão diferenças entre os anos escolares no que diz respeito aos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*?
- Existirão diferenças entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico ao nível dos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*?
- Analisar se existe relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying* e os fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*.

Participantes

Para a presente investigação, a amostra foi composta por alunos/as que frequentavam o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, de escolas de Évora e arredores. Neste sentido, recorreu-se a um método de amostragem não causal, por conveniência (Hill & Hill citado por Santos, 2005), pela facilidade de acesso à população adolescente e voluntária, de escolas desta região. No total foram distribuídos 1552 questionários, foram recolhidos 542 e foram eliminados 60 questionários, por apresentarem respostas dadas ao acaso ou por terem em falta dados de caracterização¹.

Após todos os dados dos questionários recolhidos terem sido inseridos, o universo amostral da presente investigação ficou constituído por um total de 482 participantes. Deste universo amostral, foi excluído 1 participante que apresentava 18 anos de idade, por constituir um *outlier* da amostra.

Assim sendo, a amostra final é composta por 481 participantes (N=481), provenientes de quatro instituições escolares públicas da região de Évora, nomeadamente a Escola Básica Manuel Ferreira Patrício (EBMFP; n=97), a Escola Secundária Gabriel Pereira (ESGP; n=59) e a Escola Básica André de Resende (EBAR; n=192) pertencentes à cidade de Évora, e por fim, a Escola Básica e Secundária Cunha Rivara (EBSCR; n=133) pertencente à vila de Arraiolos. Do total de 481 alunos/as que compõe a amostra, 201 (41.8%) são do sexo masculino e 280

¹ O número de questionários recolhidos constitui pouco mais de 1/3 dos questionários distribuídos. Desta forma, salientam-se as dificuldades sentidas para a recolha da presente amostra, devido a um conjunto de fatores, nomeadamente a sobrecarga de atividades letivas e o desinteresse por parte de alguns/algumas docentes, alunos/as e encarregados/as de Educação face a este tipo de colaborações (e.g., investigações no âmbito de dissertações de mestrado) / problemática retratada (i.e. o *Bullying*).

(58.2%) do sexo feminino. Desses 481 alunos/as, 149 (31%) frequentam o 5º ano, 127 (26.4%) o 6º ano, 74 (15.4%) o 7º ano, 59 (12.3%) o 8º ano e 72 (15%) o 9º ano. A idade dos participantes varia entre os 9 e os 16 anos, com uma mediana de 12 anos (M = 11.92; DP = 1.60). Na Tabela 1 é apresentada a distribuição dos/as participantes por ano escolar, escola e sexo.

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por Ano escolar, Escola e Sexo

Ano escolar	Escola					Sexo			
	EBMFP	ESGP	EBAR	EBSCR	Total	Masculino	Feminino	Total	
5º ano	n	18	0	45	86	149	75	74	149
	%	3,7%	0,0%	9,4%	17,9%	31,0%	15,6%	15,4%	31,0%
6º ano	n	27	0	68	32	127	53	74	127
	%	5,6%	0,0%	14,1%	6,7%	26,4%	11,0%	15,4%	26,4%
7º ano	n	19	0	46	9	74	27	47	74
	%	4,0%	0,0%	9,6%	1,9%	15,4%	5,6%	9,8%	15,4%
8º ano	n	22	0	33	4	59	19	40	59
	%	4,6%	0,0%	6,9%	0,8%	12,3%	4,0%	8,3%	12,3%
9º ano	n	11	59	0	2	72	27	45	72
	%	2,3%	12,3%	0,0%	0,4%	15,0%	5,6%	9,4%	15,0%
Total n		97	59	192	133	481	201	280	481
% em N		20,2%	12,3%	39,9%	27,7%	100%	41,8%	58,2%	100%

Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário de rápido preenchimento, cujo início continha uma breve introdução sobre a sua natureza, o seu preenchimento e o carácter confidencial dos dados recolhidos. Seguidamente, o questionário era composto por algumas questões de caracterização sociodemográfica e escolar, e por duas escalas (Anexo I), a Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB (Tradução e adaptação da *Student Bystander Behavior Scale – SBSS* (Thornberg & Jungert, 2013) e a Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB (S. Pereira & M. Melo, 2014. Versão para investigação).

Dados de Caracterização Sociodemográfica e Escolar

No início do questionário utilizado para a recolha dos dados, foram colocadas algumas questões que permitissem caracterizar a amostra, nomeadamente no que dizia respeito ao sexo, idade, ano de escolaridade e o nome da escola que os/as participantes frequentavam.

Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB

Esta escala resulta de uma tradução e adaptação portuguesa (S. Pereira & M. Melo, 2014, versão para investigação) da *Student Bystander Behavior Scale – SBSS* (Thornberg & Jungert, 2013) que permite identificar o papel que os/as observadores/as assumem durante as situações de *bullying*.

A SBSS (Thornberg & Jungert, 2013) é uma escala de 8 itens que se baseia nos quatro papéis do/a observador/a (i.e. assistente, reforçador/a, *outsider* e defensor/a) de Salmivalli et al. (1996). Nesta escala, os/as alunos/as são questionados/as: “Se vires uma ou mais crianças a agredirem outra na escola, como é que tu costumavas reagir quando vês a agressão a acontecer?”. Esta questão é seguida de um conjunto de itens classificados numa escala de 5 pontos (1 = “nunca”, 2 = “raramente”, 3 = “às vezes”, 4 = “habitualmente”, 5 = “sempre”).

Os 8 itens distribuem-se por três tipos de comportamento designadamente o Comportamento Defensor (e.g., “*I tried to get the bully/bullies to stop*”), o Comportamento *Outsider* (e.g., “*I didn’t do anything but I was quiet and passive instead*”) e o Comportamento Pro-Bully que engloba itens que fazem referência ao papel assistente (e.g., “*I joined in and began to bully the student too*”) e ao papel reforçador dos/as observadores/as (e.g., “*I watched because it was fun and entertaining*”).

Neste sentido, após o contacto com um dos autores da SBSS (Thornberg & Jungert, 2013) foi-nos dada autorização para utilizarmos a respetiva escala e prosseguirmos com a sua adaptação para Portugal. Para além da escala original, os autores disponibilizaram ainda um pequeno manual para a compreensão da escala e da sua utilização.

Quanto ao processo de tradução/adaptação, duas pessoas portuguesas fluentes em inglês, traduziram a escala original para português de forma independente, constituindo assim a primeira versão traduzida. Seguidamente procedeu-se a uma retroversão para inglês, recorrendo a uma pessoa bilingue, o que

permitiu verificar a precisão da tradução portuguesa e fazer algumas retificações. O objetivo final deste processo, seria utilizar a linguagem mais correta sem que se perdesse o significado pretendido na sua versão original. Após a sua tradução e adaptação para a língua portuguesa, foi atribuído à SBSS o nome Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB.

Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB

A EASMB (S. Pereira & M. Melo, 2014. Versão para investigação) é uma escala criada propositadamente para a presente investigação, com o propósito de analisar os fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*. Esta escala teve como base o quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir em situações de *bullying* (Thornberg et al., 2012, p. 249) referido anteriormente, bem como três escalas da investigação de Thornberg e Jungert (2013), designadamente a *Basic Moral Sensitivity in Bullying Scale*, a *Moral Disengagement in Bullying Scale* e a *Defender Self-Efficacy Scale*.

A primeira escala, *Basic Moral Sensitivity in Bullying Scale* (Thornberg & Jungert, 2013) é composta por 3 itens (e.g., “*A person who is subjected bullying suffers terribly*”, “*I really feel sorry for the kids getting bullied*”) que avaliam em que grau os/as estudantes reconhecem os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizam com as vítimas. No fundo, estes 3 itens refletem um conceito proposto pelos autores denominado sensibilidade moral básica (em situações de *bullying*). Esta sensibilidade relaciona-se com emoções morais como a empatia, simpatia ou culpa (Thornberg & Jungert, 2013). A segunda escala, *Moral Disengagement in Bullying Scale* (Thornberg & Jungert, 2013) é composta por 6 itens (e.g., “*One good thing about bullying is that the victim learns how to behave and how not to behave in order to be accepted*”, “*Bullying really isn’t so bad ... something you have to put up with*”) que avaliam o grau em que os/as estudantes justificam as situações de *bullying*, culpam as vítimas e subestimam a gravidade do *bullying*. Tal como os autores referem, estes itens refletem o constructo desengajamento moral (em situações de *bullying*) delineado por Bandura (1999, 2002), embora os 6 itens não contemplem os 8 mecanismos de desengajamento moral (Thornberg & Jungert, 2013). A última escala, *Defender Self-Efficacy Scale* (Thornberg & Jungert, 2013) é composta por 2 itens (“*If I saw bullying, I’m sure I would be able to stop it*” e “*I have a high confidence in my ability to intervene*”).

in bullying situations and help the victim”) que avaliam a autoeficácia dos/as defensores/as.

Neste sentido, para a criação dos itens da EASMB tomou-se como ponto de partida os 11 itens das três escalas de Thornberg e Jungert (2013), os quais foram traduzidos e adaptados para língua portuguesa (i.e. tradução inglês/português e retroversão recorrendo a uma pessoa bilingue). Seguidamente, mantendo as bases teóricas referidas anteriormente, foram criados 10 novos itens, os quais foram pensados, desenhados e construídos de forma a contemplar as seguintes dimensões: a) Interpretação do Dano da situação de *Bullying*; b) Empatia; c) Medo de se Tornar a Próxima Vítima; d) Avaliação Social – Amizades; e) Desengajamento Moral; f) Autoeficácia. Neste sentido, ficámos com um total de 21 itens que foram reordenados aleatoriamente, constituindo assim a escala final, Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB.

Procedimentos

Procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta as questões de natureza ética e deontológica, antes de qualquer recolha de dados, foram formalizados os devidos pedidos de autorização ao Ministério da Educação, às Escolas em questão (Anexo II) e aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as que constituíram a amostra da investigação (Anexo III), uma vez que eram menores de idade. Como referido anteriormente, foi ainda solicitada a colaboração dos autores dos instrumentos base da presente investigação, para que fornecessem e autorizassem a utilização dos mesmos.

Após a resposta positiva do Ministério da Educação, das Escolas supracitadas, bem como dos/as Encarregados/as de Educação, deu-se início ao processo de recolha de dados. De forma a agilizar este processo, os questionários foram administrados pelos/as próprios/as Diretores/as de Turma de cada Escola, em circunstâncias que não prejudicassem as oportunidades de aprendizagem dos/as estudantes. A aplicação dos questionários teve uma duração aproximada de 10 minutos e os dados foram recolhidos durante o 3º Período do ano letivo de 2013/2014 e o 1º Período do ano letivo de 2014/2015.

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, prosseguiu-se com a análise e tratamento estatístico dos mesmos, através do *software* de análise estatística IBM SPSS Statistics (versão 21).

Numa primeira fase, foram realizadas análises descritivas das escalas utilizadas, onde para efeitos de descrição dos resultados foram utilizadas as medidas adequadas à natureza das variáveis, ou seja, foram pedidas frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão), bem como os valores máximos e mínimos.

Numa segunda fase, procedeu-se à análise psicométrica das escalas utilizadas, onde foram realizadas análises estatísticas sobre a validade e a fidelidade, uma vez que ambas podem influenciar a qualidade dos dados obtidos (Pallant, 2005).

Ao nível da validade, verificou-se a validade de constructo que diz respeito ao grau em que as escalas em questão medem a variável conceptual (isto é, o constructo) que é suposto medirem (Pallant, 2005; Stangor, 2011). Para a sua avaliação, recorreu-se à metodologia da análise fatorial, nomeadamente a Análise Fatorial Exploratória. Tal metodologia, perante um grande conjunto de itens permite determinar quais os que “ficam juntos” como um grupo, ou são respondidos de forma similar pelos participantes (Leech, Barret & Morgan, 2005) e que irão constituir os fatores a ser extraídos. Neste sentido, a estrutura relacional das pontuações das questões da ECOB, bem como da EASMB foi avaliada através de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax (Marôco, 2011). Em relação ao número de fatores a reter, foram retidos aqueles que apresentaram um valor próprio superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que, segundo Marôco (2011) a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais/menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente. A validade da AFE foi avaliada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), com os critérios de classificação definidos por Marôco (2011).

Em relação à fidelidade, esta indica o grau em que as escalas utilizadas estão livres de erros aleatórios. Uma das metodologias mais utilizadas para avaliar a fidelidade é através da análise da consistência interna (Pallant, 2005). A consistência interna pode ser avaliada através de diversas formas, contudo a mais utilizada é com

recurso ao Coeficiente *Alpha de Cronbach* (Leech, Barret & Morgan, 2005; Pallant, 2005).

Por fim, foram realizadas análises inferenciais dos resultados obtidos, com o intuito de responder às questões de investigação, ou seja, analisar as diferenças entre grupos no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*, bem como os fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Para estas análises utilizou-se a totalidade dos dados sem exclusão de *outliers* e foram utilizados os testes *t-Student* e ANOVA (*oneway*) que permitem analisar diferenças de médias entre amostras independentes e verificar se tais diferenças são significativas (Martins, 2011). Com o intuito de obter uma análise detalhada das diferenças entre as médias de mais de 2 grupos, recorreu-se ao teste HSD de Tukey (Marôco, 2011). Tal como descrito em Marôco (2011), consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo p-value seja inferior ou igual a 0.05.

Utilizou-se ainda o Coeficiente de Correlação de *Pearson – r*, com o intuito de analisar se existia relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying* e os fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Este teste permite averiguar se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas e na presença de uma associação significativa entre elas, este coeficiente permite ainda avaliar a direção (positiva ou negativa) e a magnitude (variando entre +1 e -1) dessa mesma associação. Neste sentido, quanto mais perto o coeficiente de correlação estiver de um destes limites (-1 ou +1), mais forte será a relação entre as duas variáveis (Martins, 2011).

Apresentação e análise dos resultados

1. Análise Descritiva dos instrumentos

Na Tabela 2 e 3 são apresentados os valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão das escalas ECOB e EASMB respetivamente.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 2, é possível verificar que as respostas dos/as participantes aos diversos itens da ECOB distribuíram-se entre os extremos da escala de resposta (i.e. entre a 1 a 5). Salientam-se os itens 3 e 8 como tendo as médias de resposta mais altas, itens estes que, como veremos mais à frente, fazem referência a comportamentos de natureza *outsider* e comportamentos defensores, respetivamente. Por outro lado, salientam-se os itens 1, 4 e 7 como tendo as médias de resposta mais baixas, itens estes que fazem referência a comportamentos *pro-bully*.

Tabela 2. Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão da ECOB

Itens da ECOB	N	Min	Max	M	DP
1. Eu junto-me e começo a intimidar o/a aluno/a também	479	1	5	1,21	,56
2. Eu fico a ver porque é divertido e interessante	481	1	5	1,38	,76
3. Eu afasto-me	480	1	5	3,52	1,31
4. Eu rio-me e aplaudo os/as bullies	480	1	5	1,13	,53
5. Eu não faço nada. Fico quieto/a e passivo/a	477	1	5	2,68	1,39
6. Eu tento parar o/a bully ou bullies	481	1	5	2,89	1,32
7. Eu tomo o partido dos/as bullies e junto-me à situação de bullying	479	1	5	1,23	,74
8. Eu digo a um professor ou professora	480	1	5	3,50	1,36

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3, é possível verificar que as respostas dos/as participantes aos diversos itens da EASMB distribuíram-se entre os extremos da escala de resposta (i.e. entre a 1 a 7). Salientam-se os itens 1, 3, 9, 11, 14 e 18 como tendo as médias de resposta mais altas, itens estes que, como veremos mais à frente, fazem referência ao conceito de empatia. Por outro lado, salientam-se os itens 7, 12, 13, 19 e 21 como tendo as médias de resposta mais baixas, que fazem referência à dificuldade em reconhecer as consequências do *bullying* e em simpatizar com as vítimas.

Tabela 3. Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão da EASMB

Itens da EASMB	N	Min	Max	M	DP
1. Quando a vítima é um amigo ou amiga minha, eu vou ajudá-la	479	1	7	6,16	1,31
2. Eu tenho uma grande confiança na minha capacidade para intervir em situações de bullying e ajudar a vítima	473	1	7	4,39	1,67
3. Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente	476	1	7	6,45	1,15
4. Uma coisa boa do bullying é que a vítima aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelos outros	475	1	7	2,64	2,00
5. Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências	478	1	7	3,76	2,07
6. O bullying justifica-se em certos casos	471	1	7	2,66	2,19
7. Quando um amigo ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo	477	1	7	1,83	1,31
8. Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo	476	1	7	2,74	1,85
9. Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas	478	1	7	6,15	1,46
10. Quando vejo uma situação de bullying não faço nada pois não é nada comigo	478	1	7	3,53	2,01
11. O bullying prejudica a vítima durante muito tempo	479	1	7	6,29	1,27
12. O bullying na verdade não é assim tão mau... é algo que temos de aguentar	479	1	7	1,56	1,33
13. Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying	477	1	7	1,62	1,38
14. Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la	478	1	7	6,42	1,31
15. Se eu vir uma situação de bullying, tenho a certeza que seria capaz de a parar	478	1	7	4,22	1,72
16. As vítimas de bullying só se podem culpar a si próprias	475	1	7	2,21	1,81
17. Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la	477	1	7	2,16	1,73
18. Eu tenho mesmo muita pena dos alunos e alunas que sofrem bullying	478	1	7	6,37	1,30
19. Não há problema fazer mal a alguém de quem não gosto	478	1	7	1,56	1,26
20. Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também	481	1	7	4,14	2,02
21. Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la	480	1	7	1,84	1,41

2. Análise Psicométrica dos instrumentos

2.1. Análise Fatorial Exploratória da ECOB – Validade

Em relação à Análise Fatorial Exploratória da ECOB foram atingidos os pré-requisitos para a sua realização. Em primeiro lugar, o Teste de Esfericidade de Bartlett apresentou um p-value < 0.001, pelo que se conclui que é significativo, isto é, as variáveis estão correlacionadas significativamente. Em segundo lugar, a Medida de Adequação da Amostra apresentou um KMO = .676, pelo que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice medíocre (Marôco, 2011).

Seguindo a regra do valor próprio superior a 1 e através do Scree Plot, verificou-se que a estrutura relacional dos itens da ECOB em estudo é explicada por 3 fatores latentes explicativos de 60.62% da variância total. Na Tabela 4, apresentam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 3 fatores, os seus valores próprios, a percentagem de variância explicada de cada fator, bem como a média e o desvio padrão de cada um deles.

Tabela 4. Estrutura fatorial da ECOB

Itens	Fatores		
	1	2	3
4. Eu rio-me e aplaudo os/as bullies	,79	-,08	,02
7. Eu tomo o partido dos/as bullies e junto-me à situação de bullying	,75	,22	,03
1. Eu junto-me e começo a intimidar o/a aluno/a também	,69	-,31	-,23
8. Eu digo a um professor ou professora	-,06	,77	,09
6. Eu tento parar o/a bully ou bullies	,08	,62	-,40
2. Eu fico a ver porque é divertido e interessante	,49	-,53	-,02
3. Eu afasto-me	-,02	,17	,85
5. Eu não faço nada. Fico quieto/a e passivo/a	-,05	-,41	,63
Valores próprios	1,91	1,59	1,34
Percentagem de variância explicada	23,93	19,89	16,80
Média	1,24	2,59	3,10
Desvio Padrão	0,45	0,69	1,06

Analisando a estrutura fatorial apresentada na Tabela 3, a distribuição dos itens sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção da sua escala original – SBBS² (Thornberg & Jungert, 2013), com exceção do item 2.

De acordo com os pressupostos teóricos o item 2 deveria saturar unicamente no primeiro fator, juntamente com os itens 1, 4 e 7, fazendo referência a comportamentos *pro-bully*. Contudo, analisando a estrutura fatorial apresentada na Tabela 3, é possível observar que o item 2 tem pesos fatoriais altos (i.e. superiores a .40) em dois fatores (i.e. Fator 1 e Fator 2). Esta situação, embora comum, não é desejável uma vez que se pretende que apenas um dos fatores preveja o item 2 (Leech, Barret & Morgan, 2005).

Por outro lado, a saturação do item 2 no Fator 2 é pela negativa, o que indica que o item tem de ser interpretado no sentido oposto à forma como foi escrito para o fator (Leech, Barret & Morgan, 2005). Se o Fator 2 agrupar itens que fazem referência a comportamentos defensores e se o item 2 “Eu fico a ver porque é divertido e interessante” satura de forma negativa nesse fator, tal indica que as pessoas que pontuam alto neste item, pontuam baixo no comportamento representado pelo Fator 2, e tal faz sentido que aconteça. Perante esta situação e tendo pesos fatoriais tão próximos em ambos os fatores, decidiu-se que o item 2 iria saturar no Fator 1 e Fator 2 em simultâneo. Tal como Tabachnick e Fidell (2007) referem, uma boa análise fatorial é aquela que faz sentido. Ainda assim, espera-se que em investigações futuras esta questão seja explorada, recorrendo a amostras mais alargadas e mais diversificadas, para que a sua estrutura fatorial se torne mais clara.

Assim sendo, o primeiro fator explica 23,93% da variância total e agrupa os itens relacionados com os comportamentos *pro-bully* dos/as observadores/as (i.e. itens 4, 7, 1 e 2). O segundo fator, explicativo de 19,89% da variância total, agrupa os itens relacionados com os comportamentos defensores dos/as observadores/as (i.e. itens 8,

² Embora Thornberg e Jungert (2013) tenham validado a SBSS através da AFE com extração dos fatores pelo método da Máxima Verosimilhança, seguida de uma rotação Oblíqua, na presente investigação optou-se por uma AFE com extração dos fatores pelo método das componentes principais (CP), seguida de uma rotação ortogonal (Varimax). Esta decisão baseou-se no facto do método das CP ser o método mais comumente utilizado e no facto das rotações ortogonais permitirem uma maior facilidade de interpretação, descrição e comunicação dos dados obtidos, em comparação com as rotações oblíquas (Marôco, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Além disso, utilizando o método das CP e a rotação ortogonal (Varimax), a presente investigação obteve uma estrutura fatorial quase igual à da escala original, com o acréscimo de que com estes métodos, obtivemos pesos fatoriais maiores.

6 e 2). O terceiro fator explica 16,80% da variância total e agrupa os itens relacionados com os comportamentos *outsider* dos/as observadores/as (i.e. itens 3 e 5).

De acordo com os resultados obtidos, bem como os pressupostos teóricos subjacentes à construção desta escala, o primeiro fator é designado de **Comportamento Pro-Bully**, o segundo de **Comportamento Defensor** e o terceiro de **Comportamento Outsider** (Thornberg & Jungert, 2005).

2.2. Análise Fatorial Exploratória da EASMB – Validade

Em relação à Análise Fatorial Exploratória da EASMB foram atingidos os pré-requisitos para a sua realização. Em primeiro lugar, o Teste de Esfericidade de Bartlett apresentou um p-value < 0.001, pelo que se conclui que é significativo, isto é, as variáveis estão correlacionadas significativamente. Em segundo lugar, a Medida de Adequação da Amostra apresentou um KMO = .818, pelo que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice bom (Marôco, 2011).

Seguindo a regra do valor próprio superior a 1 e através do Scree Plot, verificou-se que a estrutura relacional dos itens da EASMB em estudo é explicada por 5 fatores latentes explicativos de 52.23% da variância total. Na Tabela 5, apresentam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 5 fatores, os seus valores próprios, a percentagem de variância explicada de cada fator, bem como a média e o desvio padrão de cada um deles.

Como referido anteriormente, a EASMB é uma escala nova, criada propositadamente para a presente investigação, pelo que não existem dados de comparação relativamente à sua validação. Neste sentido, analisando a sua estrutura fatorial, verificamos que o primeiro fator explica 14,73% da variância total e agrupa os itens 19, 7, 13, 21, 17, 8 e 12. O segundo fator, explicativo de 13,35%, agrupa os itens 10, 2, 5, 20 e 15. O terceiro fator explica 10,09% da variância total e agrupa os itens 11, 3, 9, 1 e 18. O quarto fator, explicativo de 8,77% da variância total, agrupa os itens 4, 6 e 16. E por fim, o quinto fator explica 5,29% da variância total e inclui apenas o item 14.

Tabela 5. Estrutura fatorial da EASMB

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
19. Não há problema fazer mal a alguém de quem não gosto	,66	-,01	-,13	,05	-,05
7. Quando um amigo ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo	,61	,05	-,15	,04	,33
13. Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying	,60	,00	-,13	,16	-,08
21. Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la	,59	,08	-,14	,15	-,11
17. Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la	,53	,20	-,09	,11	-,12
8. Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo	,52	,34	-,16	-,11	,39
12. O bullying na verdade não é assim tão mau... é algo que temos de aguentar	,50	,04	,05	,36	-,17
10. Quando vejo uma situação de bullying não faço nada pois não é nada comigo	,30	,72	,07	,03	,18
2. Eu tenho uma grande confiança na minha capacidade para intervir em situações de bullying e ajudar a vítima	,21	-,70	,33	,11	-,03
5. Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências	,15	,68	,20	,25	,04
20. Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também	,13	,67	,24	,02	-,15
15. Se eu vir uma situação de bullying, tenho a certeza que seria capaz de a parar	-,04	-,67	,22	,24	,19
11. O bullying prejudica a vítima durante muito tempo	-,16	,11	,65	-,15	,29
3. Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente	-,25	-,02	,62	-,20	-,12
9. Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas	-,46	,09	,53	,12	,10
1. Quando a vítima é um amigo ou amiga minha, eu vou ajudá-la	,16	-,47	,53	-,11	-,02
18. Eu tenho mesmo muita pena dos alunos e alunas que sofrem bullying	-,36	,00	,51	,08	,05
4. Uma coisa boa do bullying é que a vítima aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelos outros	,06	,03	-,21	,71	,20
6. O bullying justifica-se em certos casos	,08	-,04	-,01	,70	-,06
16. As vítimas de bullying só se podem culpar a si próprias	,25	,00	-,01	,64	-,21
14. Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la	-,31	-,17	,29	-,08	,70
Valores próprios	3,09	2,80	2,12	1,84	1,11
Percentagem de variância explicada	14,73	13,35	10,09	8,77	5,29
Média	1,91	3,75	6,28	2,50	6,42
Desvio Padrão	0,88	1,31	0,81	1,43	1,30

Relativamente ao quinto fator, este constitui um fator fraco, uma vez que sendo saturado apenas pelo item 14, a sua definição é pobre (Leech, Barret & Morgan, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Contudo, tratando-se de um instrumento novo, partilhamos a perspetiva de Neves e Faria (2006) ao considerar que seria precoce eliminar este fator, ou retirar ou alterar qualquer um dos itens da escala. Além disso, o quinto fator apresenta um peso fatorial elevado e explica pelo menos 5% da variância total (Marôco, 2011). Assim sendo, para a presente investigação mantemos a estrutura fatorial de 5 fatores, contudo não iremos usar o 5º fator para as análises do nosso estudo, tendo em conta as suas características. Neste seguimento, sugere-se que sejam realizadas outras investigações que explorem este e outros indicadores de validade, recorrendo a amostras mais alargadas e mais diversificadas, assumindo-se o processo de validação da EASMB como um processo dinâmico (Neves & Faria, 2006).

Tendo em conta o significado semântico dos itens agrupados em cada fator, o primeiro fator foi denominado **Falta de Sensibilidade Moral Básica**. De acordo com Thornberg e Jungert (2013) a sensibilidade moral básica refere-se à prontidão de uma pessoa para, em situações moralmente simples (e.g., situação de *bullying*), reconhecer transgressões morais e as suas consequências para os outros, uma sensibilidade relacionada com emoções morais como a empatia, simpatia ou culpa. Neste sentido, o Fator 1 agrupa itens que refletem a falta desta sensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas. Desta forma, pontuações altas neste fator refletem uma maior insensibilidade moral básica.

O segundo fator foi denominado **Afastamento da Situação de Bullying**, porque, para além da redundância, agrupa itens que refletem um afastamento da situação de *bullying* por parte dos/as observadores/as, por receio das consequências que dela podem advir, por níveis baixos de autoeficácia, ou por não se verem envolvidos/as na situação, uma vez que não estão implicados/as diretamente na mesma e como tal, não devem intervir (i.e. “item 10. Quando vejo uma situação de *bullying* não faço nada pois não é nada comigo”). Desta forma, pontuações altas neste fator refletem um maior afastamento da situação de *bullying*. No caso deste fator, os itens 2 e 15 são apresentados pela negativa, pelo que para efeitos de somatório de pontuação total foi necessário inverter a sua cotação.

O terceiro fator foi denominado **Empatia**, uma vez que agrupava itens que faziam referência à capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa, o que corresponde à descrição de empatia de Davis (1983). Pontuações altas neste fator refletem uma maior competência empática.

O quarto fator foi denominado **Desengajamento Moral**. De acordo com Bandura (1999, 2002) o desengajamento moral diz respeito à reestruturação cognitiva de um comportamento desumano em algo benigno ou digno, através de um conjunto de mecanismos. Neste sentido, o quarto fator foi assim denominado, uma vez que os itens que agrupa refletem alguns dos mecanismos de desengajamento moral de Bandura (i.e. justificação moral, distorção das consequências e atribuição de culpa), que permitem que as pessoas justifiquem comportamentos desumanos sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. Embora os itens deste fator não englobem os 8 mecanismos descritos por Bandura, considera-se que sejam uma estimativa razoável do constructo global de desengajamento moral. Desta forma, pontuações altas neste fator refletem uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*).

Relativamente ao quinto fator, sendo saturado apenas pelo item 14, será definido pelo próprio, esperando-se que em investigações futuras este instrumento possa ser melhorado de forma a obter uma estrutura fatorial mais clara.

2.3. Análise de Consistência Interna da ECOB – Fidelidade

No que diz respeito à análise da consistência interna, através do Coeficiente *Alpha de Cronbach*, Nunnally e Bernstein (1978) recomendam que o *Alpha* tenha um valor mínimo de .70. Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um *alpha* de .60 pode ser considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução (DeVellis citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Assim sendo, relativamente à análise da consistência interna da ECOB, os três fatores emergentes da análise fatorial exploratória apresentaram consistências internas inferiores a .70, isto é, o **Comportamento Pro-Bully** ($\alpha=.637$), o **Comportamento Defensor** ($\alpha=.454$) e o fator **Comportamento Outsider** ($\alpha=.404$).

De acordo com Pallant (2005), uma vez que cada fator é composto por poucos itens (menos de 10), espera-se que os valores do *Alpha de Cronbach* sejam baixos. Nesta situação, o autor recomenda que se calcule e reporte a média das correlações inter-item, enquanto outro critério de avaliação da consistência interna. Assim sendo, o fator **Comportamento Pro-Bully** apresentou uma média de correlação inter-item de .33, o fator **Comportamento Defensor** de .23 e o fator **Comportamento Outsider** de

.25, valores que estão dentro do intervalo recomendado por Briggs e Cheek (1986), isto é, entre .2 a .4.

2.4. Análise de Consistência Interna da EASMB – Fidelidade

Relativamente à análise da consistência da EASMB, os valores do *Alpha* de Cronbach para cada um dos fatores emergentes da AFE foram os seguintes: **Falta de Sensibilidade Moral** ($\alpha=.715$), **Afastamento da Situação de *Bullying*** ($\alpha=.737$), **Empatia** ($\alpha=.627$) e **Desengajamento Moral** ($\alpha=.556$).

Quanto aos fatores **Falta de Sensibilidade Moral** e **Afastamento da Situação de *Bullying***, os seus valores de *alpha* estão dentro dos recomendados por Nunnally e Bernstein (1978), ou seja, acima de .70.

Em relação aos fatores **Empatia** e **Desengajamento Moral**, estes apresentam valores de *alpha* abaixo de .70, contudo, recorde-se que ambos os fatores são compostos por poucos itens (menos de 10) o que influencia tais resultados. Neste sentido, procedeu-se ao cálculo da média das correlações inter-item, enquanto outro critério de avaliação da consistência interna, tal como recomendado por Pallant (2005). Assim sendo, o fator **Empatia** apresentou uma média de correlação inter-item de .26 e o fator **Desengajamento Moral** de .30, valores que estão dentro do intervalo recomendado por Briggs e Cheek (1986), isto é, entre .2 a .4.

3. Análise Inferencial dos Resultados

3.1. Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB

Com o intuito de responder às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*. Foram analisadas diferenças entre sexos, ao nível da idade, do ano escolar, bem como diferenças entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico.

3.1.1. Diferenças de médias em relação ao sexo

Conforme apresentado na Tabela 6, existem diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino ao nível do Comportamento Pro-Bully, $t(479) = 2.76$, $p = .006$, e do Comportamento Defensor, $t(479) = -2.08$, $p = .038$.

Assim sendo, os rapazes parecem relatar mais comportamentos *pro-bully* do que as raparigas e em contrapartida, as raparigas parecem relatar mais comportamentos defensores comparativamente aos rapazes. Em relação ao Comportamento Outsider, não existem diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino.

Tabela 6. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do sexo (teste *t*)

Fatores	Sexo		<i>p</i>	<i>t</i> (479)
	Masculino (<i>n</i> = 201) Média (DP)	Feminino (<i>n</i> = 280) Média (DP)		
Comportamento Pro-Bully	1.30 (.50)	1.19 (.41)	.006*	2.76
Comportamento Defensor	2.52 (.71)	2.65 (.66)	.038*	2.08
Comportamento Outsider	3.17 (1.03)	3.05 (1.09)	.229	1.20

**p* < .05

3.1.2. Diferenças de médias em relação à idade

Para facilitar a análise das diferenças de médias em relação à idade, foram criados grupos de idade. Neste sentido, foram constituídos 4 grupos de idade: a) grupo dos 9 aos 10 anos; b) grupo dos 11 anos; c) grupo dos 12 aos 13 anos; d) grupo dos 14 aos 16 anos.

Conforme apresentado na Tabela 7, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, ao nível do fator Comportamento Defensor, $F(3,477) = 4.10$, $p = .007$. O Teste Post-Hoc HSD de Tukey revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as entre os 9-10 anos e os/as alunos/as entre os 14-16 anos ($p = .006$). Assim sendo, os resultados parecem revelar que os/as alunos/as entre os 9 e os 10 anos relatam mais comportamentos defensores do que os/as alunos/as entre os 14 e os 16 anos. Em relação ao Comportamento Pro-Bully e ao Comportamento Outsider não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade.

Tabela 7. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função da idade (ANOVA oneway)

Fatores	Grupos de idade				p	F (3,477)
	9-10 anos (n = 105) Média (DP)	11 anos (n = 123) Média (DP)	12-13 anos (n = 151) Média (DP)	14-16 anos (n = 102) Média (DP)		
Comportamento Pro-Bully	1.17 (.37)	1.29 (.53)	1.27 (.42)	1.18 (.46)	.069	2.38
Comportamento Defensor	2.75 (.60)	2.65 (.69)	2.55 (.70)	2.44 (.71)	.007*	4.10
Comportamento Outsider	2.93 (1.01)	3.27 (1.12)	3.11 (1.08)	3.06 (1.00)	.113	2.00

*p < .05

3.1.3. Diferenças de médias em relação ao ano escolar

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 8, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) ao nível do Comportamento Defensor, $F(4,476) = 4.26$, $p = .002$ e ao nível do Comportamento Outsider, $F(4,476) = 2.89$, $p = .022$.

Relativamente ao Comportamento Defensor, de acordo com o Teste Post-Hoc HSD de Tukey, as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 8º ano e os/as alunos/as do 5º ano ($p = .003$) e do 6º ano ($p = .049$). Assim sendo, os/as alunos/as do 8º ano parecem relatar menos comportamentos defensores do que os/as alunos/as do 5º e do 6º ano. Com o avançar dos anos escolares parece existir um decréscimo nos comportamentos defensores por parte dos/as alunos/as (apesar das diferenças das médias não serem estatisticamente significativas).

Em relação ao Comportamento Outsider, o Teste Post-Hoc HSD de Tukey revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 5º ano e os/as alunos/as do 6º ano ($p = .011$). Assim sendo, os/as alunos/as do 6º ano parecem relatar mais comportamentos de natureza outsider do que os/as alunos/as do 5º ano. Relativamente ao Comportamento Pro-Bully não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes anos escolares.

Tabela 8. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do ano escolar (ANOVA oneway)

Fatores	Ano escolar					p	F(4,476)
	5º ano (n = 149) Média (DP)	6º ano (n = 127) Média (DP)	7º ano (n = 74) Média (DP)	8º ano (n = 59) Média (DP)	9º ano (n = 72) Média (DP)		
Comportamento Pro-Bully	1.23 (.47)	1.26 (.43)	1.26 (.38)	1.19 (.43)	1.22 (.53)	.864	.32
Comportamento Defensor	2.73 (.64)	2.64 (.68)	2.54 (.72)	2.35 (.70)	2.47 (.68)	.002*	4.26
Comportamento Outsider	2.93 (1.04)	3.34 (1.06)	2.99 (1.14)	3.13 (1.02)	3.13 (1.00)	.022*	2.89

*p < .05

3.1.4. Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico

Conforme apresentado na Tabela 9, existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 2º Ciclo do Ensino Básico e os/as alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico ao nível do Comportamento Defensor, $t(479) = 3.65$, $p < .001$. De acordo com tais resultados, os/as alunos/as do 2º Ciclo relatam mais comportamentos defensores do que os/as alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação ao Comportamento Pro-Bully e ao Comportamento Outsider, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as participantes do 2º Ciclo do Ensino Básico e os/as participantes do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 9. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do ciclo escolar (teste t)

Fatores	Ciclo Escolar		p	t(479)
	2º Ciclo (n = 276) Média (DP)	3º Ciclo (n = 205) Média (DP)		
Comportamento Pro-Bully	1.24 (.45)	1.23 (.45)	.672	.42
Comportamento Defensor	2.69 (.66)	2.46 (.70)	.000*	3.65
Comportamento Outsider	3.12 (1.07)	3.08 (1.06)	.647	.46

*p < .05

3.2. Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao *Bullying* – EASMB

Com o intuito de responder às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos no que diz respeito aos fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Foram analisadas diferenças entre sexos, ao nível da idade, do ano escolar, bem como diferenças entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico.

3.2.1. Diferenças de médias em relação ao sexo

Conforme apresentado na Tabela 10, existem diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino ao nível dos fatores Falta de Sensibilidade Moral Básica, $t(479) = 3.44$, $p = .001$, e Empatia, $t(479) = -3.40$, $p = .001$. Assim sendo, em comparação com as raparigas, os rapazes parecem relatar uma maior insensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas, bem como uma menor capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia).

Em relação aos fatores Afastamento da Situação de *Bullying* e Desengajamento Moral, não existem diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino.

Tabela 10. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do sexo (teste t)

Fatores	Sexo		p	$t(479)$
	Masculino ($n = 201$) Média (DP)	Feminino ($n = 280$) Média (DP)		
Falta de Sensibilidade Moral Básica	2.07 (.93)	1.79 (.82)	.001*	3.44
Afastamento da Situação de <i>Bullying</i>	3.77 (1.34)	3.74 (1.28)	.791	.27
Empatia	6.13 (.86)	6.39 (.76)	.001*	3.40
Desengajamento Moral	2.58 (1.51)	2.44 (1.36)	.304	1.03

* $p < .05$

3.2.2. Diferenças de médias em relação à idade

Para facilitar a análise das diferenças de médias em relação à idade, foram criados grupos de idade. Neste sentido, foram constituídos 4 grupos de idade: a) grupo dos 9 aos 10 anos; b) grupo dos 11 anos; c) grupo dos 12 aos 13 anos; d) grupo dos 14 aos 16 anos.

Conforme apresentado na Tabela 11, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, ao nível do fator Desengajamento Moral, $F(3,477) = 11.52$, $p < .001$. O Teste Post-Hoc HSD de Tukey revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do grupo de idade 14-16 anos e os restantes 3 grupos, isto é, o grupo dos 9-10anos ($p < .001$), o grupo dos 11anos ($p < .001$) e o grupo dos 12-13anos ($p = .001$). Assim sendo, os resultados parecem revelar que os/as alunos/as entre os 14 e os 16 anos são os/as que utilizam menos os mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*), em comparação com os restantes 3 grupos de idade. De acordo com os resultados obtidos, parece existir um decréscimo na utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) com o avançar da idade.

Em relação aos fatores Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying* e Empatia, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade.

Tabela 11. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função da idade (ANOVA oneway)

Fatores	Grupos de idade				p	F(3,477)
	9-10 anos (n = 105) Média (DP)	11 anos (n = 123) Média (DP)	12-13 anos (n = 151) Média (DP)	14-16 anos (n = 102) Média (DP)		
Falta de Sensibilidade Moral Básica	1.88 (.80)	1.86 (.88)	2.00 (.96)	1.85 (.82)	.434	.91
Afastamento da Situação de <i>Bullying</i>	3.69 (1.26)	3.99 (1.41)	3.66 (1.31)	3.67 (1.20)	.150	1.78
Empatia	6.29 (.78)	6.23 (.92)	6.24 (.81)	6.38 (.71)	.492	.81
Desengajamento Moral	2.88 (1.58)	2.70 (1.38)	2.52 (1.39)	1.83 (1.13)	.000*	11.52

*p < .05

3.2.3. Diferenças de médias em relação ao ano escolar

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 12, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) ao nível do fator Desengajamento Moral, $F(4,476) = 14.45$, $p < .001$.

Relativamente fator Desengajamento Moral, de acordo com o Teste Post-Hoc HSD de Tukey, as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 5º ano e os/as alunos/as do 7º ano ($p = .003$), do 8º ano ($p = .005$) e do 9º ano ($p < .001$). De acordo com estes resultados, os/as alunos/as do 5º ano são aqueles/as que relatam utilizar mais os mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) em comparação com os restantes anos escolares (i.e. 7º, 8º e 9º ano). Com o avançar dos anos escolares parece existir um decréscimo na utilização dos mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) por parte dos/as alunos/as. O Teste Post-Hoc HSD de Tukey, revelou ainda diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 9º ano e os/as alunos do 6º ano ($p < .001$) e do 7º ano ($p = .022$). Os resultados sugerem que os/as alunos/as do 9º ano são os/as que utilizam menos os mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) em comparação com os/as alunos do 6º e do 7º ano.

Tabela 12. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do ano escolar (ANOVA oneway)

Fatores	Ano escolar					p	F (4,476)
	5º ano (n = 149) Média (DP)	6º ano (n = 127) Média (DP)	7º ano (n = 74) Média (DP)	8º ano (n = 59) Média (DP)	9º ano (n = 72) Média (DP)		
Falta de Sensibilidade Moral Básica	1.90 (.88)	1.94 (.92)	1.92 (.81)	1.90 (.85)	1.85 (.91)	.962	.15
Afastamento da Situação de <i>Bullying</i>	3.74 (1.32)	3.92 (1.44)	3.59 (1.19)	3.87 (1.27)	3.57 (1.16)	.280	1.27
Empatia	6.20 (.92)	6.28 (.83)	6.25 (.80)	6.36 (.66)	6.41 (.66)	.386	1.04
Desengajamento Moral	2.95 (1.55)	2.73 (1.38)	2.27 (1.30)	2.23 (1.28)	1.59 (.87)	.000*	14.45

*p < .05

Relativamente aos fatores Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying* e Empatia não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes anos escolares.

3.2.4. Diferenças de médias entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico

Conforme apresentado na Tabela 13, existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 2º Ciclo do Ensino Básico e os/as alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico ao nível do fator Desengajamento Moral, $t(479) = 6.62$, $p < .001$. De acordo com tais resultados, os/as alunos/as do 2º Ciclo são os/as que relatam utilizar mais os mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*), em comparação com os/as alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação aos fatores Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying* e Empatia, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as participantes do 2º Ciclo do Ensino Básico e os/as participantes do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 13. Médias e Desvios Padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do ciclo escolar (teste *t*)

Fatores	Ciclo Escolar		<i>p</i>	<i>t</i> (479)
	2º Ciclo (n = 276) Média (DP)	3º Ciclo (n = 205) Média (DP)		
Falta de Sensibilidade Moral Básica	1.92 (.89)	1.89 (.85)	.710	.37
Afastamento da Situação de <i>Bullying</i>	3.82 (1.38)	3.66 (1.21)	.190	1.31
Empatia	6.24 (.88)	6.34 (.71)	.169	1.38
Desengajamento Moral	2.85 (1.48)	2.02 (1.20)	.000*	6.62

* $p < .05$

3.3. Correlações de Pearson r – Análise das relações entre a ECOB e a EASMB

Os resultados descritos na Tabela 14 permitem analisar as correlações existentes entre os fatores da própria ECOB, os fatores da própria EASMB, bem como as correlações existentes entre os fatores da ECOB e os fatores da EASMB.

O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Pestana e Gageiro (2008) designadamente: um r inferior a .20 (ou $-.20$) é considerado muito baixo, revelando uma associação muito fraca; um r entre .20 e .39 (ou entre $-.20$ e $-.39$) é considerado baixo, revelando uma associação fraca; um r entre .40 e .69 (ou entre $-.40$ e $-.69$) é considerado médio e revela uma associação moderada; um r entre .70 e .89 (ou entre $-.70$ e $-.89$) é considerado alto e revela uma associação forte; e um r entre .90 e 1.00 (ou entre $-.90$ e -1.00) é considerado muito alto, revelando uma associação muito forte.

Começando pela análise das correlações existentes entre os próprios fatores da ECOB, verifica-se a existência de uma correlação negativa significativa fraca entre o fator Comportamento Defensor e o fator Comportamento Outsider, $r = -.21$, $p < .001$. Estes resultados sugerem que os/as alunos/as que relatam mais comportamentos defensores relatam menos comportamentos de natureza outsider. O mesmo acontece de forma inversa, ou seja, os/as alunos/as que relatam mais comportamentos de natureza outsider relatam menos comportamentos defensores.

Quanto à análise das correlações existentes entre os próprios fatores da EASMB, verifica-se a existência de correlações positivas significativas fracas entre a Falta de Sensibilidade Moral Básica e o Afastamento da Situação de *Bullying* ($r = .26$, $p < .001$) e o Desengajamento Moral ($r = .30$, $p < .001$). A Falta de Sensibilidade Moral Básica correlaciona-se negativamente de forma significativa e moderada com a Empatia ($r = -.42$, $p < .001$). Assim sendo, uma maior insensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas está associada a um maior afastamento da situação de *bullying* e a uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*). Por sua vez, quanto maior for essa insensibilidade menor será a capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia). O mesmo acontece de forma inversa.

Em relação aos fatores da EASMB, verifica-se ainda uma correlação significativa muito fraca entre o Afastamento da Situação de *Bullying* e a Empatia, de forma negativa ($r = -.15$, $p = .001$). Tais resultados sugerem que um maior afastamento da situação de *bullying* (por receio das consequências, níveis baixos de autoeficácia

ou por não-envolvimento com a situação) está associado a uma menor capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia). O mesmo se verifica no sentido inverso.

Por fim, existe ainda uma correlação significativa negativa entre a Empatia e o Desengajamento Moral, ainda que fraca ($r = -.20, p < .001$). Estes resultados indicam que uma maior capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia) está associada a uma menor utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*). O mesmo se verifica no sentido inverso.

Em relação às correlações existentes entre os fatores da ECOB e os fatores da EASMB, verificou-se que o Comportamento Pro-Bully correlaciona-se significativamente com a Falta de Sensibilidade Moral Básica, de forma moderada e positivamente ($r = .48, p < .001$). Apresenta ainda correlações significativas fracas com a Empatia pela negativa ($r = -.34, p < .001$) e com o Desengajamento Moral pela positiva ($r = .28, p < .001$). Assim sendo, um/a aluno/a que relate mais comportamentos pro-bully irá relatar uma maior insensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas, uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) e uma menor capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia). O mesmo se verifica no sentido inverso.

Quanto ao Comportamento Defensor este apresentou correlações significativas muito fracas com a Falta de Sensibilidade Moral Básica pela negativa ($r = -.16, p = .001$) e com o Desengajamento Moral pela positiva ($r = .12, p = .009$). Este fator apresenta também uma correlação significativa moderada com o Afastamento da Situação de *Bullying*, pela negativa ($r = .41, p < .001$) e uma correlação significativa baixa com a Empatia, pela positiva ($r = .24, p < .001$). Tais resultados sugerem que um/a aluno/a que relate mais comportamentos defensores irá relatar uma maior sensibilidade moral básica, um menor afastamento das situações de *bullying*, uma maior capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia) e uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*). O mesmo acontece de forma inversa.

Relativamente ao Comportamento Outsider, este correlaciona-se significativamente de forma moderada com o Afastamento da Situação de *Bullying*, pela positiva ($r = .42, p < .001$). Assim sendo, um/a aluno/a que relate mais comportamentos de natureza outsider irá relatar um maior afastamento das situações de *bullying*. O mesmo se verifica no sentido inverso.

Tabela 14. Correlações de Pearson (r) entre os fatores da ECOB e os fatores da EASMB

Correlações de Pearson	Comportamento Pro-Bully	Comportamento Defensor	Comportamento Outsider	Falta de Sensibilidade Moral Básica	Afastamento da Situação de Bullying	Empatia	Desengajamento Moral
Comportamento Pro-Bully	-						
Comportamento Defensor	.088	-					
Comportamento Outsider	-.067	-.213**	-				
Falta de Sensibilidade Moral Básica	.476**	-.157**	.051	-			
Afastamento da Situação de Bullying	.037	-.413**	.419**	.261**	-		
Empatia	-.337**	.244**	.024	-.423**	-.149**	-	
Desengajamento Moral	.277**	.119**	-.066	.298**	.042	-.200**	-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Discussão Global dos resultados

Nesta secção, pretende-se realizar uma síntese mais global dos resultados apresentados anteriormente.

Começando pela análise psicométrica dos instrumentos utilizados, esta permitiu aferir e confirmar a qualidade dos mesmos para medir as dimensões pretendidas. Neste sentido, os instrumentos escolhidos mostraram medir os constructos a que se propunham de forma válida e fiável, o que permitiu realizar conclusões válidas sobre os resultados obtidos através da análise inferencial.

Relativamente à ECOB, esta mostrou identificar com qualidade 3 tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying*, nomeadamente o Comportamento Pro-Bully, o Comportamento Defensor e o Comportamento Outsider. Tais comportamentos correspondem aos 3 fatores que compõem a escala e como referido inicialmente, baseiam-se nos papéis do/a observador/a de Salmivalli et al. (1996). De acordo com a análise descritiva da ECOB foi ainda possível observar, que os/as participantes da presente amostra apresentam médias mais elevadas ao nível dos comportamentos defensores (i.e. “Eu digo a um professor ou professora) e de natureza outsider (i.e. “Eu afasto-me”), em comparação com os comportamentos reforçadores e assistentes do/a agressor/a (i.e. Comportamento Pro-Bully).

Em relação à EASMB, esta mostrou identificar com qualidade 4 fatores que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*, nomeadamente a Falta de Sensibilidade Moral Básica, o Afastamento da Situação de *Bullying*, a Empatia e o Desengajamento Moral. De acordo com a análise descritiva da EASMB foi ainda possível observar que os/as participantes da presente amostra apresentam facilidade em compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. conceito de empatia), bem como reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas (i.e. conceito de sensibilidade moral básica).

Através da análise inferencial dos resultados obtidos, procurou-se responder às questões de investigação levantadas e obtiveram-se alguns resultados curiosos. Começando pelas diferenças entre grupos ao nível da ECOB, verificaram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying*. Enquanto observadoras de situações de *bullying*, as raparigas mostraram-se significativamente mais propensas a atuar como defensoras do que os rapazes, e em contrapartida, os rapazes mostraram-se significativamente mais propensos a atuar como pro-bullies, comparativamente às raparigas. Este facto é verificado em diversos estudos da literatura (Goossens, Olthof,

& Dekker, 2006; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; O'Connell et al., 1999; Oh & Hazler, 2009; Pöyhönen et al., 2010; Salmivalli et al., 1996; Thornberg & Jungert, 2013).

Podem ser feitas várias interpretações destas diferenças. Por exemplo, diversas investigações (e.g., Barbosa, 2004; Salmivalli et al., 1996; Veiga, 1995) referem que em certa forma, é comum, é aprovado e é até mesmo esperado que os rapazes apresentem comportamentos de natureza mais agressiva (fisicamente). Tal verifica-se na natureza das brincadeiras que têm entre eles, pelo que para serem aceites pelos seus grupos de pares, é esperado que os rapazes apresentem essas tais formas agressivas de estar ou de se comportar. Em contrapartida, é esperado que as raparigas apresentem comportamentos mais pró-sociais, de natureza cuidadora e de ajuda – parte do papel feminino social (e.g., Barbosa, 2004; Salmivalli et al., 1996; Veiga, 1995).

Outra explicação para estas diferenças, pode estar na existência de determinadas competências que no caso das raparigas poderão estar mais desenvolvidas do que nos rapazes, e conseqüentemente fazem com que elas apresentem mais comportamentos defensores do que eles. Se lembrarmos as diferenças de médias em relação ao sexo no que diz respeito à EASMB, os resultados obtidos mostraram que comparativamente aos rapazes, as raparigas apresentaram uma maior sensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas, bem como uma maior capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa. Neste sentido, a explicação para estas diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas, parece estar no desenvolvimento (ou não) das suas capacidades empáticas e da sua sensibilidade moral básica.

Em relação a esta diferença entre rapazes e raparigas no que diz respeito à sensibilidade moral básica, Thornberg e Jungert (2013) também verificaram que as raparigas expressam uma maior sensibilidade moral básica, comparativamente aos rapazes. Os autores verificaram ainda que os rapazes apresentam uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) em comparação com as raparigas. Contudo, no presente estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino, no que diz respeito ao fator Desengajamento Moral. Quanto às diferenças encontradas entre rapazes e raparigas no que diz respeito à Empatia, vários estudos da literatura confirmam que as raparigas apresentam maiores

capacidades empáticas do que os rapazes (e.g., Gini et al., 2008; Pöyhönen et al., 2010).

Ainda em relação às diferenças existentes nos comportamentos apresentados pelos/as observadores/as nas situações de *bullying*, foram ainda analisadas diferenças ao nível da idade, do ano escolar e entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico. Examinando cada uma destas análises, todas elas mostraram o mesmo, isto é, enquanto observadores/as de situações de *bullying*, os/as alunos/as mais novos/as mostraram-se significativamente mais propensos/as a atuar como defensores/as do que os/as alunos/as mais velhos/as. Relativamente a este resultado, vários estudos da literatura confirmam que as crianças mais novas tendem a dar mais suporte às vítimas do que os/as alunos/as mais velhos/as, em termos das suas atitudes reais ou intenções (Menesini et al., 1997; Pöyhönen et al., 2010; Rigby & Johnson, 2005, 2006; Rigby & Slee, 1991; Salmivalli & Voeten, 2004).

De acordo com os resultados do presente estudo, com o avançar dos anos escolares parece existir um decréscimo nos comportamentos defensores por parte dos/as alunos/as (apesar das diferenças das médias não serem estatisticamente significativas). Assim sendo, levanta-se a seguinte questão: o que estará a influenciar este decréscimo? De acordo com Salmivalli e Voeten (2004) a resposta poderá estar no papel das normas dos grupos de pares, ou seja, à medida que os/as estudantes crescem, o *bullying* torna-se cada vez mais aprovado pelas normas do grupo. De acordo com os autores, os/as estudantes mais velhos/as tendem a sentir que os comportamentos pro-*bullying* não são tão condenáveis, mas talvez até mesmo esperados por parte dos seus pares, pelo que o melhor é não se envolverem em comportamentos anti-*bullying* (e.g., chamar um/a professor/a, ajudar a vítima). Uma outra explicação poderá passar por um sentimento crescente de que os/as alunos/as mais velhos/as precisam de resolver os seus próprios problemas, sem a ajuda de outros (Rigby & Johnson, 2006). No presente estudo, não foram explorados, nem obtidos dados que consigam dar resposta a esta questão. Ainda assim, seria interessante que em investigações futuras este decréscimo dos comportamentos defensores com o avançar da idade/anos escolares fosse explorado, bem como os fatores que podem estar a influenciar o mesmo.

Retomando os resultados da presente investigação, foi possível observar alguns dados curiosos. No que diz respeito à EASMB, também foram feitas análises das diferenças de médias ao nível da idade, do ano escolar e entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico e todas elas revelaram o mesmo: os/as alunos/as mais novos/as são

os/as que relatam utilizar mais os mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*), em comparação com os/as alunos/as mais velhos/as. Em suma, os dados até aqui apresentados revelam que os/as alunos/as mais novos/as são os/as que apresentam mais comportamentos defensores e ao mesmo tempo, os/as que utilizam mais mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*), comparativamente com os/as alunos/as mais velhos/as.

Analisando este dado, este torna-se curioso na medida em que, do ponto de vista teórico, o desengajamento moral em situações de *bullying* aparece associado positivamente com o comportamento pro-*bully* e em contrapartida, aparece associado negativamente com o comportamento defensor (Thornberg & Jungert, 2013). Contudo, na presente investigação o desengajamento moral apareceu associado de forma significativa com o comportamento pro-*bully* e com o comportamento defensor e em ambos os casos de forma positiva, embora a correlação com o comportamento defensor seja muito fraca. Neste ponto, levantam-se algumas questões: 1) Será que os/as alunos/as mais novos/as mostram-se mais propensos/as a atuar como defensores/as, apesar de uma maior utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*)?; 2) Que fatores estarão a ter mais peso na explicação dos seus comportamentos defensores, do que o desengajamento moral?; 3) Será que a autoeficácia está a influenciar os seus comportamentos?; 4) Será que o facto de estarem a passar por uma transição escolar e frequentarem uma escola nova, está a influenciar os seus comportamentos?

Thornberg e Jungert (2013) exploraram a relação do desengajamento moral, da sensibilidade moral básica e da autoeficácia defensora com 3 papéis dos/as observadores/as (i.e. comportamento pro-*bully*, comportamento defensor e comportamento outsider). Embora as variáveis estudadas sejam um pouco diferentes das utilizadas na presente investigação, os resultados de Thornberg e Jungert (2013) fornecem algumas pistas para as questões anteriormente levantadas. De acordo com os autores, enquanto níveis baixos de sensibilidade moral básica mediados de forma negativa pelo desengajamento moral (no *bullying*) explicam o comportamento pro-*bully*, o comportamento defensor não é suficientemente explicado em termos de níveis altos de sensibilidade moral básica e níveis baixos de desengajamento moral. Mesmo que os/as estudantes vejam o *bullying* como errado, eles/as podem permanecer como meros espetadores passivos, pois não acreditam que sejam capazes de intervir de forma eficaz. Em suma, na investigação de Thornberg e Jungert (2013), o comportamento defensor era melhor explicado pela autoeficácia defensora, pelo que

níveis altos de autoeficácia defensora parecia motivar os/as estudantes a ajudar as vítimas, independentemente dos níveis de desengajamento moral dos/as mesmos/as.

Neste sentido, de forma a responder às questões levantadas anteriormente, seria interessante que investigações futuras explorassem que fatores da EASMB (i.e. Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying* ou Empatia) são mais explicativos do comportamento defensor dos/as alunos/as, independentemente dos valores da sua utilização dos mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*). Na verdade, ressalta a necessidade de se explorar que fatores terão mais peso na decisão de ajudar ou não a vítima.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, ano escolar e entre o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito às restantes variáveis da ECOB (i.e. Comportamento Pro-*Bully* e Comportamento Outsider) e da EASMB (i.e. Falta de Sensibilidade Moral Básica, Afastamento da Situação de *Bullying* e Empatia). O Comportamento Outsider também é aqui referido, uma vez que para este fator apenas foram encontradas diferenças significativas entre os/as alunos/as do 6º e os/as alunos/as do 5º ano, onde os/as primeiros/as parecem relatar mais comportamentos de natureza outsider que os/as segundos/as. Desta forma, ressalta-se a importância da realização de investigações futuras, que recorrendo a uma amostra mais ampla e mais diversificada, possam encontrar mais dados sobre este conjunto de variáveis.

Por fim, temos os resultados quanto à relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying* e os fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Os resultados mostraram que o Comportamento Pro-*Bully* relaciona-se com a falta de sensibilidade moral básica, com baixos níveis de empatia e com a utilização elevada de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*). Tais resultados são verificados noutros estudos da literatura (e.g., Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Noorden, Haselager, Cillessen, & Bukowski, 2014; Thornberg & Jungert, 2013).

Por sua vez o Comportamento Defensor relaciona-se com níveis altos de sensibilidade moral básica e de empatia, níveis baixos de afastamento da situação de *bullying* (por receio das consequências, níveis baixos de autoeficácia ou por não-envolvimento com a situação) e curiosamente, com uma utilização elevada de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*), tal como referido anteriormente. Tais resultados são verificados por outras investigações (e.g., Gini et al., 2007; Noorden et al., 2014; Rigby & Johnson, 2005; Thornberg et al., 2012; Thornberg &

Jungert, 2013), com exceção do desengajamento moral, que noutros estudos aparece associado de forma negativa com o comportamento defensor (e.g., Gini, 2006; Pozzoli et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013)

Em relação ao Comportamento Outsider, este apareceu relacionado apenas com o Afastamento da Situação de *Bullying*, de forma positiva. Assim sendo, os/as alunos/as parecem adotar comportamentos de natureza outsider por um afastamento que realizam da situação de *bullying*, influenciados pelo receio das consequências que podem vir a ter se intervirem, por acreditarem que não são capazes de intervir de forma eficaz, ou por não se verem envolvidos na situação, isto é, não estando diretamente implicados na situação de *bullying*, não devem intervir (e.g., “item 10. Quando vejo uma situação de *bullying* não faço nada pois não é nada comigo”). Existem estudos que referem esta mesma associação entre o comportamento outsider dos/as observadores/as com o medo das consequências e/ou os níveis baixos de autoeficácia (e.g., Rigby & Johnson, 2005; Thornberg et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013).

III – Conclusões Gerais

A escola apresenta-se como um lugar para aprender, brincar e crescer. Um lugar onde os/as alunos/as passam a maioria do seu tempo, acabando por apelidá-la como a sua “segunda casa”. Neste sentido, será justo que um/a aluno/a se sinta inseguro/a na sua própria escola? Ou tema ir à sua própria escola? Será justo perder oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento, por ser assombrado/a pelo medo constante de voltar a ser vitimizado/a? Que escola é esta em que o direito de se sentir seguro na sua “segunda casa” é negado? (Olweus & Limber, 2010).

A verdade é que o *bullying* não é uma problemática propriamente nova, apenas nem sempre recebeu a atenção necessária. Infelizmente, o súbito interesse por esta problemática surgiu de preocupações práticas e urgentes, como por exemplo a morte súbita de um/a estudante na escola, vítima de *bullying*. É neste sentido que é essencial que se comece a olhar para o *bullying* como um fenómeno real, surpreendentemente comum, que afeta escolas em todo o mundo e que acarreta consequências não só no momento imediato, como também a longo prazo. Um primeiro passo para o combate a esta problemática deve passar por um investimento no conhecimento sistemático e extensivo sobre o *bullying*, especialmente em Portugal, dado o número reduzido de investigações de âmbito nacional (Sebastião, 2010).

Um segundo passo passa por compreender o *bullying* como um fenómeno complexo, ancorado num contexto social, onde agressores/as, vítimas e observadores/as têm um papel ativo em todo o processo. Assim sendo, deve deixar de existir um foco exclusivo na díade agressor/a-vítima e deve-se começar a ter em conta, todos os elementos envolvidos nas situações de *bullying* (direta ou indiretamente). Esta mudança implica começar a ver o/a observador/a como um/a participante ativo/a e envolvido/a na arquitetura social do fenómeno de *bullying* escolar, ao invés de uma mera testemunha passiva.

Mais do que atualizarmos a abordagem diádica do *bullying* para uma abordagem triádica, importa olhar este fenómeno complexo sobre a ótica da perspetiva ecológica. Como foi visto anteriormente, o *bullying* não é um fenómeno isolado, mas que resulta de um interação complexa entre variáveis inter e intra-individuais. Assim sendo, da mesma maneira que o *bullying* é olhado sob uma perspetiva ecológica, a sua prevenção e intervenção também devem ser pensadas e desenhadas dessa forma, pelo que não basta intervir apenas ao nível das vítimas e/ou agressores/as. É nesta linha de pensamento, que a intervenção nesta problemática

deve ter em conta não só os/as estudantes envolvidos/as diretamente nas situações de *bullying* (vítimas e agressores/as), mas também os/as observadores/as.

Como apresentado ao longo desta investigação, os/as observadores/as apresentam um grande potencial para quebrar os ciclos de *bullying*. Neste sentido, compreender as variáveis que influenciam os diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as, constituía uma das metas centrais da presente investigação. Com os dados obtidos conseguimos obter pistas sobre alguns dos fatores que, estão a influenciar diferentes comportamentos adotados pelos observadores/as nas situações de *bullying*, nomeadamente o papel da sensibilidade moral básica, da empatia, do afastamento das situações de *bullying* e do desengajamento moral. Por sua vez, tal permite melhorar os esforços feitos ao nível da prevenção e intervenção do *bullying*, nomeadamente potenciar os comportamentos defensores dos/as observadores. Desta forma, a presente investigação constitui uma mais-valia e um pequeno passo para o alcance de uma maior compreensão deste fenómeno complexo que é o *bullying*, não esquecendo que este processo de investigação deve ser continuado no tempo.

A verdade é que todos estão envolvidos no processo de *bullying* (direta ou indiretamente), todos sofrem as consequências deste fenómeno e todos têm a responsabilidade de intervir. “Não vi... não é nada comigo...” tem urgentemente que deixar de ser uma “desculpa” para não se intervir e pôr fim ao *bullying*, pois todos/as têm a responsabilidade de tornar a sua “segunda casa” um local mais seguro para si e para todos/as.

Limitações do estudo

Uma das limitações deste estudo relaciona-se com os instrumentos utilizados. Como referido, a ECOB resulta de uma tradução e adaptação portuguesa da *Student Bystander Behavior Scale – SBSS* (Thornberg & Jungert, 2013) e a EASMB é uma escala criada propositadamente para a presente investigação. Neste sentido, sendo instrumentos tão recentes, carecem de alguma forma de dados de comparação relativamente à sua validação. Para combater esta limitação, é essencial que sejam realizadas novas investigações que permitam validar os instrumentos utilizados e permitam corroborar (ou não) os resultados obtidos na presente investigação.

Outra das limitações identificadas relaciona-se com o número de itens das escalas utilizadas. Apesar da análise psicométrica da ECOB e da ESAMB ter-se mostrado satisfatória, confirmando a qualidade das mesmas para medir as dimensões

pretendidas, a verdade é que a estrutura fatorial e a consistência interna de ambas parecem ter sido afetadas pelo número de itens que compunha cada escala. Assim sendo, propõe-se que em investigações futuras sejam adicionados alguns itens e/ou melhorados itens já existentes da ECOB e da EASMB, de maneira a que as suas estruturas fatoriais, bem como as suas consistências internas possam ser melhoradas.

Por outro lado, na presente investigação apenas foram abrangidos alguns dos fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Tendo-se consciência da complexidade do fenómeno que é o *bullying*, salienta-se a possibilidade de existência de outros fatores que deverão ser explorados em investigações futuras (e.g., a interpretação da gravidade da situação de *bullying*³, a amizade com as vítimas ou agressores/as, as estratégias de *coping* utilizadas, a perceção da pressão das figuras adultas e dos pares para intervir, o *status* social dos/as agressores/as, etc.).

Outra limitação pode relacionar-se com o facto da recolha dos dados ter sido realizada em dois momentos diferentes e das escolas da presente amostra terem diferentes níveis de escolaridade.

Por fim, outra das limitações identificadas relaciona-se com a bibliografia encontrada sobre esta temática. Salienta-se essencialmente, a dificuldade em encontrar investigações recentes e pertinentes, de âmbito nacional, sobre o papel dos/as observadores/as no *bullying* escolar.

Sugestões para estudos futuros

Ao longo do presente estudo, da discussão dos resultados e até mesmo na secção das limitações já foram sugeridas algumas possíveis investigações, bem como questões que devem ser exploradas futuramente, para uma melhor compreensão dos fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*. Ainda assim, salienta-se a necessidade da realização de investigações futuras que deem continuidade ao presente estudo, de forma a: a) validarem as escalas utilizadas para a população portuguesa; b) melhorarem as estruturas fatoriais e as consistências internas das mesmas; c) confirmarem (ou não) os dados obtidos neste estudo; d) explorarem algumas das questões aqui levantadas (e.g., quais as razões para o decréscimo dos comportamentos defensores com o avançar da idade?;

³ Aqui ressalta-se o potencial do 5º fator da EASMB, encontrado no presente estudo, salientando-se novamente a necessidade de se realizarem outras investigações que melhorem este instrumento e tornem a sua estrutura fatorial mais clara.

que fatores da EASMB são mais explicativos de cada um dos comportamentos adotados pelos/as observadores/as durante as situações de *bullying*?); e e) aprofundarem o conhecimento sobre o fenómeno complexo que é o *bullying*, especialmente no que diz respeito aos fatores/razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*, partindo dos dados já obtidos neste estudo (e.g., para além do papel da sensibilidade moral básica, afastamento das situações de *bullying*, empatia e desengajamento moral, que outros fatores poderão ter influência?).

Implicações para a intervenção/prática

Uma das principais implicações da presente investigação relaciona-se com a importância, já mencionada por vários estudos, de se realizarem programas de intervenção que tenham em conta não só os/as estudantes envolvidos/as diretamente nas situações de *bullying* (vítimas e agressores/as), mas também os/as observadores/as (Lodge & Frydenberg, 2005; Obermann, 2011; Paull et al., 2012; Polanin et al., 2012; Rigby & Johnson, 2006). Neste sentido, um primeiro passo para o combate ao *bullying* nos contextos escolares, deve passar por se desenvolver e promover políticas anti-*bullying* que reconheçam este fenómeno como um processo de grupo e que conseqüentemente realizem intervenções direcionadas para todo o grupo (Polanin et al., 2012; Salmivalli et al., 1996). Tal como Salmivalli (2010, p. 118) refere “Mesmo que os pares sejam parte do problema, eles também podem ser parte da solução”.

Neste seguimento, salienta-se a necessidade de incorporar na prevenção/intervenção contra o *bullying* o trabalho com os/as observadores/as. Como visto ao longo da presente investigação, os/as observadores/as apresentam um grande potencial para quebrar os ciclos do *bullying* escolar (e.g., representam o maior grupo presente nas situações de *bullying*; o seu comportamento parece ser mais fácil de mudar; influenciam as dinâmicas do *bullying* pelos papéis que assumem em tais episódios; raramente atuam de forma a parar o *bullying*, mas quando o fazem são eficazes). Por sua vez, também sabemos que as crianças e adolescentes que enfrentam situações de *bullying* enquanto observadores/as, muitas das vezes ficam presos/as em dilemas sociais. Se por um lado condenam os comportamentos de *bullying*, sentem repulsa e raiva ao testemunharem tais episódios e reportam intenções de ajudar ou dar suporte às vítimas, por outro lado também temem pela sua própria segurança, sentem que não têm capacidade para intervir de forma eficaz, entre

fatores que inibem a sua intervenção. Contudo, tal como Salmivalli (2010, p. 117) defende se menos crianças recompensarem e reforçarem os/as agressores/as, e se o grupo se recusar a atribuir um estatuto elevado para os/as mesmos/as, uma importante recompensa para intimidar os outros seria perdida. Aqui é ressaltada mais uma vez a importância da intervenção contra o *bullying* ser direcionada para todo o grupo.

De acordo com os dados obtidos neste estudo, foram obtidas algumas pistas para a prevenção/intervenção contra o *bullying*, especialmente sobre como tornar observadores/as passivos/as em verdadeiros/as defensores/as, tendo em conta o papel da sensibilidade moral básica, da empatia, do afastamento da situação de *bullying* e do desengajamento moral. Neste sentido, tais programas de prevenção/intervenção devem focar no aumento da sensibilidade moral básica e das competências empáticas dos/as alunos/as, e na diminuição do afastamento das situações de *bullying* (por receio das consequências, níveis baixos de autoeficácia ou por não-envolvimento com a situação). Quanto ao desengajamento moral, apesar dos resultados curiosos encontrados neste estudo, a intervenção contra o *bullying* deverá passar sempre pelo recurso a estratégias que diminuam a utilização dos mecanismos de desengajamento moral, uma vez que estes facilitam que a pessoa continue a agir de forma negativa sobre os outros.

Desta forma, sugerem-se de seguida algumas estratégias para a prevenção/intervenção contra o *bullying*. Um primeiro passo pode passar por desenvolver e promover políticas anti-*bullying* que reconheçam os múltiplos papéis dos/as observadores/as. Assim sendo, fomentar a educação dos/as estudantes sobre os seus papéis e especialmente sobre as suas responsabilidades, poderá ajudá-los/as a dar resposta a situações emocionalmente difíceis e muitas das vezes cognitivamente complexas, como o *bullying* (Paull et al., 2012).

Um segundo passo relaciona-se com o fornecer aos/às estudantes ferramentas eficazes de combate ao *bullying* bem como oportunidades para as praticar, de forma a aumentar os seus níveis de autoeficácia, e ao mesmo tempo garantido a sua própria segurança. Pode-se também ajudar os/as estudantes a tornarem-se mais conscientes de que muitos dos seus pares na verdade, esperam que eles/as ajudem as vítimas. Assim sendo, podem-se realizar: a) discussões de grupo sobre como os/as estudantes tipicamente reagem quando vêm situações de *bullying*, sobre como intervir pode ser perigoso e como se pode minimizar tais riscos; b) fazer *role-playings* para simular situações de *bullying* e treinar as possíveis intervenções dos/as observadores/as; c)

abordar os/as estudantes sobre as suas experiências quando intervêm eficazmente, discutindo esses dados, reforçando os comportamentos positivos, e explorar as dificuldades sentidas por eles/as, bem como possíveis soluções; d) explorar as atitudes dos/as estudantes sobre o *bullying*, e em conjunto criar regras da turma contra o *bullying*; e) treinar a assertividade dos/as estudantes (Gini et al., 2008; Rigby & Johnson, 2005; Salmivalli et al., 1996). Nesta medida, poderíamos diminuir o afastamento das situações de *bullying* e ao mesmo tempo encorajar comportamentos activos e pro-sociais, por parte dos/as observadores/as.

Por outro lado, as intervenções podem ainda focar no aumento da sensibilidade moral básica e das competências empáticas, através de diversas estratégias, que podem incluir jogos de resolução de problemas, o contar de histórias, discussões de grupo, *role-playings*, entre outras atividades, que facilmente podem ser incluídas nas atividades regulares das turmas, como resultado de um trabalho colaborativo entre professores/as e psicólogos/as (Nickerson et al., 2008).

Ao nível do desengajamento moral, algumas possibilidades de intervenção podem passar pela utilização de programas de competências socioemocionais, que através de diversas estratégias visem fomentar a empatia dos/as estudantes pelas vítimas, o seu sentido de agência moral, entre outras competências, que no fundo, permitam um maior engajamento moral dos/as estudantes nas situações de *bullying* (Hymel et al., 2005; Oberman, 2011).

Em suma, a prevenção e a intervenção contra o *bullying* devem ser pensadas e desenhadas sob uma perspectiva ecológica, com base num trabalho multidisciplinar, com vista a tornar a escola a lugar seguro para todos/as.

IV – Referências

- Archer, J., & Côté, S. (2005). Sex Differences in Aggressive Behavior: A Developmental and Evolutionary Perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression* (pp. 425-443). New York: The Guilford Press.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of *Bullying* in the Classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. doi:10.1080/00220679809597580
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. doi:10.1207/s15327957pspr0303
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. doi:10.1080/0305724022014322
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barbosa, C. (2004). Violência Escolar e a Construção Social de Masculinidades. In L. Amâncio (Ed.), *Aprender a Ser Homem: Construindo Masculinidades* (pp. 143-163). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bellmore, A., Ma, T.-L., You, J., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1265–1276. doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.012
- Berger, K. (2007). Update on *bullying* at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors Associated with *Bullying* Behavior in Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341–362. doi:10.1177/0272431699019003003

- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, *bullying*: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, *40*(4), 277–284. doi:10.1111/1467-9450.404127
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(3), 315–329. doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils' Definitions of *Bullying*, Attitudes towards *Bullying*, and Tendencies to Engage in *Bullying*: Age and sex differences. *Educational Studies*, *28*(4), 353–370. doi:10.1080/0305569022000042390
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental Trajectories of Physical Aggression from School Entry to Late Adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(4), 503–512. doi:10.1111/1469-7610.00744
- Briggs, S., & Cheek, J. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, *54*(1), 106–148.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, *32*(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press .
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J., & Craig, W. (2012). Individual Motivations and Characteristics Associated With Bystander Intervention During *Bullying* Episodes Among Children and Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, *27*(3), 201–216. doi:10.1177/0829573512450567
- Carvalhosa, S. (2007). O Bullying nas Escolas Portuguesas. Comunicação apresentada no Seminário “Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar”.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Carvalhosa, S. (2009). Prevention of bullying in schools: an ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(4), 129–134. Retrieved from http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen4/INFAD_010421_129-134.pdf
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, *4*(19), 523–537.

- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação de bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 146(13), 125–146.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of *bullying* and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216–224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Craig, W. M. (1998). The relationship among *bullying*, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130. doi:10.1016/S0191-8869(97)00145-1
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of *Bullying* and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–60. doi:10.1177/082957359801300205
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in *bullying* and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of *bullying* in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. doi:10.1037//0022-3514.44.1.113
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 205-217). New York: John Wiley & Sons.
- Dodge, K., & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158. doi:10.1037//0022-3514.53.6.1146
- Duncan, R. D. (2004). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Their Victims. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*(1), 71–83. doi:10.1002/ab.20006
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of *Bullying* Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78*(3), 326–333. doi:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development, 74*(1), 205–220. doi:10.1111/1467-8624.00531
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). *Bullying*: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in *bullying* behavior. *Health Education Research, 20*(1), 81–91. doi:10.1093/her/cyg100
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). *Bullying* behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ, 319*, 344–348. doi:10.1136/bmj.319.7206.344
- Fredland, N. (2008). Sexual *Bullying*: Addressing the Gap Between *Bullying* and Dating Violence. *Advances in Nursing Science, 31*(2), 95–105.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528–539. doi:10.1002/ab.20153
- Gini, G. (2008). Associations between *bullying* behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health, 44*(9), 492–497. doi:10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467–476. doi:10.1002/ab.20204
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in *bullying*. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between *bullying* and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059–65. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison Between Various Criteria for Assigning Roles and Indications for Their Validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343–357. doi:10.1002/ab.20133

- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69–89. doi:10.1017/S0954579402001049
- Harris, S., & Petrie, G. (2003). *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Lanham, Maryland, and Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in *Bullying*. *Social Development*, 10(4), 512–527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. doi:10.1177/0272431601021001002
- Holmes, J. R., & Holmes-Lonergan, H. A. (2004). The bully in the family: family influences on *bullying*. In C. E. Sanders, & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the Classroom* (pp. 111-135). California: Elsevier Academic Press.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' Attitudes Toward *Bullying*. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 121-139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding *Bullying* Among Adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1–11.
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. doi:10.1037//0022-0663.92.2.349
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). *Bullying*, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319, 348–351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). *Bullying* at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Kohut, M. R. (2007). *The Complete Guide to Understanding, Controlling, and Stopping Bullies & Bullying: A Complete Guide for Teachers & Parents*. Florida: Atlantic Publishing Group, Inc.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). *Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth*. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073–1137. doi:10.1037/a0035618
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in *bullying*: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, *23*(12), 1253–1262.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*(1), 45–52. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x/abstract>
- Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lipson, J. (Ed.). (2001). *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington, D.C.: American Association of University Women Educational Foundation.
- Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, *2*(1), 59–71. doi:10.4013/ctc.2009.21.07
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School *Bullying*: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice*, *44*(4), 329–336.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, *228*(13), 208–228.
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5th ed.). Pero Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65–90.
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 411–419. doi:10.1037//0022-0663.93.2.411
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.

- Matos, M. G., Simões, C., Gaspar, T., & Equipa do Projeto Aventura Social. (2010). *Bullying* no contexto escolar em Portugal - Evolução 1998-2006. In J. Sebastião, *Violência na Escola: Tendências, contextos, olhares* (pp. 43-77). Chamusca: Edições Cosmos.
- McLaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools : What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 17–22.
- Melo, M. (2013). "Como intervir em casos de Bullying?". Workshop integrado na Semana da Psicologia 2013. Universidade de Évora, 24 abril 2013
- Melo, M., & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *AMAzônica*, VI(1), 7–26.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1–14. doi:10.1002/ab.80012
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-National Comparison of Children ' s Attitudes Towards Bully / Victim Problems in School. *Aggressive Behavior*, 23, 245–257.
- Merriam-Webster. (2006). *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (11th ed.). Massachusetts: Merriam-Webster, Incorporated.
- Miller, J., Dilorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting Style and Adolescent's Reaction to Conflict: Is There a Relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between *Bullying* Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying* Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Neves, S. P., & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da escala de auto-eficácia académica (EAEA). *Psicologia*, 20(2), 45–68.
- Nickerson, A., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in *bullying* interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687–703. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002

- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*(2), 435–450. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x
- Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A., & Bukowski, W. (2014). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 637–57. doi:10.1007/s10964-014-0135-6
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1978). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in *bullying*: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437–452.
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The “effects” of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(5), 555–572. doi:10.1111/1469-7610.00046
- Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School *Bullying*. *Journal of School Violence, 10*(3), 239–257. doi:10.1080/15388220.2011.578276
- Oh, I., & Hazler, R. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School *Bullying*. *School Psychology International, 30*(3), 291–310. doi:10.1177/0143034309106499
- Olafsen, R., & Viemerö, V. (2000). Bully/Victim Problems and Coping With Stress in School Among 10- to 12-Year- Old Pupils in Åland , Finland. *Aggressive Behavior, 26*(1), 57–65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing .
- Olweus, D. (1994). Annotation: *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171–1190.
- Olweus, D. (1995). Peer Abuse or *Bullying at School: Basic Facts and a School-Based Intervention Programme*. *Prospects, 25*(1), 133–139.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment: A Critical Analysis and Some Important Issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–34. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Paull, M., Omari, M., & Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace *bullying*. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(3), 351–366. doi:10.1111/j.1744-7941.2012.00027.x
- Pereira, T. & Melo, M. (2009). Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar: 3 anos de intervenção. *Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4619-4635). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807–814. doi:10.1037//0012-1649.24.6.807
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciência Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5th ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Polanin, J., Espelage, D., & Pigott, T. (2012). A Meta-Analysis of School-Based *Bullying* Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of *Bullying*? The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' Reactions to *Bullying*: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21(4), 1–18. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in *bullying*: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why Do Bystanders of *Bullying* Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. doi:10.1177/0272431612440172
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in *bullying*: a multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37–43.

- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95–104. doi:10.1348/000709999157590
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of *Bullying* and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: The Guilford Press.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10–16.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425–440. doi:10.1080/01443410500342047
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–27. doi:10.1080/00224545.1991.9924646
- Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. doi:10.1080/00224545.1993.9712116
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of *bullying* behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747–759. doi:10.1901/jaba.2009.42-747
- Sainio, M., Veenstra, R., Huising, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. doi:10.1177/0165025410378068
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school *bullying*: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support: A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 441-454). New York: Routledge.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With *Bullying* in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44. doi:10.1002/ab.90004
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in *bullying* situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. doi:10.1080/01650250344000488
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of *bullying* behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–76. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Sanders, C. E. (2004). What is *bullying*? In C. E. Sanders, & G. D. Pbye (Eds.), *Bullying: Implications for the Classroom* (pp. 1-18). California: Elsevier Academic Press.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUÉ.
- Sebastião, J. (2010). Introdução. In J. Sebastião, *Violência na Escola: Tendências, contextos, olhares* (pp. 9-11). Chamusca: Edições Cosmos.
- Seixas, S., Coelho, J., & Nicholas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade E Cultura*, 38, 53–75. Retrieved from <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1030>
- Slee, P., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371–373.
- Smith, P., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School *Bullying*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405–417. doi:10.1177/1359104598033006
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., ... Almqvist, F. (2007). Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence: The Finnish From a Boy to a Man Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 546–552.

- Stangor, C. (2011). *Research Methods for the Behavioral Sciences*, (4th ed.). United States of America: Wadsworth.
- Storch, E., & Ledley, D. (2005). Peer Victimization and Psychosocial Adjustment in Children: Current Knowledge and Future Directions. *Clinical Pediatrics*, *44*(1), 29–38. doi:10.1177/000992280504400103
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). *Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach*. *Aggressive Behavior*, *25*(2), 97–111.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). *Bullying in Schools: An Ecological Framework*. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 7–23. doi:10.1300/J135v02n02
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of *Bullying Among Youth*. In S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press .
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, *76*, 577–594. doi:10.1348/000709905X49890
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 475–83. doi:10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in *Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene?* *Western Journal of Emergency Medicine*, *13*(3), 247–52. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school *bullying*: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *TheScientificWorldJournal*, *11*, 2278–86. doi:10.1100/2011/531474
- Twemlow, S. W. (2000). The roots of violence: converging psychoanalytic explanatory models for power struggles and violence in schools. *The Psychoanalytic Quarterly*, *69*(4), 741–785.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of *bullying* and violence in schools and communities. *Annals of*

the New York Academy of Sciences, 1036, 215–232.
doi:10.1196/annals.1330.014

United Nations Children's Fund. (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153–171. doi:10.1002/ab.20083

Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.

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.

Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of *Bullying*: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9(2), 226–245. doi:10.1111/1467-9507.00121

V – Anexos

Anexo I: Questionário da presente investigação

Quais são as tuas experiências e pensamentos sobre o bullying?

Os questionários que se seguem descrevem um conjunto de experiências e pensamentos sobre o bullying. Para cada questão, coloca uma cruz (X) na resposta que tem mais a ver contigo. É importante que sejas sincero(a). **Não existem respostas certas ou erradas** e todos os questionários são **anónimos**. Obrigada pela tua participação.

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Nome da Escola: _____

Ano de escolaridade: _____

PARA TE AJUDAR NO PREENCHIMENTO DOS QUESTIONÁRIOS

- ✓ **Bullying** significa que um/a aluno/a (*bully*), ou grupo de aluno/a(s) (*bullies*), diz ou faz repetidamente coisas desagradáveis a outro/a aluno/a (*vítima*). Também é bullying quando outro/a(s) excluem repetidamente um/a aluno/a. Mas não é bullying quando 2 aluno/a(s) (aproximadamente com a mesma força) brigam ou lutam entre si. Piadas entre amigo/a(s) não são bullying se todo/a(s) o/a(s) envolvido/a(s) acharem piada. Mas é bullying se um/a aluno/a ou grupo de aluno/a(s), gozam ou fazem pouco de outro/a aluno/a repetidamente, de uma forma que ele ou ela não gosta.
- ✓ **Bullying** ≈ Intimidar, agredir, chamar nomes, gozar, excluir alguém.
- ✓ Para um comportamento ser considerado **bullying**, os seguintes critérios têm de ser preenchidos:
 - Acontecer no contexto escolar;
 - Ser um comportamento negativo (desagradável ou doloroso), intencional e repetido no tempo;
 - Ocorrer entre pessoas onde é visível um desequilíbrio de poder ou força.

PARTE 1. COMO REAGES AO BULLYING NA ESCOLA?®

Se vires um aluno, uma aluna ou vários alunos/as a intimidarem outro/a aluno/a na escola, como costumavas reagir quando vês a situação de bullying a acontecer?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Eu junto-me e começo a intimidar o/a aluno/a também.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu fico a ver porque é divertido e interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu afasto-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu rio-me e aplaudo os/as bullies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu não faço nada. Fico quieto/a e passivo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu tento parar o/a bully ou bullies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu tomo o partido dos/as bullies e junto-me à situação de bullying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu digo a um professor ou professora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

® Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB (S. Pereira & M. Melo, 2014. Versão para investigação) [Tradução e adaptação da Student Bystander Behavior Scale – SBSS (Thornberg & Jungert, 2013)].

PARTE 2. ATÉ QUE PONTO CONSIDERAS VERDADEIRAS AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES?®

Totalmente falsa	Muito falsa	Ligeiramente falsa	Nem falsa, nem verdadeira	Ligeiramente verdadeira	Muito verdadeira	Totalmente verdadeira
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
1 Quando a vítima é um amigo ou amiga minha, eu vou ajudá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Eu tenho uma grande confiança na minha capacidade para intervir em situações de bullying e ajudar a vítima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Uma coisa boa do bullying é que a vítima aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 O bullying justifica-se em certos casos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Quando um amigo ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Quando vejo uma situação de bullying não faço nada pois não é nada comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 O bullying prejudica a vítima durante muito tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 O bullying na verdade não é assim tão mau... é algo que temos de aguentar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Se eu vir uma situação de bullying, tenho a certeza que seria capaz de a parar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 As vítimas de bullying só se podem culpar a si próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Eu tenho mesmo muita pena dos alunos e alunas que sofrem bullying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Não há problema fazer mal a alguém de quem não gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

® Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB (S. Pereira & M. Melo, 2014. Versão para investigação).

Anexo II: Exemplo de pedido de autorização às Escolas



Exmo./a. Sr./a.
Diretor/a do
Agrupamento _____
Dr./a _____

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Sónia Pereira, sob a orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática do Bullying, com foco no papel dos observadores (estudantes que observam as situações de bullying).

Com a presente investigação, pretende-se estudar as motivações que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de bullying. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes, do 2º e 3º ciclo do ensino básico responda a um questionário, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração do Agrupamento de Escolas que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos desse Agrupamento. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição, que o questionário é de rápido preenchimento não prejudicando assim as aulas e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes. Informa-se ainda que já foi solicitada a necessária autorização à Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos. No final da investigação, os resultados e conclusões obtidas poderão vir a ser disponibilizados ao Agrupamento.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, março de 2014

Mestranda – Sónia Pereira

sonia_pereira5@hotmail.com
925312125

Orientadora – Prof.^a Doutora Madalena Melo

mmm@uevora.pt

Anexo III: Exemplo de pedido de autorização aos/às Encarregados/as de Educação



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exm^o/a Sr^a. Encarregado/a de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o/a seu/sua educando/a participar numa investigação, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de especialização em Psicologia da Educação, realizada pela mestranda Sónia Pereira e sob a orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo.

A presente investigação está subordinada à temática do Bullying, com foco no papel dos observadores (estudantes que observam as situações de bullying). Para a concretização desta investigação é imprescindível a colaboração dos/as alunos/as do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, para responderem a um pequeno questionário, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, maio de 2014

Mestranda - Sónia Pereira

Orientadora - Prof.^a Doutora Madalena Melo

Autorização

Eu (nome) _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, declaro que autorizo a sua participação no âmbito da presente investigação.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exm^o/a Sr^a. Encarregado/a de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o/a seu/sua educando/a participar numa investigação, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de especialização em Psicologia da Educação, realizada pela mestranda Sónia Pereira e sob a orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo.

A presente investigação está subordinada à temática do Bullying, com foco no papel dos observadores (estudantes que observam as situações de bullying). Para a concretização desta investigação é imprescindível a colaboração dos/as alunos/as do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, para responderem a um pequeno questionário, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, maio de 2014

Mestranda - Sónia Pereira

Orientadora - Prof.^a Doutora Madalena Melo

Autorização

Eu (nome) _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, declaro que autorizo a sua participação no âmbito da presente investigação.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)