



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

**Área de especialização | Psicologia da Educação**

Dissertação

**Se podes olhar, vê. se podes ver, repara. Observação de  
bullying e (des)motivação para agir**

**Carina de Jesus Abreu Namora**

Orientador(es) | Madalena Melo

Évora 2020

---

---

---

---

---



---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Se podes olhar, vê. se podes ver, repara. Observação de  
bullying e (des)motivação para agir**

**Carina de Jesus Abreu Namora**

Orientador(es) | Madalena Melo

Évora 2020

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Fátima Bernardo (Universidade de Évora)
- Vogal | Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores)
- Vogal-orientador | Madalena Melo (Universidade de Évora)



“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”  
José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*

A todas as crianças e jovens que, directa ou indirectamente, foram afectadas/os pelo  
fenómeno *bullying*



## AGRADECIMENTOS

A realização e conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o envolvimento de algumas pessoas importantes para mim e que merecem a minha gratidão.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, pelas longas horas/dias de trabalho, pela disponibilidade, incentivo e paciência ao longo destes anos... Sei que nem sempre foi fácil, mas o seu apoio, o seu rigor e críticas fizeram-me “crescer” e aprender.

Ao/Às professor/as Edgar Galindo, Ana Cristina do Rosário e Luísa Grácio, que, não tendo envolvimento directo neste trabalho, foram fontes de transmissão de conhecimento, de ajuda, de compreensão e aconselhamento pessoal em dias cinzentos.

À minha família, que não sendo perfeita, nunca me cortou as asas, deixando-me voar. Aos meus pais e irmãos, pelos valores e apoio incondicional que sempre me transmitiram. Sei que nem sempre estive presente, mas o meu coração esteve sempre com vocês. Obrigada por nunca teres desistido de nós, Mãe. És uma força da natureza, a prova de que as heroínas existem de verdade.

À Cristina, à Ângela e ao Jorge, por me darem a conhecer um lar peculiar e cheio de vida. Obrigada por me fazerem sorrir nas alturas em que as minhas inseguranças vieram ao de cima e por toda a ajuda e compreensão nos momentos em que precisei. Obrigada por serem uma família.

À Júlia, por acreditar em mim... contigo aprendi o valor da amizade. Obrigada pelas horas de conversas e por me tornares uma pessoa melhor... pelos conselhos, pela motivação, por seres o meu porto de abrigo! Todos os obrigadas nunca serão suficientes para te agradecer teres estado sempre lá, quando mais precisei.

Ao Diogo, à Margarida, à Catarina, à Lucélia, ao Daniel, à Paula, ao Amaral, ao Jonas, ao André, à Rita e ao Mário, pelos anos de convívio, de alegria, de aprendizagens e de momentos inesquecíveis na Muy Nobre e Sempre Leal Cidade de Évora. Obrigada pelas palavras de incentivo, por afastarem os medos e pela confiança na realização de todo este processo. A vossa amizade e carinho foi um dos pilares que me manteve erguida.

À Saudade, pela atenção, pelos passeios, pelas belas conversas sobre arte/cultura e por todo o apoio e simpatia.

Às escolas de Évora, Setúbal e Lisboa, aos seus directores e professores/as envolvidos/as pela disponibilidade e ajuda na concretização do processo de recolha de dados. A todos/as os alunos/as que fizeram parte desta investigação, muito obrigada pelo tempo dedicado. A ciência ficou mais rica com o vosso contributo.

A ti João, meu amigo, meu amor, meu companheiro de todas as horas... és a base de toda a minha existência, a minha fonte de inspiração todos os dias... contigo tudo tem mais cor! Obrigada pela paciência, pela ajuda, carinho e compreensão... por me teres convencido de que era melhor do que eu pensava... obrigada por me amares incondicionalmente e por me fazeres feliz... por me fazeres ver o mundo de outra forma e por depositares em mim a esperança de um futuro bonito e melhor... tu dás ao amor o seu real significado. Sem ti, nada teria sido possível.



**“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.\***

**Observação de bullying e (des)motivação para agir.**

**Resumo**

O *bullying* tem sido alvo de críticas no que toca às abordagens recentes, que privilegiam o foco sobre a díade agressor-vítima. Partilhando a perspectiva de que os/as observadores/as desempenham um papel significativo na compreensão do fenómeno, este estudo visa aprofundar o conhecimento acerca dos papéis adoptados em situações de *bullying* e analisar os motivos que influenciam a ajudar (ou não) as vítimas. Para a recolha de dados foram utilizadas, junto de alunos/as do 5º ao 9º ano de escolas de Évora, Setúbal e Lisboa (N=740), a Escala de Comportamento de Observadores de Bullying (ECOB) e a Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying II (EASMB II). Os resultados mostraram a prevalência de Comportamentos *Outsiders* e a importância dos factores Desengajamento Moral, Interpretação da Gravidade da Situação, Sensibilidade Moral Básica, Empatia, Difusão de Responsabilidade, Desumanização da vítima, Preconceito Social, Pressão de Grupo e Estatuto Social na (des)motivação para intervir.

Palavras-chave: *bullying; observadores/as de bullying; interpretação do dano da situação de bullying; sensibilidade moral básica; empatia.*

*\*José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira*

Nota: Contagem de Palavras: Total: 20404 Total sem Referências Bibliográficas: 18654



**"If you can look, see. If you can see, notice".\***  
**Bullying observation and (de)motivation to intervene.**

**Abstract**

Bullying has been the target of critics regarding recent approaches that focus on the dual relationship between victim and perpetrator. Sharing the perspective that bystanders play a significant role in the comprehension of the phenomenon, this study aims to deepen the knowledge about the types of behavior adopted by students in bullying situations, and to analyse the motives that could have influence in bystanders' decision to help. For the data collection, two scales were used, with students from 5th to 9th grade, in schools of Evora, Setubal and Lisbon (N=740), the SBBS/ECOB (Student Bystander Behavior Scale) and EAMSB II (Evaluation and Basic Moral Sensitivity in Bullying Scale). The results show the prevalence of Outsider behavior and the importance of the factors Basic Moral Sensitivity, Interpretation of harm in bullying situations, Empathy, Moral Disengagement, Diffusion of Responsibility, Dehumanization of the victim, Peer Pressure and Social Status in the de(motivation) to intervene.

*Key Words: bullying; bullying bystanders; Interpretation of harm in bullying situations; basic moral sensitivity; empathy.*

*\*José Saramago, Blindness*

Note: Word count: Total: 20404 Total without bibliographic references: 18654



## Índice geral

Resumo .....	I
Abstract.....	III
Índice geral .....	V
Índice de tabelas .....	VII
Índice de figuras .....	VII
Introdução.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. <i>Bullying escolar: problematização</i> .....	3
1.1. Definição, tipos e formas de <i>bullying</i> .....	3
1.2. A situação do <i>bullying</i> nas escolas.....	4
1.3. Consequências do <i>bullying</i> : riscos para vítimas, agressores/as e observadores/as .....	6
2. <i>Bullying: participantes</i> .....	8
2.1. O ciclo de <i>bullying</i> .....	8
2.1.1. Os/As agressores/as .....	8
2.1.2. As vítimas .....	10
2.1.3. Os/As observadores/as .....	11
3. <i>Observadores/as de bullying: factores motivacionais</i> .....	13
3.1. O <i>bullying</i> enquanto fenómeno social.....	13
3.2. Observadores/as de <i>bullying</i> : (des) motivação para agir .....	16
4. <i>Objectivos de investigação</i> .....	19
MÉTODO.....	21
1. <i>Objectivos específicos e questões de investigação</i> .....	21
2. <i>Participantes</i> .....	21
3. <i>Instrumentos</i> .....	22
3.1. Questionário de caracterização sociodemográfica.....	22

3.2. Escala de Comportamento de Observadores/as de <i>Bullying</i> -ECOB.....	23
3.3. Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao <i>Bullying</i> II-EASMBII .....	23
4. <i>Procedimentos</i> .....	24
4.1. Procedimentos de recolha de dados.....	24
4.2. Procedimentos de análise de dados.....	25
RESULTADOS .....	26
1. <i>Análise descritiva dos instrumentos</i> .....	26
2. <i>Análise psicométrica dos instrumentos</i> .....	27
2.1. Análise factorial exploratória da EASMB II-Validade.....	27
2.2. Análise de Consistência Interna dos Instrumentos .....	32
a) ECOB-Fidelidade.....	32
b) EASMB II-Fidelidade.....	33
3. <i>Análise inferencial dos resultados</i> .....	34
3.1. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II em função do sexo .....	34
3.2. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II em função da idade .....	36
3.3. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II em função do ciclo de estudos....	37
3.4. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II para alunos/as que agrediram, foram agredidos/as ou observaram situações de <i>bullying</i> na escola .....	39
3.5. Correlações de Pearson- <i>r</i> : Análise de Correlações entre a ECOB e EASMB II	41
4. <i>Discussão global dos resultados</i> .....	44
Limitações do estudo.....	51
Sugestões e implicações para a intervenção/prática futura.....	52
Referências bibliográficas .....	54
Anexos .....	61

## Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por ano de escolaridade e sexo .....	22
Tabela 2. Total/Percentagem de alunos/as que agrediram, observaram ou foram vítimas de bullying na escola .....	26
Tabela 3. Estrutura factorial da EASMB II .....	29
Tabela 4. Alpha de Cronbach, Médias de Correlações inter-item, Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II .....	34
Tabela 5. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função do sexo (teste- <i>t</i> ).....	35
Tabela 6. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função da idade (ANOVA <i>oneway</i> ).....	37
Tabela 7. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função do ciclo de estudos (teste- <i>t</i> ) .....	38
Tabela 8. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II para alunos/as que agrediram (ou não) outro/a aluno/a na escola (teste- <i>t</i> ) .....	40
Tabela 9. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II para alunos/as que observaram (ou não) situações de bullying na escola (teste- <i>t</i> ) .....	41
Tabela 10. Correlações de Pearson- <i>r</i> entre os factores da ECOB e os factores da EASMB II.....	43

## Índice de Figuras

Figura 1. O Círculo de Bullying (Olweus & Limber, 2011) .....	8
Figura 2. Quadro Conceptual da Motivação do/a Observador/a para agir em Situações de <i>Bullying</i> (Thornberg et al. 2012) .....	16



## Introdução

A escola apresenta-se como um espaço sócio-cultural privilegiado onde os/as alunos/as congregam ganhos, põem em prática capacidades e adquirem competências sociais importantes para o seu desenvolvimento (Dayrell, 1996; Pinto & Branco, 2011). Esta aquisição, que se faz na relação com o/a outro/a, nem sempre é facilitada já que nem todas as interações estabelecidas dentro do meio escolar são positivas e instrutivas. Vemos, por um lado, a escola como um espaço social organizado por normas e regras que buscam unificar e delimitar a acção dos sujeitos e por outro, uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou colectivas de transgressão de acordos, sendo que “a realidade escolar é mediada pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (Ezpeleta & Rockwell, 1986 citado por Dayrell, 1996; Pinto & Branco, 2011). Uma vez que este é o contexto social considerado o palco de maior prevalência de *bullying*, torna-se evidente que a violência praticada entre colegas nas escolas constitui um problema central de discussão, investigação e mobilização (Casper, Meter & Card, 2015; Thornberg, 2015), principalmente nos últimos anos.

O interesse pela temática tem vindo a crescer numa tentativa de compreender as razões, motivos e características individuais ou relacionais que levam a comportamentos de violência desta natureza e que acarretam consequências negativas a curto e longo prazo, afectando todos/as os/as intervenientes (NASEM, 2016; Sebastião, 2013). Uma vez que os/as observadores/as compreendem o grupo dominante de um ciclo de *bullying* e são os/as alunos/as que observam o surgir, desenrolar e término de situações de conflito desta natureza (Tsang, Hui e Law, 2011), espera-se que este público tome uma dimensão significativa na compreensão do fenómeno. De facto, os/as observadores/as podem assumir várias posições, entre elas: defensores/as das vítimas, *outsiders*, reforçadores ou apoiantes dos/as agressores/as (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996) e o tipo de comportamento por si adoptado pode causar impacto significativo junto dos/as colegas/as (Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert, & Vanegas 2012), prolongando ou acabando com os episódios (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

Partilhando a perspectiva anterior, de que os/as observadores/as têm um papel fundamental e podem, de facto, ser de grande importância na redução de comportamentos de *bullying*, tomou-se como ponto de partida o modelo conceptual da motivação do/a observador/a para intervir (Thornberg et al., 2012) e os estudos de observação de *bullying*

de R. Thornberg e colegas, no sentido de compreender a forma como os/as observadores/as se comportam perante situações desta natureza e de explorar os aspectos motivacionais que mais têm influência na decisão do/a observador para intervir ou denunciar casos de *bullying* escolar.

Para uma compreensão clara da organização e estrutura deste estudo optou-se por agrupar a dissertação em três grandes partes, sendo a primeira subdividida em três capítulos. O capítulo um inclui a revisão de literatura que aborda o conceito, os tipos e as formas de *bullying*, bem como a prevalência, as diferenças de género, de idade e as consequências a curto e longo prazo para os/as seus/suas intervenientes. O capítulo dois, por sua vez, refere-se aos/as papéis e participantes de *bullying* e o capítulo três, mais específico, refere-se à influência dos processos sociais nas dinâmicas de *bullying* e aos/as observadores/as e sua importância no que toca à intervenção em situações da mesma natureza.

A segunda parte diz respeito ao estudo empírico, onde são apresentados os objectivos e questões de investigação, descritos os instrumentos utilizados, a amostra, bem como todo o procedimento de recolha e análise de dados. São, ainda, apresentadas na terceira parte do trabalho, a análise e discussão de resultados, com os principais resultados da investigação e discussão em torno dos mesmos, a relação com investigações anteriores, as implicações, as sugestões e as limitações do estudo.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. *Bullying escolar: problematização*

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

A agressividade entre pares, praticada em contexto escolar, constitui-se como problema central de discussão e mobilização dos *media*. De facto, a percepção da comunidade em geral é de um aumento da violência e de *bullying* nas escolas, bem como uma elevação significativa da gravidade desses processos (Fonseca & Santo, 2014; UNESCO, 2017). Note-se que as crianças em idade escolar lutam entre si, mas este facto não implica consequências negativas para as mesmas, já que se entende como um “jogo” social ou uma forma de libertarem energia (Boulton, 1999, citado por Politi, 2014). O importante são as reacções emocionais dos/as envolvidos/as, pois no “jogo” social, as crianças continuam amigas, ao contrário do *bullying*, em que há uma diferenciação de papéis e em que as vítimas são submetidas a agressões e intimidações contra a sua vontade (Boulton, 1999, citado por Politi, 2014). Importa, portanto, estar atento ao objectivo do dano físico ou psicológico de forma a identificar o incidente como *bullying*.

Não sendo um fenómeno contemporâneo, só nos últimos anos começou a ser estudado e encarado como um novo problema. É apenas na década de 70, com os estudos percussores do professor Dan Olweus, que a problemática começa a ganhar relevo e a despertar interesse junto de outros/as investigadores/as, já que os seus estudos evidenciavam a prevalência e, principalmente, os riscos para o desenvolvimento pessoal e social de jovens e instituições escolares como um todo (Olweus, 1993; 1994; 1995). Numa tentativa de compreender a evolução do fenómeno, Olweus desenvolveu questionários e realizou entrevistas junto de alunos/as e pais, tendo descoberto que cerca de 1 em cada 7 alunos/as havia estado envolvido em agressões/vitimizações. Desenvolveu ainda vários programas de intervenção com o intuito de sensibilizar outros Países a preocuparem-se e a mobilizarem-se na procura de respostas para as suas causas e consequências (Olweus, 1993; 1994; 1995).

Apesar de toda a investigação e estudos realizados, existe, ainda, muita controvérsia em torno do conceito em estudo, já que parece não existir consenso entre o verdadeiro significado da palavra *bullying*, sendo muitas vezes sujeito a interpretações culturais e a traduções menos próprias (NASEM, 2016). Acreditando na importância de se esclarecer o seu verdadeiro significado, o termo *bullying*, de origem inglesa, não possui tradução literal para o português, podendo ser traduzido como “intimidação” ou

“provocação” (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Sebastião, 2013). Caracterizado como um sub-tipo do comportamento agressivo, o *bullying* pode ser explicado como um padrão de comportamento ao invés de um evento isolado, repetido no tempo, que envolve agressões não desejadas e um desequilíbrio de poder entre os/as alunos/as envolvidos/as (NASEM, 2016; UNESCO, 2017). A violência pode ser encoberta, quase subtil, mas não menos traumática (Martins, 2007).

As atitudes negativas levadas a cabo por *bullies* podem assumir diversas formas tais como violência de acção directa, que inclui violência física como bater, roubar, cuspir, empurrar e violência verbal como humilhar, difamar e gozar. Por sua vez, a violência de acção indirecta ou relacional compreende uma forma mais “subtil” de vitimização e refere-se à manipulação de relações sociais que visa rebaixar e manter a vítima numa posição vulnerável para os ataques. Implica acções como excluir, intimidar, amedrontar, assediar, provocar sistematicamente ou espalhar rumores (NASEM, 2016; Olweus, 1993; UNESCO, 2017).

Em suma, e de acordo com o pioneiro do fenómeno, considera-se um acontecimento de *bullying* quando o comportamento agressivo é a) conduzido de forma intencional, b) repetido no tempo e c) caracterizado por um desequilíbrio de poder ou força. Assim, não é considerado *bullying* quando dois/duas alunos/as, aproximadamente da mesma força, brigam ou lutam entre si, tal como piadas entre amigos/as não são *bullying* se todos/as os/as envolvidos/as acharem engraçado (Olweus, 1993).

## 1.2. A situação do *bullying* nas escolas

O interesse crescente sobre a problemática do *bullying* tem incentivado a realização de estudos acerca dos níveis de incidência, factores contextuais e caracterização dos/as alunos/as intervenientes (NASEM, 2016; Salmivalli 2010; Thornberg et al., 2012).

Assumindo que o número de casos de *bullying* é superior aos relatos estatísticos, estima-se que cerca de 40% dos/as jovens portugueses/as tenham sido intimidados/as pelo menos uma vez em menos de dois meses na escola (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa-Aventura-Social, 2015). Uma das razões que parece contribuir para os níveis de incidência deste fenómeno é o facto de a grande maioria destes comportamentos acontecer afastada da supervisão de adultos (Casper, Meter & Card; 2015; Craig et al., 2000) visto ser uma actividade secreta em que a vítima se sente, frequentemente, incapaz de se queixar, defender ou descrever o sucedido devido ao receio de represálias, por

acharem que merecem o sofrimento que lhes é infligido ou por se sentirem humilhadas pelos ataques (Lodge & Fridenberg, 2005; Olweus, 1995;).

De acordo com diversos/as autores/as, os comportamentos de *bullying* começam a evidenciar-se desde a primeira infância ou idade pré-escolar, embora o seu auge aconteça no 2º e 3º ciclo de escolaridade (Currie et al., 2012, Vaillancourt et al., 2010, citado por NASEM, 2016). Os comportamentos agressivos podem ocorrer em diversos contextos sociais da escola, incluindo salas de aula, refeitórios, ginásios, autocarros escolares ou casas de banho, mas é nos recreios ou espaços que circundam as escolas e nos corredores que ocorrem com maior frequência (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Fekkes et al., citado por Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Relativamente às diferenças de género, vários estudos revelam que as raparigas incorrem mais vezes em comportamentos de *bullying* enquanto defensoras e os rapazes enquanto vítimas ou perpetradores, em episódios de violência que revestem maior gravidade (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015; NASEM, 2016). Ainda que as raparigas e os rapazes experienciem níveis relativamente similares de vitimização, os meninos parecem envolver-se mais vezes em violência de acção directa, como bater ou roubar e as meninas em violência de acção indirecta e verbal, como espalhar rumores, ignorar/pôr de parte os/as colegas e difamar ou chamar nomes (NASEM, 2016; Rose, Nickerson & Stormont, 2015).

No que se refere à idade, vários estudos concluem que as crianças mais novas tendem a dar mais suporte às vítimas do que as mais velhas (Pereira & Melo, 2017; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Salmivalli & Voeten, 2004) e que as agressões físicas tendem a diminuir consideravelmente com a idade, ao mesmo tempo que a violência indirecta ou relacional parece aumentar (Lucas-Molina et al., 2010, citado por Rosário, Candeias & Melo, 2017).

Dan Olweus (tal como referido anteriormente), criou o primeiro programa de prevenção para a redução do *bullying* nas escolas, considerado como o mais bem documentado e mais efectivo na redução da problemática. O OBPP (Olweus Bullying Prevention Programme) tem como objectivos a consciencialização e conhecimento acerca da problemática, o apelo à comunidade educativa na participação activa contra a prática de *bullying*, o desenvolvimento de estratégias de intervenção e a providência de suporte e apoio às vitimas (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2007). Este foi implementado e avaliado, primeiramente, entre os anos de 1983 e 1985, com alunos/as do País da Noruega e impulsionou a criação de diversos programas de carácter preventivo um pouco por todo

o mundo. Mais recentemente, o KiVa (Kiusaamista Vastaan), que significa “contra o abuso escolar”, tem como objectivo combater o *bullying* nas escolas e visa a implementação de estratégias focadas no respeito e empatia pelos/as outros/as. No entanto, o verdadeiro intuito do programa é quebrar modelos existentes e que se focam apenas nos/as agressores/as e vítimas, consciencializando os/as observadores/as para o impacto das acções do grupo e para a defesa e apoio da vítima. Assim, se as testemunhas adoptarem uma postura diferente em relação ao problema, a atitude do/a agressor/a acabará, eventualmente, por mudar, refere C. Salmivalli, uma das criadoras do programa (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013).

### *1.3. As consequências do bullying: riscos para vítimas, agressores/as e observadores/as*

O *bullying* constitui um sério risco para o ajustamento académico e psicossocial de vítimas, agressores/as e observadores/as (Olweus, 1993; Macedo, 2012; Nishina & Juvonen, 2005, citado por Salmivalli, 2010), sendo que todos/as os/as envolvidos poderão enfrentar consequências nefastas a curto e a longo prazo (NASEM, 2016).

As consequências do *bullying* podem ser imediatas, causando danos físicos às vítimas ou a longo prazo, envolvendo perturbações do sono, depressão, solidão, ansiedade social e generalizada ou fobia social e escolar (NASEM, 2016; Tsang et al., 2011). Vários autores constataram ainda que a vitimização está relacionada com problemas de internalização como evitamento escolar e falta de entusiasmo pela escola, ou segundo correlações interpessoais, a problemas de rejeição/integração, ter poucos/as amigos/as (ou nenhuns) e uma rede de suporte pouco adequada (Bandeira, 2009, citado por Bandeira & Hutz, 2012; Berger, 2007). Também a ideação suicida ou comportamento suicida estão associados, como referido anteriormente, à vitimização entre pares e encontra-se como a consequência mais extrema deste fenómeno (Salmivalli & Voeten, 2004).

Por outro lado, o envolvimento de *bullies* em condutas de agressão pode levar (a curto prazo) a uma probabilidade maior de dificuldade na relação com os/as professores/as, reprovação e abandono escolar, o que constitui um factor de risco de incorrer, no futuro, em condutas delinquentes e actos de criminalidade mais sérios como vandalismo, furto e abuso de substâncias (Tsang et al., 2011). Os/as *bullies* ou agressores/as poderão estar predispostos à instabilidade no trabalho e a relacionamentos afectivos pouco duradouros e geralmente experienciam um desenvolvimento anti-social ou criminal na idade adulta, uma postura mais agressiva perante o/a companheiro e os/as

filhos/as e incorrem na probabilidade de os/as seus/suas filhos/as tornarem-se novos/as agressores/as (Lodge & Frydenberg, 2005; Neto, 2005; Tsang et al., 2011).

No que se refere aos/às observadores/as, testemunhar diariamente situações de *bullying* pode suscitar sentimentos negativos como ansiedade, insegurança ou evitamento escolar (Berger, 2007). O simples testemunho de actos de *bullying* é, por si só, suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento académico e social (Neto, 2005). Estes tendem a experienciar emoções contraditórias como culpa, por não conseguirem ajudar a vítima, e ao mesmo tempo raiva em relação aos *bullies* ou a si próprios. É possível que este público, devido ao carácter recorrente de actos de *bullying* na escola, reprima sentimentos de empatia e comece a dirigir a sua atenção para o evitamento das situações de *bullying*, o que poderá levar à dessensibilização, no futuro, para com outros comportamentos negativos (Thornberg et al., 2012). Ainda assim, um dos efeitos mais nefastos verifica-se quando os/as observadores/as percebem que podem imitar os comportamentos de *bullies* e que os seus actos podem ser premiados com algum género de compensação ou com poder social (Padgett & Notar, 2013, Salmivalli, 2010). Com isto, incorrem no risco de tornarem-se, eles/as próprios/as, futuros/as agressores/as.

Orpinas & Horne (2006) afirma que a atitude indiferente por parte da comunidade escolar, fingindo que nada se passa, aumenta a probabilidade de novos eventos de agressão entre pares e banaliza valores éticos universais. Uma vez que a escola exerce a sua função social e política, é necessário analisar os contextos em que estão inseridos esses fenómenos, a tipologia de comportamento e as dinâmicas sociais, numa tentativa de prevenir e diminuir o fenómeno de *bullying*, (Twemlow et al., 2004).

## 2. *Bullying: participantes*

### 2.1. *O ciclo de bullying*

Dada a emergência de se estudar o *bullying* na perspectiva, não só de agressores/as e vítimas, como também daqueles/as que observam, surgem com algum destaque teorias explicativas dos comportamentos de *bullying* na perspectiva de todos/as os/as intervenientes (Gini, 2006; Salmivalli et al., 1996; Thornberg et al., 2012; Twemlow, et al., 2004). Alguns/algumas investigadores/as encaram o *bullying* como um processo diádico, que ocorre na relação agressor-vítima. Outros/as, porém, salientam o facto de que o *bullying* está “ancorado” num contexto social e por isso é considerado um fenómeno social pela sua natureza (Salmivalli, 2010; Thornberg, 2015).

Uma vez que os comportamentos de *bullying* geralmente acontecem sob o olhar atento de outros/as, espera-se que também os/as observadores/as influenciem o desenrolar do problema, pelos vários papéis que podem desempenhar (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 2011). Importa, portanto, conhecer a forma como estes/as alunos/as se comportam, pelo que falemos de uma relação triádica entre vítima, agressor/a e observador/a, no qual a acção de cada um é vista como afectando directamente a dos/as outro/as (Twemlow et al., 2004),

Olweus & Limber (2010) conceptualizaram “O círculo de *bullying*” (Figura 1), em que explicam os vários papéis que os/as alunos/as envolvidos/as podem desempenhar:

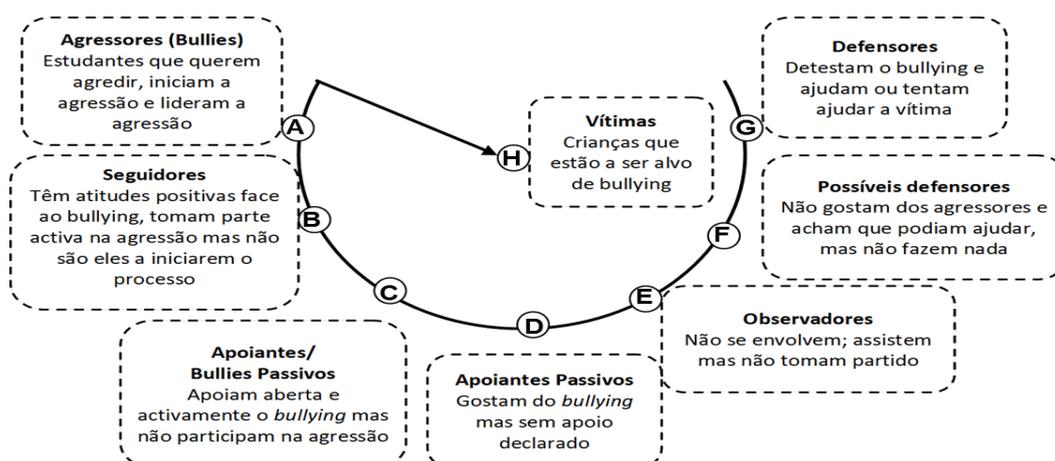


Figura 1. O Círculo de Bullying (Olweus & Limber, 2010)

#### 2.1.1. Os/As agressores/as

Segundo a literatura, o/a agressor/a de *bullying* é caracterizado como o/a agente de provocação ou agressão, que bate ou que insulta com o objectivo de magoar, prejudicar

ou humilhar sem ter havido provocação por parte da vítima (Bandeira & Hutz, 2012; Berger, 2007). Os/As agressores/as iniciam e lideram a agressão, são normalmente mais fortes que os seus alvos e mostram pouca ou nenhuma empatia pelas vítimas, as quais sentem prazer e satisfação em dominar ou controlar (Nickerson, Aloe & Werth, 2015; Olweus, 1995). Alguns/algumas são violentos/as e abusam do poder sobre os pares pela força, enquanto outros/as são manipuladores/as ou sedutores/as até atingirem os seus objectivos (Casper, Meter & Card, 2015).

Geralmente, os/as *bullies* tendem a adoptar uma atitude mais positiva perante a agressividade e uso desta comparativamente a outros/as alunos/as e são descritos/as como sendo mais impulsivos/as e dominantes (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Olweus, 1995). Podem exibir temperamento explosivo, baixa tolerância à frustração, são desafiantes, opositivos/as e intimidadores/as (Espelage & Hanish, 2015). Por norma, são crianças/jovens menos satisfeitas/os com a escola e/ou a família, estão mais propensas/as ao absentismo e evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumo de tabaco, álcool ou outras drogas, porte de armas, etc.) (Tsang et al., 2011). Mais se salienta o facto de geralmente pertencerem a famílias destruturadas, com historial de violência, distanciamento emocional ou estilos parentais pouco adequados (Espelage & Hanish, 2015; Olweus, 1991).

Olweus (1993; 1994) caracteriza os/as agressores/as em torno de 2 tipos: os/as *bullies*, que agredem e incitam à agressão e os/as *bullies-vítimas*, crianças que são, ao mesmo tempo, agressores/as e vítimas de *bullying*. De acordo com Olweus, nenhum dos dois aparenta estar livre de problemas mentais/cognitivos/sociais. Ainda assim, os/as *bullies* tendem a mostrar um funcionamento mais adequado, uma rede de amigos/as maior e incorrer mais vezes em agressão proactiva do que propriamente os/as *bullies-vítimas*, que geralmente são mais imaturos, menos ajustados socialmente, provocam e irritam os/as colegas, atraindo sobre si comportamentos agressivos que posteriormente não conseguem enfrentar (Espelage & Hanish, 2015; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010, citado por Gouveia, Leal e Cardoso, 2017).

Afinal, o que querem os/as *bullies*? Espelage & Hanish, (2015); Sijtsema, Veenstra, Lindenberg e Salmivalli (2009), Salmivalli (2010; 2014), entre outros referem que a probabilidade de um/a jovem incorrer em comportamentos de *bullying* encontra-se altamente relacionada com ganhos sociais ou de agência, tais como dar nas vistas, ser influente ou admirado/a ou alguém que assume o controlo social ou de pares.

Os/as agressores/as exploram a fragilidade da(s) vítima(s) para lhe(s) infligir danos e obter, desta forma, gratificação psicológica, estatuto no círculo de amigos/as e popularidade (Espelage & Hanish, 2015; Salmivalli, 2010; 2017). Os/As autores/as sugerem ainda que a maioria dos/as jovens que pratica *bullying* assume um poder considerável dentro do núcleo de amigos/as, pelo que o seu estatuto tende a ser visto e interpretado pelos/as colegas como algo desejável na escola: ser popular, líder ou o/a que possui melhores competências sociais. Neste sentido, os/as agressores/as encorajam os/as pares a apoiar as suas acções, como uma garantia da identidade e pertença ao grupo (Espelage & Hanish, 2015). Em adição, tendem a destacar e manter a sua posição social com demonstrações públicas de poder ou controlo social e a manter as vítimas numa posição desfavorável, com a humilhação e exclusão (Thornberg & Knutsen, 2011).

De facto, os/as agressores/as parecem ser fortemente motivados pelo desejo de estatuto ou posição de poder ou dominância no grupo de pares, que lhes impõe respeito, proeminência e, claramente, o apoio de uma “legião” de fãs (Olweus, 1997; Salmivalli, 2010; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009).

### 2.1.2. As vítimas

Considera-se vítima aquele/a que é exposto/a, durante um período de tempo considerável e repetitivo, a todo o tipo de acções negativas ocorridas de forma continuada por um/a ou mais alunos/as dentro da escola (Olweus, 1995). Na maioria das vezes, estas crianças são excluídas, atormentadas, “batidas”, humilhadas, entre outro tipo de comportamentos desagradáveis por outra/as criança/as sem nenhum motivo ou razão aparente (Olweus, 1999, citado por Melo & Duarte, 2011).

As “típicas” vítimas não são agressivas/os ou provocadoras/es e, no geral, apresentam uma atitude negativa perante a violência e conduta agressiva (Olweus, 1997). Este tipo de vítima é considerado por Olweus a vítima passiva ou submissa. No geral, parece que o comportamento e atitude das vítimas passivas/submissas denunciam que são inseguras ou que não vão ripostar se forem atacadas e insultadas.

São várias as características físicas, emocionais e comportamentais que predis põem a(s) vítima(s) aos abusos por parte de colegas, tornando-as vulneráveis aos ataques do/a (s) agressor/a (es/as) e dificultando a sua aceitação por parte dos pares. De entre elas destacam-se as características físicas, geralmente diferentes do que é aceite pelos/as colegas, o medo constante de ser humilhada/o, a extrema sensibilidade, fragilidade, timidez e baixa auto-estima (NASEM, 2016; Swearer, Espelage, Vaillancourt

& Hymel, 2010). As vítimas tendem a ser solitárias, mais inseguras e ansiosas do que outras crianças e no geral não dispõem de recursos, *status*, ou habilidade para se defender ou reagir aos ataques (Lopes, 2005, citado por Bandeira e Hutz, 2012; Tognetta & Rosário, 2013). No geral, são crianças com tendências depressivas, agravadas pela ansiedade e angústia de humilhação, são mais retraídas, infelizes e sofrem com a vergonha e o medo (Salmivalli et al., 1996; Swearer et al., 2010). A baixa auto-estima é agravada por críticas a que são sujeitas, ou pela indiferença dos adultos ou da comunidade escolar em relação ao sofrimento que estão a sentir, (Neto, 2005; Tognetta & Rosário, 2013).

Vários são os/as autores/a que dão ênfase a outras características não menos importantes, nomeadamente ao facto de as vítimas se considerarem menos capazes, menos aceites, com pouco valor e com menos competências sociais e de comunicação, o que leva a uma dificuldade maior em criar amizades e, conseqüentemente, ao isolamento (Neto, 2005; Salmivalli, 2010). Estas características podem suscitar a atenção do/a agressor/a, que compreende a vítima como um alvo fácil para os seus abusos (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Olweus, 1997).

As crianças e jovens vitimizadas/as sofrem por um longo período de tempo sem que ninguém se aperceba e normalmente mantêm-se em silêncio, essencialmente por medo do/a agressor/a, por vergonha do que os/as outros/as possam pensar ou por acharem que merecem o sofrimento que lhes é infligido (Matos & Gonçalves, 2009, citado por Neves, Pocinho & Garcês, 2017; Sousa, Pereira & Lourenço, 2011).

### 2.1.3. Os/As observadores/as

Observadores/as são aqueles/as que participam em situações de *bullying* de forma directa ou indirecta e constituem o grupo maior de um ciclo de *bullying* (Tsang, Hui e Law, 2011). As testemunhas possuem a função de audiência para o/a autor/a de *bullying*, servindo-lhe como importante fonte de reforço e atribuindo-lhe *status* ou poder (Salmivalli, 2014; Zaine, Reis & Padovani, 2010). Tsang, Hui e Law (2011), referem que os/as observadores/as testemunham o início, desenrolar e término das situações de *bullying* e como tal, é impossível permanecerem inactivos durante o processo, pois quer actuem ou ignorem, os/as observadores/as já adicionaram energia aos episódios.

Uma vez que o *bullying* deve ser entendido no seu carácter colectivo, baseando-se nas relações sociais do grupo e sendo que os/as observadores/as estão presentes em mais de 80% dos episódios, mas apenas intervêm em cerca de 20% (Jeffrey, 2004, citado

por Padgett & Notar, 2013), importa compreender e analisar as suas reações bem como a sua influência no desenrolar de situações desta natureza.

Salmivalli et al. (1996) identificaram quatro papéis participativos que os/as observadores/as podem tomar no processo de *bullying*: os/as assistentes dos/as agressores/as, que se referem a todos/as aqueles/as que se envolvem nas agressões, no apoio e assistência aos/às *bullies*; os/as reforçadores/as dos/as agressores/as, que oferecem *feedback* positivo aos/às agressores/as e fornecem uma audiência ao incitarem o seu comportamento; os/as *outsiders*, que tendem a afastar-se do cenário da agressão e decidem não se envolver; e os/as defensores/as, que tomam o lado das vítimas ao ajudar directa ou indirectamente, ao fornecer suporte e inclusive a pôr fim à situação.

Orpinas e Horne (2006), por sua vez, classificaram os/as observadores/as em dois grupos distintos: os/as que são parte do problema e os que são parte da solução. Para os/as autores/as, os/as alunos/as que fazem parte do problema tendem a dar continuidade à agressão ou humilhação, riem e proporcionam audiência ao/à agressor/a. As suas características individuais e relacionais assemelham-se muito à dos/as agressores/as, apesar de menos acentuadas e quando afastados/as do grupo, normalmente diminuem o seu envolvimento neste tipo de condutas (Martins, 2007; Salmivalli & Voeten, 2004, Tognetta & Rosário, 2013). Os/as alunos/as que fazem parte da solução são descritos como aqueles/as que tentam ajudar a resolver ou atenuar o problema. São os/as que defendem as vítimas e vão ao seu auxílio, intervindo directamente, conversando com os/as perpetradores/as no sentido de os dissuadir a continuar ou chamando um/a adulto/a, exibindo mais comportamentos pró-sociais (Salmivalli, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004).

Neste sentido, os/as observadores/as podem encorajar e prolongar os episódios de *bullying* ao juntarem-se aos/às agressores/as, ao incentivarem o seu comportamento e ao fornecerem uma audiência (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Isto significa que a ausência de uma reacção negativa por parte dos/as observadores/as cria um ambiente propício aos maus tratos pois pressupõe um apoio passivo ou activo por parte dos/as perpetradores/as. (Martins, 2007; Salmivalli, 2014; 2017).

Ainda que a maioria dos/as alunos/as expresse sentimentos negativos face ao *bullying* (Lodge & Frydenberg, 2005) e reporte intenções de ajudar as vítimas em situações hipotéticas de *bullying*, a tendência é para se comportarem de formas que

incentivam a ocorrência deste tipo de prática, pelo que os comportamentos defensores reais de observadores/as parecem ser raros (Salmivalli, 2014; Thornberg, 2010).

### **3. Observadores/as de bullying: factores motivacionais**

#### *3.1. O bullying enquanto fenómeno social*

Uma vez que as pessoas não vivem as suas vidas isoladamente, a teoria sócio-cognitiva de Bandura postula que as crenças partilhadas por indivíduos no seu poder colectivo de produção de ganhos e desejos é um ingrediente fulcral para a produtividade e motivação dos seus membros. De acordo com a sua teoria, as cognições morais e sociais, bem como todo o comportamento deve ser entendido como o resultado das inter-relações entre indivíduo e contexto, na medida em que o comportamento do grupo é o produto das dinâmicas interactivas e coordenativas dos seus membros e são as pessoas, agindo colectivamente, de acordo com crenças partilhadas, que pensam, regulam, agem e motivam-se em função de um objectivo (Bandura, 1999).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) postula que, para compreender o desenvolvimento humano, é essencial incorporar nas análises, não só o indivíduo e as suas capacidades perceptuais, motoras e cognitivas, mas também as interacções e padrões relacionais que se estabelecem em diferentes contextos. Com o decorrer do tempo, o indivíduo envolve-se em processos de interacção recíprocos com outros/as indivíduos, objectos ou símbolos, pelo que tais interacções variam de acordo com características individuais, com o contexto e com o momento em que ocorrem, podendo produzir competências ou disfunções ao nível do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000, citado por Senna & Dessen, 2012). O sujeito é entendido como activo, produtor e produto do seu desenvolvimento junto de uma hierarquia de sistemas interdependentes (micro, meso, exo e macrosistema), composto pelas actividades, papéis e relações interpessoais na família, no grupo de amigos/as, na vizinhança e nas instituições educacionais, de saúde, sociais e políticas (Senna & Dessen, 2012).

O *bullying* não constitui, portanto, um fenómeno isolado podendo ser explicado por relações complexas entre o/a envolvido/a (agressor/a, vítima ou observador/a), a família, o grupo de pares, a escola, a comunidade e/ou a cultura (Thornberg, 2015). Enquanto microsistema, a escola apresenta-se como espaço propício ao desenvolvimento de relações sociais, sendo que os/as alunos/as tendem a olhar e procurar no

comportamento de outros/as pistas ou formas sobre como agir ou lidar com as situações, no sentido de serem inseridos numa determinada cultura (Gini, 2006; Thornberg, 2017). Co-constroem e participam, portanto, na sua própria cultura de grupo apropriando-se criativamente e reconstruindo informação e normas do mundo dos adultos para dirigir e controlar as suas preocupações (Wyness, 2006, Corsaro, 2005, citado por Thornberg, 2015). Esta apropriação implica forças de ordem social presentes na ecologia de sistemas e que unidas, produzem e reproduzem uma cultura de *bullying* ao definir e manter posições sociais marcadas pelo poder (Thornberg, 2017).

O ambiente ou clima escolar, ainda que desenvolva a participação em comum de tarefas e práticas, falha ao descredibilizar a moralidade dos/as seus/suas alunos/as e cria a individualização, que rompe qualquer relação que não seja controlada pelo poder, ou ordenada de acordo com uma hierarquia (Foucault, 1987, citado por Ceccarelli & Patrício, 2013). Thornberg (2011) afirma que o processo cultural de grupo é marcado por práticas de inclusão e exclusão, em que o *bullying* funciona como parte integrante do processo de fazer e manter amizades e resume-se a uma questão de popularidade e recompensas sociais. A popularidade e o estatuto, no entanto, não são estáticos ou individuais, mas características que se estabelecem na relação com os/as outros/as.

Deste modo, os pares envolvem-se em padrões de interacção social que delimitam a sua posição em termos de superioridade/inferioridade ou em termos de normalidade/anormalidade, tornando “os outros” alvo de preconceito e reproduzindo uma hierarquia social caracterizada pelo desequilíbrio de poder (Thornberg, 2017). Compreende-se, portanto, que cada um dos membros de um grupo segue regras específicas e cria atitudes sociais discriminatórias contra aqueles/as que não fazem parte dele, sendo que muitos/as consideram o comportamento agressivo aceitável se for consistente com as suas normas e dirigido àqueles/as que se constituem como ameaça para a integridade do grupo (Gini, 2006, Thornberg, 2017, Thornberg & Knutsen, 2011).

O desejo de inclusão parece levar testemunhas a, não só permanecerem passivas, mas também a encorajar ou apoiar situações de *bullying* (Salmivalli et al, 2011). Forsberg, Thornberg e Samuelsson (2014) referem que as hierarquias sociais condicionam e inibem as acções de espectadores/as em situações de *bullying* ao evocar e interagir mutuamente com considerações de auto-protecção tais como o medo de retaliação, a não aprovação social, a perda de amigos/as e do seu próprio estatuto social dentro do grupo (Veenstra et al., 2010).

Os que estão no topo da hierarquia assumem-se como os agentes morais que, numa tentativa de manter a ordem, delimitam com características semelhantes às suas aqueles/as que se “encaixam” na sua cultura e com características pejorativas ou desumanas os que não se encaixam, tornando-os diferentes e assegurando “ao público” que estes merecem ser vitimizados (Thornberg, 2017; Thornberg & Knutsen, 2011). Esta prática parece ser utilizada para justificar ou normalizar as atitudes de observadores/as, banalizando as dinâmicas de *bullying* e ilibando-os da culpa ou responsabilidade pelo seu comportamento (Thornberg, 2011; 2015). Tal como referido por uma criança identificada como *bully*: “if you are different, you will be teased” (Thornberg, 2015, p.314).

A teoria sócio-cognitiva de Bandura (1999) explica esta descarga de consciência através dos mecanismos de desengajamento moral, que permitem a reestruturação da conduta desumana em algo bom. Este processo “mascara” a forma como a actividade repreensiva é nomeada de forma a diminuir a sua gravidade ou torná-la aceitável. Pode ainda funcionar como uma desculpabilização para o agente da acção e envolve os mecanismos de difusão e deslocamento da responsabilidade, de distorção das consequências e de culpabilização da vítima, (Bandura, 1999).

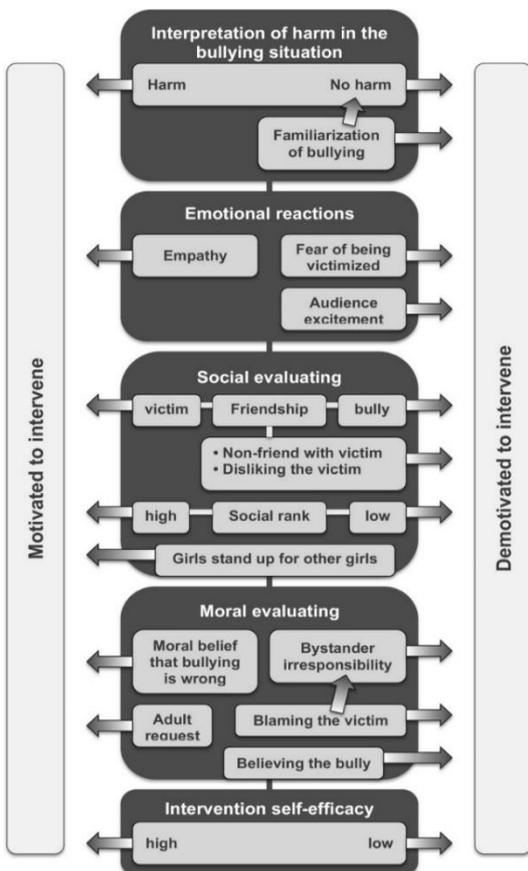
Uma vez que o processo de exclusão/vitimização parece ser motivado pelo preconceito e por processos discriminatórios (Pinto & Branco, 2011; Thornberg, 2017), muitos/as consideram que a intolerância à diversidade contribui para a construção da diferença no dia-a-dia da escola e dá origem à diferenciação de papéis, o que mantém cada aluno/a envolvido no ciclo de *bullying* numa determinada posição activa, qualquer que seja o seu papel (Thornberg, 2011; 2015; Thornberg & Knutsen, 2011).

Em suma, importa enfatizar a relação de interdependência através da qual os pensamentos, experiências e reacções de cada membro é colectivamente influenciada pelas acções do resto do grupo (Nickerson et al., 2015). Assim, crianças e jovens que ocupam determinadas posições ou que assumem outros papéis para além de agressor/a ou vítima na estrutura de grupo não permanecem inactivas/os ou passivas/os entre elas/es, ao invés, verificam-se num estado contínuo de interacções sociais recíprocas que resultam da ecologia de sistemas (Thornberg, 2017).

### 3.2. Observadores/as de bullying: (des)motivação para agir

A forma como “os/as outros/as” se comportam é importante, não só sob a perspectiva da criança ou jovem vitimizado/a como também sob a perspectiva de toda a dinâmica do *bullying* (Salmivalli, 2014).

As crianças e jovens que observam situações de *bullying* geralmente encontram-se num dilema ou situação controversa. Por um lado, compreendem que é errado e gostariam de intervir e parar a situação, mas por outro anseiam pela sua segurança e bem estar, bem como por manter o seu estatuto e posição no grupo (Menesini & Salmivalli, 2017; Tsang, Hui & Law, 2011;). No entanto, se menos crianças assumirem a posição de apoiantes e se o grupo se recusar a atribuir um estatuto elevado aos/às agressores/as, muitas das recompensas advindas do *bullying* seriam perdidas (Salmivalli, 2010). Ainda que os pares façam parte do problema, estes podem também fazer parte da solução se o seu papel for estratégica e inteligentemente utilizado na redução e prevenção do *bullying* (Salmivalli, 2010; Thornberg, 2017).



Para Thornberg (2015; 2017) tornou-se claro que o *bullying* não pode ser reduzido a características individuais quer do(s) bully(ies) ou da(s) vítima(s) (embora desempenhem um papel importante), mas deverá ser direccionado para o processo de grupo que cria, manifesta e mantém ordens normativas que, na sua maioria, não são possíveis de serem questionadas, senão adaptadas. Os autores sublinham que o comportamento dos/as observadores/as parece estar associado não só ao conhecimento que têm sobre o fenómeno, mas também com a motivação própria de cada um, que envolve a forma como os/as observadores/as definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência ou percepção de auto-eficácia.

Figura 2. Quadro Conceptual da Motivação do/a Observador/a para agir em Situações de *Bullying*

Tendo em conta as suas pesquisas e estudos qualitativos centrados na observação de *bullying*, Thornberg e colaboradores (2012) criaram o quadro conceptual da motivação do/a observador/a para agir, apresentado na figura 2, que inclui as bases motivacionais que levam um/a aluno/a a ajudar ou não a vítima e concluíram que os aspectos mais influentes são: a) Interpretação do dano da situação de *bullying*; b) Reacções emocionais; c) Avaliação social; d) Avaliação Moral e e) Auto-eficácia.

Os mesmos revelam que o “efeito observador” é reduzido quando a situação de *bullying* é interpretada como uma emergência e que a motivação para intervir poderá ser reduzida se a situação não for definida como grave. Uma vez que o *bullying* compreende vários tipos de agressão, os/as alunos/as tendem a distinguir violência física de outras mais “subtis” e o grau em que os/as observadores/as percebem a situação de *bullying* como prejudicial influencia a sua motivação para intervir. Alguns observadores/as não intervêm porque não consideram o *bullying* “assim tão grave” ou porque o comportamento é visto como um fenómeno rotineiro, não sendo necessária intervenção (Thornberg et al., 2012).

Outros/as preferem evitar o stress advindo da culpa de que o *bullying* é errado e tentam intervir directamente ou chamando um adulto (Thornberg et al., 2012). Normalmente, estes/as alunos/as apresentam mais comportamentos pró sociais e tendem a revelar níveis mais elevados de empatia (Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2015; Thornberg, 2010). Por sua vez, níveis baixos de empatia tendem a desmotivar alunos a intervir e a facilitar o envolvimento em comportamentos pro-*bullying* (Almeida et al., 2010). A literatura em competência emocional tem focado a importância da regulação emocional e da empatia na motivação para intervir e refere que este é um ingrediente fulcral da agência humana (Almeida et al., 2010; Nickerson et al., 2015; Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015). Colocar-se no lugar do outro contribui para que o indivíduo compreenda e tolere as posições de outros/as, o que dará menos espaço à agressividade. Este processo permite uma análise das razões e motivações do/a outro/a e, assim, as suas acções podem ser mais facilmente compreendidas e aceites (Davis, 1994, citado por Gini et al. 2007). Ao experienciar a dor da vítima torna-se mais fácil inibir a sua própria agressividade de modo a evitar o stress emocional ou reduzir o sofrimento das vítimas (Feshbach, 1978, citado por Gini et al., 2008).

A angústia ou emoções empáticas derivadas do stress emocional da situação de *bullying* podem, no entanto, ser inibidas ou neutralizadas como resultado de atribuições e outros processos mais sofisticados, como é o caso do desengajamento moral (Almeida

et al., 2010; Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015; Thornberg & Wänström, 2018). Bandura (1999) explica que o Desengajamento Moral envolve mecanismos sócio-cognitivos que operam juntos para promover a desumanidade nas transacções do dia. Tal verifica-se, por exemplo, pela difusão de responsabilidade ou desumanização/culpabilização da vítima, que pressupõem uma desculpabilização dos actos de *bullying* e facilitam comportamentos a favor do *bullying* (Thornberg & Jungert, 2014; Thornberg & Wänström, 2018). Tal como verificado anteriormente, há uma tendência para construir socialmente as vítimas, baseada em características, atitudes ou comportamentos “estranhos”, geralmente diferentes do que é imposto pela sociedade e ou pelos pares (Thornberg, 2011; 2015; 2017). Este tipo de comportamento, que viola a normatividade do grupo, é assumido como a causa do *bullying* e mantém a percepção de que a vitimização é uma consequência natural, permitindo ao/à observador/a inibir sentimentos de empatia e distanciar-se de sentimentos de culpa ou remorso quando envolvido/a no *bullying* (Pozzoli et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2014). O mesmo acontece com a difusão de responsabilidade, em que existe uma percepção geral de aceitabilidade do *bullying* na presença ou envolvimento de outras pessoas que contribui para o desengajamento moral da situação. Assim, os/as observadores não intervêm porque não consideram ser sua responsabilidade moral para intervir quando há toda uma plateia que assiste e permanece inactiva (Thornberg et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2014).

Para além do desengajamento moral, as razões mais sugeridas para a maioria dos/as alunos/as não intervir prendem-se com o medo pela sua própria segurança, o medo de se tornarem as próximas vítimas, o medo de piorarem a situação ou de não saberem o que fazer e ainda com o medo de perderem amigos (se o *bully* for um amigo) (Thornberg, 2017; Thornberg et al., 2012). Thornberg (2017), verificou que as crianças e jovens na escola expressam uma preocupação constante no que toca às amizades e a sentimentos de pertença social, afirmando recorrentemente o medo de não terem ou de perderem amigos, de ficarem sozinhos, de não terem ninguém com quem conversar e de serem excluídos. Neste sentido, também as amizades e o grupo de pares desempenham um papel importante na motivação de observadores/as, na medida em que todos/as agem em função do grupo, influenciados/as por diferentes reacções e motivos, que normalmente são consistentes com as normas sociais presentes na sua cultura de pares (Thornberg & Wänström, 2018). Desta forma, as reacções dos pares podem resultar na motivação para agir de formas que reforçam ou condenam o *bullying*, influenciando a aceitabilidade ou rejeição deste tipo de práticas (Salmivalli, 2010; Thornberg et al., 2012). Thornberg e

colaboradores (2012) afirmam ainda que ser amigo da vítima pode funcionar como factor protector ou motivacional para ajudar, enquanto ser um amigo do agressor diminui a probabilidade de intervenção e aumenta a de se tornarem *co-bullies*.

As reacções dos pares também envolve o estatuto social verificado nas hierarquias sociais da escola, que parece condicionar a acção de espectadores uma vez que a popularidade verifica-se frequentemente associada ao papel de *bully*, a quem “os outros” admiram e respeitam. O medo provocado no outro/a pode resultar na desmotivação para agir devida à posição inferior na hierarquia de grupos (Thornberg et al., 2012).

Acredita-se, portanto, que o papel dos/as observadores/as ou testemunhas poderá ser de grande importância para compreender o *bullying*, já que se o reconhece como um acto colectivo, caracterizado pela natureza relacional ou grupal e influenciado pelas reacções dos “outros” (Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2014).

#### **4. Objectivos de investigação**

Face ao “estado da arte” e dada a importância dos estudos acerca das reacções, processos sociais e dinâmicas relacionais/interpessoais que poderão ter impacto na motivação dos/as observadores/as para quebrar ciclos de *bullying*, esta investigação tem como objectivos aprofundar o conhecimento dos tipos de comportamento adoptados pelos/as alunos/as observadores/as, bem como analisar e explorar a influência de aspectos motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *bullying*, tendo em conta o quadro conceptual (ver figura 2) de Thornberg e colaboradores (2012). Compreender as variáveis que influenciam os diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as permite aprofundar o conhecimento acerca das reacções experienciadas por todos/as os/as envolvidos/as durante o episódio de *bullying* (Oh & Hazler, 2009), bem como obter pistas para melhorar os esforços realizados ao nível da prevenção e intervenção do *bullying*.



## MÉTODO

### 1. *Objectivos específicos e questões de investigação*

Partilhando a perspectiva de que os/as observadores/as desempenham um papel fundamental nas dinâmicas de *bullying* e podem, inclusivamente, acabar com a situação tomando a posição de defensores/as das vítimas, esta investigação pretende identificar:

- a) os papéis (ou tipos de comportamentos) representados pelos/as alunos/as em situações de *bullying*.
- b) os motivos que influenciam os/as observadores/as a intervir em situações de *bullying*.

E responder às seguintes questões:

- c) existem diferenças ao nível do sexo, idade e ciclo de estudos nos papéis representados pelos/as alunos/as e nos motivos que influenciam os/as observadores/as a intervir em situações de *bullying*?
- d) existem relações entre o/a aluno/a ter sido (ou não) vítima, agressor/a ou observador/a de *bullying* na escola, os papéis desempenhados pelos/as alunos e os motivos para intervir em situações de *bullying*?

### 2. *Participantes*

Participaram nesta investigação 740 alunos/as (N=740) de Escolas dos distritos de Évora, Lisboa e Setúbal. De entre a amostra recolhida, 341 (46,1%) dos/as participantes são do sexo Masculino e 396 (53,5%) do sexo Feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade (Média de idade = 13,0 e Desvio Padrão = 1,45). As escolas foram seleccionadas com recurso a um método de amostragem não causal, por conveniência (Marôcco, 2011), pela facilidade de acesso à população voluntária de escolas destas regiões. No geral, foram recolhidos 787 questionários dos quais 47 foram anulados por apresentarem respostas ao acaso e valores omissos. Do total de 740 alunos/as de escolas públicas (n=618) e privadas (n=122), que compõe a amostra, 80 são provenientes da cidade de Lisboa, 182 da cidade de Setúbal, e 478 de escolas do Distrito de Évora.

A tabela 1 apresenta a distribuição dos/as participantes por ano de escolaridade e sexo.

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por ano de escolaridade e sexo

Ano de Escolaridade		Masculino	Feminino	Total
5º Ano	n	36	35	71
	%	4,9%	4,7%	9,6%
6º Ano	n	55	69	124
	%	7,5%	9,4%	16,8%
7º Ano	n	85	109	194
	%	11,5%	14,8%	26,3%
8º Ano	n	91	101	192
	%	12,3%	13,7%	26,1%
9º Ano	n	74	82	156
	%	10%	11,1%	21,2%
Total	N	341	396	737
	%	46,3%	53,7%	100%

No que se refere à idade dos/as participantes, 33 ou 4.5% encontram-se na faixa etária dos 10 anos, 84 ou 11.4% dos 11 anos, 144 ou 19.6% dos 12 anos, 175 ou 23.8% dos 13 anos, 183 ou 24.9% dos 14 anos, 96 ou 13.1% dos 15 anos, 17 ou 2.3% dos 16 anos, 1 ou 0.1 dos 17 anos e 2 ou 0.3 dos 18 anos de idade.

### 3. Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário com duas escalas de avaliação (Ver Anexo I). Além do questionário de caracterização sociodemográfica, contam-se a ECOB (Escala de Comportamento de Observadores de *Bullying*), versão adaptada da *Student Bystander Behavior Scale* – SBBS (Thornberg & Jungert, 2013) por Melo & Pereira (2017) e a EASMB II (Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao *Bullying II*), versão recriada da EASMB - Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao *Bullying* (Melo & Pereira, 2017), com o intuito de dar continuidade aos estudos de observação de *bullying* de Robert Thornberg.

#### 3.1. Questionário de caracterização sociodemográfica

O questionário inclui algumas questões de natureza sociodemográfica com o intuito de caracterizar a amostra, nomeadamente no que diz respeito ao sexo, idade, ano de escolaridade e escola. No sentido de identificar e relacionar os papéis dos/as alunos/as envolvidos/as, foi colocada uma questão para permitir verificar se, nos últimos dois meses de aulas, o/a aluno/a teria sido vítima, agressor/a ou observador/a de *bullying*.

### 3.2. Escala de Comportamento de Observadores/as de Bullying – ECOB

Esta escala resulta de uma tradução e adaptação portuguesa (Melo & Pereira, 2017) da *Student Bystander Behavior Scale – SBBS* (Thornberg & Jungert, 2013) e permite identificar o papel que os/as observadores/as assumem durante as situações de *bullying*. A ECOB é uma escala composta por 8 itens que se baseia nos quatro papéis do/a observador/a: assistente, reforçador/a, *outsider* e defensor/a, de Salmivalli et al. (1996). Nesta escala, os/as alunos/as são questionados/as da seguinte forma: “Se vires um aluno, uma aluna ou vários/as alunos/as a intimidar(em) outro/a aluno/a na escola, como costumavas reagir quando vês a situação de *bullying* a acontecer?”. A 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”), sendo que os 8 itens distribuem-se por três dimensões referentes aos tipos de comportamento adoptados por alunos/as em situações de *bullying*, nomeadamente: o Comportamento Defensor (e.g., “Eu tento parar o/a *bully* ou *bullies*”), o Comportamento Outsider (e.g., “Eu não faço nada. Fico quieto/a e passivo/a”) e o Comportamento Pró-Bully, que engloba itens com referência ao papel de assistente (e.g., “Eu junto-me e começo a intimidar o/a *bully* também”) e ao papel de reforçador/a dos/as agressores/as (e.g., “Eu fico a ver porque é divertido e interessante”).

Os resultados da adaptação mostraram uma estrutura factorial semelhante à da escala original, com três factores emergentes, Comportamento Defensor, Comportamento Outsider e Comportamento Pró-Bully, explicativos de 60.6% da variância total. Verificase, portanto, que a distribuição dos itens pelos factores segue os princípios teóricos subjacentes à escala original verificada nos estudos de Thornberg & Jungert (2013).

### 3.3. Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying II– EASMB II

Tal como referido anteriormente, a EASMB II (Melo & Pereira, 2017) é uma escala originalmente criada para investigação em 2014 (Pereira, 2015), com o objectivo de analisar os motivos/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir em situações de *bullying*. Além dos 11 itens das três escalas (a *Basic Moral Sensitivity in Bullying Scale*, a *Moral Disengagement in Bullying Scale* e a *Defender Self-Efficacy Scale*) de Thornberg e Jungert (2013) tomados como ponto de partida para a sua elaboração, foram construídos 10 novos itens de forma a contemplar as dimensões do quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir ou não em situações de *bullying*, designadamente: a) interpretação do dano na situação de *bullying* (2 itens); b) reações emocionais – empatia (1 item) e receio de se tornar vítima (2 itens);

c) avaliação social – amigos (2 itens); d) avaliação moral – desengajamento moral (1 item); auto-eficácia (2 itens) (Pereira & Melo, 2017). Uma vez que não foi estudada a auto-eficácia, os itens criados para avaliar a dimensão não foram incluídos no estudo.

Mantendo as bases teóricas referidas anteriormente, bem como os itens da escala original, foi recriada com 21 novos itens, os quais foram pensados e construídos de forma a contemplar algumas dimensões do quadro motivacional de Thornberg e colaboradores (2012) (Ver Figura 2), até então pouco exploradas e dar continuidade ao estudo psicométrico da escala. Dada a importância das relações e dinâmicas vivenciadas por crianças e jovens na compreensão das reações de observação de *bullying*, a escala foi reconstruída no sentido de aprofundar: a forma como é interpretado o dano da situação de *bullying* (6), a influência ou pressão de grupo (4), as amizades com a/o vítima/agressor/a (4), a importância do estatuto dos/as intervenientes ou hierarquias sociais presentes na escola (3), e dos aspectos relacionados com o preconceito (4) na motivação do/a observador/a para intervir. Neste sentido, ficámos com um total de 40 itens, que foram reordenados aleatoriamente, constituindo assim a escala final: Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying II – EASMB II (Melo, M., Pereira, S. & Namora, C., 2016. Versão para Investigação).

#### **4. Procedimentos**

##### **4.1. Procedimentos de recolha de dados**

Antes de iniciar o processo de recolha de dados foram cumpridas todas as questões de natureza ética e deontológica como a formalização dos pedidos de autorização para aprovação e passagem dos questionários ao Ministério da Educação, os pedidos de autorização aos directores das escolas que aceitaram participar no estudo e os pedidos de autorização aos encarregados de educação dos/as alunos/as (Ver Anexo II), visto serem maioritariamente alunos/as menores de idade (2º e 3º ciclo). Uma vez aprovadas as condições do estudo e realizados todos os contactos iniciais com as instituições, procedeu-se à passagem dos questionários. Algumas escolas contaram com a sua administração pela investigadora, em horário combinado com os directores de turma e sobretudo nas aulas de formação cívica, de forma a não comprometer o normal funcionamento das aulas. Outras sugeriram que os próprios directores de turma os administrassem pelo que foram explicadas, detalhadamente, as instruções de aplicação e esclarecidas todas as suas dúvidas. O preenchimento dos questionários teve a duração de

aproximadamente 30 minutos e a recolha deu-se entre o segundo e terceiro períodos do ano lectivo de 2015/2016.

#### 4.2. 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 22). Numa primeira fase, foram realizadas as análises descritivas das duas escalas utilizadas, onde para efeitos de descrição dos resultados utilizou-se as medidas adequadas à natureza das variáveis. Foram efectuadas frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão), bem como pedidos os valores máximos e mínimos.

Na segunda fase procedeu-se à análise psicométrica da EASMB II, tendo sido realizadas análises estatísticas referentes à validade e à fidelidade, uma vez que ambas podem influenciar a qualidade dos dados obtidos (Pallant, 2005). Para a sua avaliação, recorreu-se à metodologia de Análise Factorial, designadamente a Análise Factorial Exploratória (AFE). Este método permite verificar padrões de correlação entre variáveis observadas, bem como reduzir um grande número de variáveis a um menor número de factores possível, determinando quais os que “ficam juntos” com referências a um grupo (Tabachnick & Fidell, 2013). Neste sentido, a estrutura da EASMB II foi avaliada através da Análise Factorial Exploratória sobre a matriz de correlações, com extração dos factores pelo método de componentes principais e seguida de uma rotação Varimax. Em relação ao número de factores, foram retidos aqueles que apresentaram um valor próprio (*eigenvalue*) superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida. Por sua vez, a validade da AFE foi analisada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com os critérios de classificação definidos por Tabachnick & Fidell (2013).

Quanto 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 a análise de consistência interna (Tabachnick & Fidell, 2013), que pode ser testada de diversas formas, sobretudo com recurso ao Coeficiente Alpha de Cronbach (Pallant, 2005), método utilizado na escala.

Por fim, foram realizadas análises inferenciais dos resultados obtidos, com o intuito de responder às questões de investigação. Foi possível analisar diferenças entre grupos no que diz respeito aos papéis mais comumente adoptados pelos/as observadores/as em situações de *bullying*, bem como os motivos envolvidos na decisão

do/a observador/a para intervir ou não a favor da vítima. Para estas análises 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, com recurso ao teste HSD de Tukey (Tabachnick & Fidell, 2013). Tal como descrito por Tabachnick & Fidell (2013), consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* seja inferior ou igual a .05.

Foi ainda utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson – *r*, com o intuito de analisar a relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying* e os motivos envolvidos na avaliação do/a observador/a para intervir (ou não) a favor da vítima. Este teste permite averiguar se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas e, na presença de uma associação significativa entre elas, permite ainda avaliar a sua direcção (positiva ou negativa) e magnitude (variando entre +1 e -1). 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 (Pallant, 2005).

## RESULTADOS

### 1. *Análise descritiva dos instrumentos*

A Tabela 2 refere-se ao papel desempenhado pelos/as alunos em situações de *bullying* na escola. Os resultados indicam que 12% dos/as alunos/as foram agredidos/as, 4,2% agrediram outro/a aluno/a e 58,4% observaram situações de *bullying* na escola. Os dados confirmam os da literatura com os/as observadores/as a constituírem a percentagem dominante entre os grupos, destacando-se a importância do público que testemunha.

Tabela 2. Total/Percentagem de alunos/as que agrediram, observaram ou foram vítimas de *bullying* na escola

		Não	Sim	TotalN (%)
Fui Vítima	N	651	89	740
	%	88%	12%	100%
Agredi	N	709	31	740
	%	95,8%	4,2%	100%
Observei	N	308	432	740
	%	41,6%	58,4%	100%

As respostas dos/as participantes aos itens da ECOB variam entre os extremos da escala de resposta (entre 1 = nunca e 5 = sempre ou quase sempre). Os itens 3, 5 (que fazem referência a comportamentos de natureza *outsider*), 6 e 8 (que se referem a

comportamentos defensores) apresentam-se como tendo as médias de resposta mais altas; por outro lado, salientam-se os itens 1, 2, 4 e 7, referentes a comportamentos pró *bullying*, como tendo as médias de resposta mais baixas (os resultados relativos à média e desvio-padrão dos itens da ECOB são apresentados no Anexo III).

Relativamente à EASMB II, as respostas dos/as participantes distribuíram-se, tal como na ECOB, entre os extremos da escala de resposta (i.e. entre 1 = totalmente falsa e 7 = totalmente verdadeira). Os itens 1, 4, 5, 17, 23, 25 e 27 (que se referem a comportamentos pró sociais ou de ajuda à vítima) apresentam-se como tendo as médias de resposta mais altas e os itens 3, 13, 19, 22, 24, que se referem a comportamentos pró *bullying* ou de incentivo à agressão como tendo as médias de resposta mais baixas (os resultados relativos à média e desvio-padrão dos itens da ECOB são apresentados no Anexo III).

## **2. *Análise psicométrica dos instrumentos***

### **2.1. *Análise factorial exploratória da EASMB II – Validade***

Em relação à análise factorial exploratória da EASMB II, foram realizados e atingidos os pré-requisitos para a sua realização. O Teste de Esfericidade de Bartlett apresentou um p-value de .000 ( $< .001$ ), atingindo significância estatística e a Medida de Adequação da Amostra apresentou um KMO = .905, excedendo o valor recomendado de .6 (Kaiser, 1970;1974, citado por Pallant, 2005). Após a análise de componentes principais, seguindo a regra do valor próprio superior a 1 e através do Scree Plot, foi decidida a extracção de 9 factores latentes explicativos de 56.2% da variância total. Segundo Tabachnick e Fidell (2013), o número de componentes com valor próprio superior a 1 encontra-se, normalmente, entre o número total de variáveis dividido por 3 e o número total de variáveis dividido por 5. Neste caso, a extracção dos nove factores é adequada já que, de acordo com este critério, 40 variáveis deverão produzir entre 8 e 13 componentes com valor próprio superior a 1.

Importa referir que, durante a exploração da estrutura factorial, que incluiu comprovar e reter todos os valores considerados relevantes para análise em estudo, a escala foi reduzida a 34 itens, tendo sido eliminados os itens 2 (“Não é bom para mim relacionar-me com pessoas que são vítimas de bullying”), 10 (“Só ajudo um/a colega se o/a agressor/a não for alguém conhecido”), 12 (“Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo/a”), 19 (“O bullying na verdade não é assim tão mau, é algo que temos de aguentar”), 26 (“As vítimas de bullying só se podem culpar

a si próprias”) e 29 (“ Na maior parte das vezes, as agressões acontecem porque as pessoas estavam mesmo a pedi-las”).

Neste sentido, com a análise da estrutura factorial foi possível constatar que o primeiro factor explica 22,82% da variância total e agrupa os itens 16, 8, 32, 34, 20 e 18; o segundo factor, explicativo de 6,6%, agrupa os itens 39, 35, 40, 36, 31, 33 e 24; o terceiro factor explica 6,04% da variância total e agrupa os itens 22, 11, 3 e 13; o quarto factor, explicativo de 4,1% da variância total, agrupa os itens 23, 1, 25 e 30; o quinto factor explica 3,71% da variância total e inclui os itens 4, 5 e 17; o sexto e o sétimo factor explicam cerca de 3,35% da variância e agrupam os itens 15 e 27 e 9, 6 e 21, respectivamente; o oitavo factor explica 3,2 da variância e engloba os itens 28 e 38 e por fim, o factor 9 explica 3,04 da variância total e agrupa os itens 14, 37 e 7.

Relativamente aos últimos factores da matriz, apesar de explicarem apenas cerca de 3% da variância total, são saturados por itens com pesos factoriais algo elevados e tratando-se de um instrumento (e itens) novo(s), partilhamos a perspetiva de Neves e Faria (2006) ao considerar que seria precoce eliminar estes factores, ou retirar mais itens da escala. Assim sendo, para a presente investigação mantemos a estrutura factorial dos 9 factores para todas as análises deste 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 diversificadas, assumindo-se o processo de validação da EASMB II como um processo dinâmico (Neves & Faria, 2006).

Na Tabela 3 apresentam-se os pesos factoriais de cada item em cada um dos 9 factores, os seus valores próprios, a percentagem de variância explicada, bem como a média e o desvio padrão. A análise de médias mostra que os factores com médias mais elevadas são o 4 (6.28), 5 (6.5) e 6 (5.98) que, tal como veremos mais à frente, fazem referência a factores “positivos” de ajuda à vítima. Por outro lado, salientam-se os factores 2 (1.72) e 3 (1.61) como tendo as médias de resposta mais baixas, factores que se referem a comportamentos *pró-bully* ou de reforço à agressão.

Tabela 3. Estrutura factorial da EASMB II

Itens	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
16.Quando vejo uma situação de bullying não faço nada pois não é nada comigo.	<b>.746</b>	.119	.157	-.096	-.025	-.193	.000	-.013	.061
8.Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências.	<b>.735</b>	.051	.135	-.095	.004	-.030	.117	.078	-.078
32.Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também.	<b>.700</b>	.154	.041	-.080	.031	.069	-.065	.070	.127
34.Quando vejo uma situação de bullying, prefiro não me chatear com o assunto.	<b>.644</b>	.300	.186	-.043	.015	-.161	.083	.059	.003
20.Mesmo que a vítima seja minha amiga, eu não me meto em situações de bullying.	<b>.605</b>	.147	-.128	-.149	-.127	.099	.110	.043	-.017
18.Quando o/a agressor/a é uma pessoa muito popular, não vou ajudar a vítima.	<b>.517</b>	.191	.400	.015	-.118	-.005	-.022	.002	-.027
39.Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la.	.215	<b>.752</b>	.063	-.027	-.093	-.109	.080	.166	.014
35.Numa situação de bullying, se o/a agressor/a não parecer descontrolado, não é necessário ajudar a vítima.	.258	<b>.643</b>	.116	.057	-.131	-.096	.121	.027	.043
40.Se alguém do meu grupo pratica bullying, eu tenho de fazer o mesmo.	-.026	<b>.580</b>	.399	-.213	-.044	.038	-.075	.192	-.044
36.Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la.	.318	<b>.559</b>	.297	-.045	-.029	-.187	.047	.129	.032
31.Não há problema em fazer mal a alguém de quem não gosto.	.157	<b>.521</b>	.369	-.018	-.097	-.285	.131	.156	-.019
33.Se uma pessoa é gozada ou lhe chamam nomes, não me parece que seja importante ajudar.	.260	<b>.488</b>	.263	-.140	.069	-.275	.184	.063	-.009
24.As situações de bullying são tão vulgares, que nem vale a pena fazer nada.	.254	<b>.436</b>	.190	-.415	-.053	-.002	.095	-.122	.006
22.Mesmo que não concorde, participo em situações de bullying porque o resto do grupo também o faz.	.022	.330	<b>.644</b>	-.306	-.004	.086	-.019	.091	-.004
11.Quando um amigo meu ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo.	.174	.145	<b>.641</b>	.018	.091	-.249	.072	.127	-.022
3.Se um/a amigo/a meu/minha praticar o bullying, eu junto-me a ele/a.	.138	.106	<b>.639</b>	-.079	-.189	-.011	.235	-.029	-.043
13.Até é engraçado assistir a uma situação de bullying quando a vítima é um "totó".	.127	.235	<b>.544</b>	-.025	-.136	-.200	.245	.031	.062

23.Quando uma situação de bullying é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	-.131	-.023	-.109	<b>.650</b>	.369	.137	-.113	-.053	.126
Itens	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
25.Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	-.013	-.326	.030	<b>.601</b>	.180	.079	-.134	.061	.179
30.Quando vejo que o/a agressor/a está mesmo a fazer mal, eu vou ajudar a vítima.	-.465	.030	-.098	<b>.476</b>	.065	.371	-.042	.073	-.032
4.Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente.	-.088	.047	-.076	-.067	<b>.747</b>	.018	-.174	-.099	.165
5.Quando uma pessoa é agredida com murros e pontapés, ela deve ser ajudada.	-.026	-.163	.053	.128	<b>.653</b>	.163	.078	.046	-.086
17.O bullying prejudica a vítima durante muito tempo.	.018	-.127	-.023	.346	<b>.610</b>	-.010	-.017	.011	.068
15.Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas.	-.041	-.123	-.113	.079	.133	<b>.766</b>	.117	-.115	-.027
27.Eu tenho mesmo muita pena das pessoas que sofrem bullying.	-.002	-.259	-.079	.163	.065	<b>.646</b>	-.157	.105	.136
9.O bullying justifica-se em certos casos.	.112	.067	.055	-.036	-.064	-.011	<b>.759</b>	.226	-.114
6.Uma coisa boa do bullying é que a pessoa aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelas outras pessoas.	-.001	.095	.230	-.018	-.086	.063	<b>.580</b>	-.063	.249
21.Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying.	.112	.307	.276	-.138	.093	-.269	<b>.463</b>	-.022	.102
28.Se uma pessoa é "estranha", é natural que seja alvo de bullying.	.176	.078	.113	.013	-.098	-.017	-.021	<b>.746</b>	.140
38.O bullying justifica-se quando uma pessoa é "esquisita".	-.015	.321	.054	-.095	.070	-.023	.225	<b>.699</b>	-.051
14.No fundo, o que acontece com as vítimas de bullying é que ninguém quer ser amigo/a delas.	-.012	.151	-.128	.083	.058	.044	.032	-.102	<b>.717</b>
37.Muitas vezes, as pessoas só praticam o bullying para serem aceites pelo grupo.	-.019	-.236	.202	.079	.066	-.018	-.010	.165	<b>.590</b>
7.É difícil ajudar uma vítima de bullying quando ela é mal vista pelos colegas.	.310	.065	-.105	-.115	.013	.047	.160	.176	<b>.409</b>
Valores Próprios	7.76	2.25	2.05	1.39	1.26	1.14	1.14	1.09	1.04
Percentagem da Variância Explicada	22.82	6.6	6.04	4.08	3.71	3.35	3.34	3.2	3.04
Média	2.65	1.72	1.61	<b>6.28</b>	<b>6.5</b>	<b>5.98</b>	2.35	2.48	4.3
Desvio Padrão	1.24	.90	.86	.93	.79	1.37	1.27	1.52	1.28

Tendo em conta o significado semântico dos itens, o primeiro factor foi denominado *Difusão de Responsabilidade*. Segundo Thornberg et al. (2012) este aspecto é influenciado por reacções emocionais como receio das consequências ou medo pela

própria segurança, por mecanismos de desengajamento moral da situação ou irresponsabilidade social do/a observador/a. Ainda que este factor inclua aspectos relacionados com as reacções emocionais, a maioria dos itens reflecte o afastamento da situação por parte do/a observador/a sobretudo por “descarte” de responsabilidade (i.e., “Quando vejo uma situação de *bullying* não faço nada pois não é nada comigo”). Desta forma, pontuações altas neste factor reflectem um afastamento maior do/a observador/a por difusão de responsabilidade.

O segundo factor, denominado *Desengajamento Moral*, agrupa itens que se referem a dois aspectos importantes: o grau de julgamento em que os/as observadores/as interpretam a gravidade ou dano dos actos praticados e os mecanismos de desengajamento moral da situação de *bullying*. Assim, os/as alunos/as tendem a utilizar mais mecanismos de desengajamento moral ao mesmo tempo que desconsideram ou desacreditam a severidade dos actos praticados. Pontuações altas neste factor indicam que os/as alunos/as tendem a utilizar mais mecanismos de desengajamento moral da situação.

O terceiro factor foi denominado *Pressão de Grupo*, tendo em conta que engloba itens que dizem respeito à influência dos pares sobre o comportamento do/a observador/a no grupo (i. e. “Mesmo que não concorde, participo em situações de *bullying* porque o resto do grupo também o faz”). Pontuações altas neste factor reflectem uma envolvimento maior na agressão de *bullying* por parte do/a observador/a, que é motivado ou “levado” pela pressão do resto do grupo.

O quarto factor, denominado *Interpretação do dano: Gravidade da situação de bullying*, agrupa itens com referência à gravidade ou severidade dos danos infligidos à vítima interpretada pelos/as observadores/as e que dita as suas acções sobre intervir ou não. Assim, se o/a observador/a considerar que o/a agressor/a está mesmo a fazer mal e que a vítima está em perigo ou em sofrimento visível, há uma sensibilidade e motivação maior para intervir. Pontuações altas neste factor indicam que observadores/as tendem a ajudar mais vezes a vítima quando interpretam a situação de *bullying* como grave.

Ao quinto factor denominou-se *Sensibilidade Moral Básica*, pois agrupa itens que dizem respeito à capacidade moral básica de discernir o que é certo e errado, bem como o que é prejudicial ou não ao/à outro/a. 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/as outros/as, uma sensibilidade relacionada com emoções

morais como a empatia, simpatia ou culpa. Neste sentido, pontuações altas neste factor reflectem uma sensibilidade moral básica maior por parte dos/as observadores/as.

O sexto factor foi denominado *Empatia*, uma vez que agrupa itens que fazem referência à capacidade de se colocar no lugar do/a outro/a, de compreender e experienciar os seus sentimentos, o que corresponde à descrição de empatia de Davis (1983). Pontuações altas neste factor reflectem uma maior competência empática por parte dos/as observadores/as.

O sétimo factor engloba itens com referência a comportamentos desumanos para com a vítima e como tal foi denominado de *Desumanização da Vítima*. De acordo com Thornberg (2015), a desumanização da vítima diz respeito ao acto de despir as vítimas de qualidades humanas. Sendo que os/as jovens decidem o que é aceitável ou não dentro do grupo, uma vez rotulada a vítima e excluída da cultura de grupo, todos/as os/as outros/as acreditam que ele ou ela não é bem humana e o *bullying* é uma consequência natural para aquilo que ele/a é. Neste caso, pontuações altas neste factor reflectem a desumanização da vítima como justificação para o *bullying*.

O oitavo factor, denominado de *Avaliação Social: Preconceito*, reflecte a atribuição de culpa à vítima com itens que fazem referência à sua maneira “estranha” ou diferente de ser e/ou estar. Estudos de Thornberg indicam que no processo de *bullying* e nas dinâmicas de grupo, as vítimas tendem a ser “construídas” socialmente como diferentes, desviantes ou que “não se encaixam” (Thornberg & Knutsen, 2011; Thornberg et al., 2013). Pontuações altas neste factor reflectem o preconceito social como justificação para o *bullying* (Thornberg, 2013).

Por fim, o nono factor foi denominado de *Avaliação Social: Estatuto* e agrupa itens em que as hierarquias sociais ou o estatuto, quer da vítima, quer do/a próprio/a observador/a desempenham aspectos importantes ou condicionantes na sua decisão sobre intervir ou não. Pontuações altas neste factor indicam uma importância maior do Estatuto social na decisão de intervir.

## 2.2. Análise de consistência interna dos instrumentos

### 2.2.1. EASMB II - Fidelidade

Relativamente à análise de consistência interna da EASMB II, o valor do Alpha de Cronbach para cada um dos factores emergentes da AFE foram os seguintes: *Difusão de Responsabilidade* ( $\alpha=.796$ ), *Desengajamento Moral* ( $\alpha=.827$ ), *Pressão de Grupo* ( $\alpha=.674$ ), *Interpretação do Dano: Gravidade da Situação* ( $\alpha=.656$ ), *Sensibilidade Moral*

*Básica* ( $\alpha=.513$ ), *Empatia* ( $\alpha=.559$ ), *Desumanização da Vítima* ( $\alpha=.480$ ), *Avaliação Social: Preconceito* ( $\alpha=.505$ ) e *Avaliação Social: Estatuto* ( $\alpha=.266$ ). Relativamente a estes resultados, os valores de alpha para os primeiros quatro factores estão dentro dos recomendados por Nunnally e Bernstein (1978), ou seja, acima de .70. (com o arredondamento dos factores 3 e 4). Os cinco factores seguintes, apesar de muito próximos do valor aceitável, com excepção do último, apresentam alfas mais baixos e tal faz sentido que aconteça, já que são os factores com menos itens da escala (2/3 por factor, sendo o ideal cerca de 10 (Tabachnick e Fidell, 2013)). Neste sentido, Pallant (2005) recomenda que se calcule e reporte a média de correlações inter-item enquanto outro critério de avaliação da consistência interna. Assim, o factor *sensibilidade moral básica* apresentou uma média de correlação inter-item de .33, o factor *empatia* uma média de .38, o factor *desumanização da vítima* uma média de .30, o factor *avaliação social: preconceito* uma média de .34 e por fim, o factor *avaliação social: estatuto*, uma média de correlação inter-item de .14. Neste sentido, apenas o último factor não se encontra dentro dos valores recomendados por Briggs e Cheek (1986), isto é, entre .2 e .4.

#### 2.2.2. ECOB – Fidelidade

De acordo com a análise de confiabilidade efectuada, os três factores da ECOB apresentaram consistências internas inferiores a .70, ou seja, o *Comportamento Pró-Bully*  $\alpha=.557$ , o *Comportamento Defensor*  $\alpha=.529$  e o *Comportamento Outsider*  $\alpha=.552$ . Uma vez que cada factor é composto por poucos itens (4/3/2), espera-se que os valores de Alpha sejam baixos. Assim sendo, procedeu-se ao cálculo da média de correlações inter-item, pelo que o primeiro factor, *comportamento pró-bully* apresentou uma média de correlação inter-item de .36, o segundo factor, *comportamento defensor* uma média de .37 e o terceiro, *comportamento outsider* uma média de .38., valores que estão dentro do intervalo recomendado por Briggs e Cheek (1986), ou seja, entre .2 e .4.

Os resultados das análises de consistência interna (Alpha de Cronbach) para os diferentes factores das duas escalas utilizadas, assim como as médias de correlação inter-item, as médias e desvios-padrão são apresentados de seguida, na Tabela 4.

Tabela 4. Alpha de Cronbach, Média de Correlações inter-item, Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II

Escala	Factores	Nº Itens	Alpha	Inter-Item	M	DP
ECOB	F1-Comportamento Pró-Bully	4	.56	.36	1.18	.32
	F2-Comportamento Defensor	3	.53	.37	2.27	.92
	F3-Comportamento <i>Outsider</i>	2	.55	.38	2.81	1.08
EASMB II	F1-Difusão de Responsabilidade	6	.80	--	2.65	1.24
	F2-Desengajamento Moral	7	.83	--	1.72	.90
	F3-Pressão de Grupo	4	.67	--	1.61	.86
	F4-Interpretação do Dano: Gravidade da Situação de Bullying	4	.66	--	6.28	.93
	F5-Sensibilidade Moral Básica	3	.51	.33	6,5	.79
	F6-Empatia	2	.56	.38	5,98	1,37
	F7-Desumanização da Vítima	3	.48	.30	2,35	1,27
	F8-Avaliação Social: Preconceito	2	.50	.34	2,48	1,52
	F9-Avaliação Social: Estatuto	3	.27	.14	4,3	1,28

Os resultados apresentados na Tabela 4 indicam que o factor *comportamento pró-bully* revela a média de respostas mais baixas: M=1.18, DP=.32. Por outro lado, salienta-se o *comportamento outsider* como tendo a média de respostas mais elevada ou a melhor representada pelos/as alunos/as: M=2.81, DP=1.08.

### 3. Análise inferencial dos resultados

Com o intuito de atender ao objectivo do estudo e responder às questões de investigação, foram estudadas as diferenças entre grupos no que diz respeito aos papéis representados pelos/as alunos/as em situações de *bullying* e à influência das dimensões motivacionais desenvolvidas na decisão de observadores/as para intervir em situações de *bullying*. Foram analisadas diferenças entre sexos, ao nível da idade, do ciclo de estudos e do papel desempenhado pelos/as participantes em situações de *bullying* na escola.

#### 3.1. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II em função do sexo

Conforme apresentado na Tabela 5, existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos/as do sexo masculino e do sexo feminino ao nível do *Comportamento Pró-Bully* ( $t(735) = 3.14, p = .002$ ) e do *Comportamento Defensor* ( $t(735) = 3.03, p = .002$ ). Os resultados indicam que os rapazes parecem relatar mais comportamentos de incentivo ou a favor do *bullying*, com uma média de *comportamentos pró-bully* superior à das raparigas. Por sua vez, as meninas parecem adoptar mais

comportamentos de defesa a favor das vítimas, com uma média de *comportamentos defensores* mais elevada em relação aos rapazes. No que diz respeito ao *comportamento outsider*, não existem diferenças significativas entre os/as participantes.

Relativamente à EASMB II, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do sexo para todos os factores à excepção da *Avaliação Social: Estatuto*. Os resultados indicam que os rapazes parecem adoptar mais comportamentos de afastamento por *Difusão de Responsabilidade* ( $t(735) = 2.96, p = .003$ ), utilizar mais mecanismos de *Desengajamento Moral* da situação de *bullying* ( $t(735) = 4.6, p = <.001$ ), ceder mais vezes à *Pressão de Grupo* ( $t(735) = 3.04, p = .002$ ) e considerar mais vezes a *Desumanização da Vítima* ( $t(735) = 3.7, p = <.001$ ) bem como o *Preconceito Social* como justificação para o *bullying* ( $t(735) = 3.43, p = .001$ ) comparativamente às raparigas.

Por sua vez, as raparigas parecem revelar níveis mais elevados de *Empatia* ( $t(735) = 2.54, p = .011$ ), *Interpretar* mais vezes o *Dano da Situação de bullying como Grave* na decisão de intervir ( $t(735) = 3.4, p = .001$ ) e mostrar uma *Sensibilidade Moral Básica* maior ( $t(735) = 3.13, p = .002$ ) relativamente aos rapazes.

Em relação ao factor *avaliação social: estatuto*, não existem diferenças significativas entre os/as participantes.

Tabela 5. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função do sexo (teste-t)

Factores	Sexo		<i>t</i> (735)	<i>P</i>
	Masculino	Feminino		
	(n=341) Média (DP)	(n=396) Média (DP)		
F1-Comportamento Pró-Bully	1.22 (.35)	1.14 (.30)	3.14	<b>.002</b>
F2-Comportamento Defensor	2.45 (.72)	2.61 (.68)	3.03	<b>.002</b>
F3-Comportamento <i>Outsider</i>	2.86 (1.1)	2.76 (1.1)	1.31	.189
F1-Difusão de Responsabilidade	2.79 (1.28)	2.53 (1.18)	2.96	<b>.003</b>
F2-Desengajamento Moral	1.88 (1.0)	1.58 (.78)	4.6	<b>&lt;.001</b>
F3-Pressão de Grupo	1.71 (.89)	1.52 (.82)	3.04	<b>.002</b>
F4-Interpretação do dano: Gravidade da Situação	6.15 (1.0)	6.39 (.86)	3.4	<b>.001</b>
F5-Sensibilidade Moral Básica	6.4 (.82)	6.58 (.74)	3.13	<b>.002</b>
F6-Empatia	5.85 (1.41)	6.1 (1.31)	2.54	<b>.011</b>
F7-Desumanização da Vítima	2.53 (1.35)	2.19 (1.19)	3.7	<b>&lt;.001</b>
F8-Avaliação Social: Preconceito	2.68 (1.58)	2.29 (1.44)	3.43	<b>.001</b>
F9-Avaliação Social: Estatuto	4.29 (1.22)	4.30 (1.33)	.13	.901

### 3.2. Diferenças de médias da ECOB e EASMB II em função da idade

De forma a obtermos grupos de idade homogéneos e facilitar a interpretação dos dados, a amostra foi dividida em quatro grupos:  $\leq 12$  anos; 13 anos; 14 anos e 15+ anos de idade.

Conforme apresentado na Tabela 6, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade ao nível do *Comportamento Defensor* ( $F(3, 727) = 10.51, p < .001$ ) e do *Comportamento Outsider* ( $F(3, 727) = 3.44, p = .016$ ). As comparações do teste Post-Hoc HSD de Tukey revelaram diferenças estatisticamente significativas para o *comportamento defensor* ao nível de todos os grupos de idade:  $\leq 12$  e 13 ( $p < .001$ ),  $\leq 12$  e 14 ( $p < .001$ ) e  $\leq 12$  e 15+ ( $p = .025$ ) e para o *comportamento outsider* entre os grupos de idade  $\leq 12$  e 14 ( $p = .008$ ). Os resultados parecem indicar que os *comportamentos defensores* tendem a diminuir à medida que a idade aumenta, com um ligeiro aumento na idade dos 15 ou mais anos. Os/As alunos/as mais novos/as ( $\leq 12$ ) parecem defender mais vezes as vítimas, com os resultados a mostrarem a média de *comportamentos defensores* mais elevada. Por sua vez, os/as alunos/as mais velhos (14 anos) tendem a afastar-se significativamente mais das situações de *bullying*, com uma média de *comportamentos outsiders* significativamente mais alta comparativamente aos/as alunos/as com 12 ou menos anos. No que toca ao *comportamento pró-bully*, não existem diferenças significativas entre os grupos de idade.

A Tabela 6 mostra ainda diferenças estatisticamente significativas para a EASMB II entre os grupos de idade ao nível dos factores *Difusão de Responsabilidade* ( $F(3, 727) = 2.83, p = .038$ ), *Desengajamento Moral* ( $F(3, 727) = 2.94, p = .033$ ) e *Sensibilidade Moral Básica* ( $F(3, 727) = 3.19, p = .023$ ).

As comparações do teste Post-Hoc HSD de Tukey revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade  $\leq 12$  e 15+ ( $p = .023$ ) para o factor *desengajamento moral* e entre os grupos de idade 14 e 15+ ( $p = .015$ ) para o factor *sensibilidade moral básica*, não tendo identificado os grupos entre os quais há diferenças significativas no factor *difusão de responsabilidade*. Os resultados parecem indicar que os/as alunos/as mais velhos, ou seja, com 15 ou mais anos de idade (15+) tendem a utilizar mais mecanismos de *desengajamento moral* da situação de *bullying* em comparação com os/as alunos/as mais novos (12 ou menos anos), com médias significativamente mais elevadas. Por sua vez, alunos/as mais novos ou com 14 anos de idade parecem revelar

uma *sensibilidade moral básica* significativamente maior relativamente aos/às alunos/as mais velhos (15 ou mais anos de idade).

Em relação aos restantes factores, não existem diferenças significativas.

Tabela 6. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função da idade (ANOVA oneway)

Factores	Idade				F (3,727)	p	Post-hoc
	≤12 (n=258) Média (DP)	13 (n=175) Média (DP)	14 (n=183) Média (DP)	≥15 (n=115) Média (DP)			
Comportamento Pró-Bully	1.11 (.25)	1.17 (.40)	1.14 (.31)	1.14 (.31)	1.17	.320	
Comportamento Defensor	2.73 (.74)	2.41 (.72)	2.40 (.65)	2.50 (.69)	10.51	<.001	≤12 e 13, p.<.001 ≤12 e 14, p.<.001 ≤12 e 15+, p.025
Comportamento Outsider	2.67 (1.16)	2.78 (1.01)	3.01 (1.02)	2.83 (1.14)	3.44	.016	≤12 e 14, p.008
Difusão de Responsabilidade	2.47 (1.2)	2.75 (1.26)	2.73 (1.23)	2.77 (1.24)	2.83	.038	
Desengajamento Moral	1.60 (.80)	1.73 (.98)	1.75 (.82)	1.89 (.86)	2.94	.033	≤12 e 15+, p.023
Pressão de Grupo	1.50 (.79)	1.63 (.89)	1.65 (.86)	1.70 (.92)	2.03	.108	
Interpretação do dano: Gravidade da situação	6.32 (1.09)	6.22 (.86)	6.3 (.79)	6.25 (.85)	.448	.719	
Sensibilidade Moral Básica	6.49 (.87)	6.48 (.71)	6.63 (.52)	6.36 (.95)	3.19	.023	14 e 15+, p.015
Empatia	6.16 (1.34)	5.92 (1.42)	5.85 (1.3)	5.88 (1.39)	2.46	.062	
Desumanização da Vítima	2.38 (1.27)	2.33 (1.33)	2.37 (1.27)	2.25 (1.25)	.302	.824	
Avaliação Social: Preconceito	2.56 (1.59)	2.49 (1.39)	2.43 (1.54)	2.32 (1.51)	.74	.528	
Avaliação Social: Estatuto	4.21 (1.34)	4.36 (1.26)	4.34 (1.26)	4.4 (1.18)	.814	.486	

### 3.3. Diferenças de Médias da ECOB e EASMB II em relação ao ciclo de estudos

Como se pode verificar na Tabela 7, existem diferenças estatisticamente significativas entre o 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> ciclo de estudos para o *Comportamento Defensor* ( $t(738) = 6.45, p < .001$ ) e para o *Comportamento Outsider* ( $t(738) = 2.19, p = .029$ ).

Os resultados mostram médias mais elevadas no 2<sup>o</sup> ciclo para o *comportamento defensor* e mais elevadas no 3<sup>o</sup> ciclo para o *comportamento outsider*, sugerindo que os/as

alunos/as que frequentam o 2º ciclo de estudos tendem a ajudar ou a defender mais vezes as vítimas do que os/as alunos/as de 3º ciclo, que por sua vez, parecem afastar-se mais vezes das situações de *bullying*, com médias mais elevadas relativamente a alunos/as de 2ª ciclo. No que diz respeito ao *comportamento pró-bully*, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de estudos.

Relativamente à EASMB II, existem diferenças significativas entre o ciclo de estudos ao nível do factor *Difusão de Responsabilidade* ( $t(735) = 2.80, p = .005$ ), *Pressão de Grupo* ( $t(735) = 2.11, p = .035$ ) e *Desumanização da Vítima* ( $t(735) = 2.19, p = .029$ ). Os resultados indicam que os/as alunos/as tendem a afastar-se das situações de *bullying* por *difusão de responsabilidade* significativamente mais no 3º ciclo de estudos, bem como a envolver-se mais vezes em situações de *bullying* por *pressão de grupo* em relação aos/as alunos/as de 2º ciclo.

Por sua vez, os/as alunos/as de 2º ciclo parecem utilizar a *desumanização da vítima* como justificação para o *bullying* mais frequentemente do que os/as alunos/as do 3º ciclo, com uma média de resultados significativamente maior.

No que se refere aos restantes factores da escala, não existem diferenças significativas entre os grupos em estudo.

Tabela 7. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II em função do ciclo de estudos (teste-*t*)

Factores	Ciclo de estudos			
	2º ciclo	3º ciclo	<i>t</i> (738)	<i>p</i>
	(n=195)	(n=545)		
Média (DP)	Média (DP)			
Comportamento Pró-Bully	1.16 (.30)	1.19 (.33)	1.18	.239
Comportamento Defensor	2.8 (.70)	2.43 (.68)	6.45	<.001
Comportamento Outsider	2.66 (1.15)	2.86 (1.05)	2.19	.029
Difusão de Responsabilidade	2.44 (1.21)	2.73 (1.24)	2.80	.005
Desengajamento Moral	1.67 (.92)	1.74 (.89)	.96	.338
Pressão de Grupo	1.50 (.84)	1.65 (.86)	2.11	.035
Interpretação do dano: Gravidade da Situação	6.34 (1.05)	6.26 (.89)	1.09	.275
Sensibilidade Moral Básica	6.43 (.91)	6.52 (.74)	1.33	.186
Empatia	6.1 (1.43)	5.94 (1.35)	1.41	.158
Desumanização da Vítima	2.52 (1.34)	2.28 (1.25)	2.19	.029
Avaliação Social: Preconceito	2.58 (1.66)	2.44 (1.47)	1.03	.302
Avaliação Social: Estatuto	4.15 (1.33)	4.35 (1.26)	1.88	.060

### 3.4. Diferenças de médias dos factores da ECOB e EASMB II em relação aos/as alunos/as que agrediram, foram agredidos/as ou observaram situações de bullying na escola

Relativamente aos/às alunos/as que agrediram outro/a/ aluno/a (ou outros/as) na escola (últimos dois meses de aulas), verificam-se diferenças significativas para todos os factores da ECOB: *Comportamento Pró-Bully* ( $t(738) = 3.3, p = .002$ ), *Defensor* ( $t(738) = 2.62, p = .009$ ), e *Outsider* ( $t(738) = 2.82, p = .005$ ). De acordo com os resultados apresentados na Tabela 8, os/as alunos/as que agrediram parecem adoptar mais comportamentos *pró-bully* ou a favor do *bullying*, com uma média mais elevada relativamente às raparigas. Por sua vez, os/as alunos/as que não agrediram relataram mais comportamentos *defensores*, bem como mais comportamentos de natureza *outsider* ou de passividade em relação à situação comparativamente a alunos/as que agrediram.

No que toca à EASMB II e aos/às alunos/as que agrediram outro aluno/a (ou outros/as) na escola, os resultados da Tabela 8 revelam que existem diferenças significativas para os factores *Desengajamento Moral* ( $t(738) = 2.4, p = .023$ ), *Pressão de Grupo* ( $t(738) = 3.3, p = .002$ ), *Interpretação do Dano: Gravidade da Situação* ( $t(738) = 2.08, p = .046$ ), *Sensibilidade Moral Básica* ( $t(738) = 2.39, p = .023$ ), *Empatia* ( $t(738) = 4.17, p = <.001$ ) e *Desumanização da Vítima* ( $t(738) = 4.41, p = <.001$ ).

A média de resultados parece indicar que os/as alunos/as que agrediram utilizam mais mecanismos de *desengajamento moral* da situação de *bullying*, envolvem-se mais vezes em situações de *bullying* por *pressão de grupo* e consideram mais vezes a *desumanização da vítima* como justificação para o *bullying* comparativamente aos/às alunos/as que não agrediram ninguém na escola. Por sua vez, os/as participantes que não agrediram parecem interpretar mais vezes a situação de *bullying* como grave, bem como relatar níveis de *sensibilidade moral básica* e *empatia* maiores para com as vítimas em comparação aos/às alunos/as que agrediram na escola.

Tabela 8. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II para alunos/as que agrediram (ou não) outro/a aluno/a na escola (teste-*t*)

Factores	Agredi		<i>t</i> (738)	<i>P</i>
	Não	Sim		
	(n=709) Média (DP)	(n=31) Média (DP)		
Comportamento Pró-Bully	1.17 (.30)	1.5 (.56)	3.3	<b>.002</b>
Comportamento Defensor	2.54 (.70)	2.21 (.66)	2.62	<b>.009</b>
Comportamento <i>Outsider</i>	2.83 (1.1)	2.27 (.84)	2.82	<b>.005</b>
Difusão de Responsabilidade	2.66 (1.24)	2.53 (1.22)	.57	.570
Desengajamento Moral	1.7 (.87)	2.26 (1.29)	2.4	<b>.023</b>
Pressão de Grupo	1.57 (.79)	2.5 (1.56)	3.3	<b>.002</b>
Interpretação do dano: Gravidade da Situação	6.29 (.92)	5.88 (1.09)	2.08	<b>.046</b>
Sensibilidade Moral Básica	6.52 (.77)	6.06 (1.04)	2.39	<b>.023</b>
Empatia	6.02 (1.34)	4.98 (1.62)	4.17	<b>&lt;.001</b>
Desumanização da Vítima	2.30(1.25)	3.32 (1.44)	4.41	<b>&lt;.001</b>
Avaliação Social: Preconceito	2.46 (1.52)	2.85 (1.63)	1.4	.161
Avaliação Social: Estatuto	4.3 (1.29)	4.19 (1.02)	.47	.639

Para os/as alunos/as que observaram situações de *bullying* na escola, existem diferenças significativas para os seguintes factores da ECOB: *Comportamento Pró-Bully* ( $t(738) = 3.61, p = <.001$ ) e *Comportamento Outsider* ( $t(738) = 3.25, p = .001$ ). Conforme apresentado na Tabela 9, os/as alunos/as que observaram situações de *bullying* são os que revelam médias mais elevadas em ambos os factores. Os resultados parecem indicar que os/as alunos/as que observaram situações de *bullying* tendem a adoptar significativamente mais *comportamentos pró-bully* ou de reforço ao *bullying*, bem como mais comportamentos de natureza *outsider* ou de passividade comparativamente aos/as alunos/as que não observaram situações de *bullying* na escola.

Relativamente à EASMB II e aos/as alunos/as que observaram situações de *bullying* na escola, existem diferenças significativas para os factores *Difusão de Responsabilidade* ( $t(738) = 2.48, p = .014$ ), *Desengajamento Moral* ( $t(738) = 2.33, p = .020$ ), *Pressão de Grupo* ( $t(738) = 3.1, p = .002$ ), *Desumanização da Vítima* ( $t(738) = 2.54, p = .011$ ) e *Avaliação Social: Preconceito* ( $t(738) = 3.27, p = .001$ ). Conforme apresentado na Tabela 9, as médias dos/as alunos/as que observaram situações de *bullying* na escola são as mais altas em todos os factores e parecem indicar que, comparativamente

aos/as alunos/as que não observaram, estes tendem a afastar-se significativamente mais das situações de *bullying* por *difusão de responsabilidade*, a utilizar mais vezes mecanismos de *desengajamento moral* da situação de *bullying*, a envolver-se mais vezes no *bullying* por *pressão de grupo* e a considerar mais vezes quer a *desumanização da vítima* quer a *preconceito social* como justificações para o *bullying*.

Tabela 9. Médias e Desvios-Padrão dos factores da ECOB e EASMB II para alunos/as que observaram (ou não) situações de *bullying* na escola (teste-*t*)

Factores	Observei		<i>t</i> (738)	<i>p</i>
	Não	Sim		
	(n=308) Média (DP)	(n=432) Média (DP)		
Comportamento Pró-Bully	1.13 (.27)	1.21 (.36)	3.61	<b>&lt;.001</b>
Comportamento Defensor	2.57 (.72)	2.50 (.69)	1.28	.199
Comportamento <i>Outsider</i>	2.65 (1.13)	2.92 (1.03)	3.25	<b>.001</b>
Difusão de Responsabilidade	2.52 (1.16)	2.75 (1.28)	2.48	<b>.014</b>
Desengajamento Moral	1.63 (.83)	1.78 (.94)	2.33	<b>.020</b>
Pressão de Grupo	1.5 (.80)	1.69 (.88)	3.1	<b>.002</b>
Interpretação do dano: Gravidade da Situação	6.27 (.94)	6.28 (.93)	.12	.903
Sensibilidade Moral Básica	6.49 (.78)	6.51 (.79)	.32	.746
Empatia	6.01 (1.37)	5.95 (1.38)	.58	.562
Desumanização da Vítima	2.21 (1.22)	2.45 (1.30)	2.54	<b>.011</b>
Avaliação Social: Preconceito	2.26 (1.43)	2.63 (1.57)	3.27	<b>.001</b>
Avaliação Social: Estatuto	4.23 (1.29)	4.34 (1.27)	1.2	.230

Para os/as alunos/as que foram agredidos/as na escola, não existem diferenças estatisticamente significativas.

### 3.5. Correlações de Pearson-*r*: análise de correlações entre a ECOB e a EASMB II

Os resultados descritos na Tabela 10 permitem analisar as correlações existentes entre os factores da ECOB, os factores da EASMB II, bem como as correlações existentes entre todos os factores das escalas. O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com os critérios definidos por Marôcco (2011) designadamente: um *r* inferior a .39 (ou -.39) é considerado baixo, revelando uma associação fraca; um *r* entre .40 e .60 (ou entre -.40 e -.60) é considerado médio, revelando uma associação boa e um *r* superior a .70 é considerado alto, revelando uma associação forte. Uma vez que muitas das

correlações são fracas (apesar de significativas), a análise focar-se-á apenas na explicação de correlações médias e altas no sentido de facilitar a sua interpretação.

Começando pela análise dos factores da ECOB, não foram encontradas correlações positivas significativamente fortes, apenas uma correlação significativa baixa entre os factores *Comportamento Outsider* e *Comportamento Defensor* ( $r = -.28, p = <.001$ ). Uma vez que a correlação é negativa, os resultados sugerem que os/as alunos/as que relatam mais comportamentos de natureza *outsider*, relatam menos comportamentos de ajuda (e vice-versa). Porém, os dados são inconclusivos dado o baixo valor de  $r$ .

Por outro lado, a análise dos factores da EASMB II revelou algumas correlações significativas entre os factores das escalas. Em primeiro lugar, verificou-se uma correlação significativa positiva média entre o factor *Difusão de Responsabilidade* e o factor *Comportamento Outsider* ( $r = .40, p = <.001$ ) e negativa média com o factor *Comportamento Defensor* ( $r = -.40, p = <.001$ ). A magnitude dos valores de  $r$  sugere que os/as alunos/as que se afastam mais da situação de *bullying* por *difusão de responsabilidade* revelam mais comportamentos de natureza *outsider* e menos comportamentos defensores para com a vítima.

No que se refere ao *Desengajamento Moral*, existem correlações significativas positivas médias com os factores *Comportamento Pró-Bully* ( $r = .41, p = <.001$ ) e *Difusão de Responsabilidade* ( $r = .51, p = <.001$ ). Os resultados sugerem que os/as alunos/as que utilizam mais mecanismos de *desengajamento moral* da situação de *bullying*, apresentam mais comportamentos *pró-bully* ou a favor do *bullying* e afastam-se mais vezes da situação por *difusão de responsabilidade*. O mesmo acontece inversamente.

Relativamente à *Pressão de Grupo*, este factor correlaciona-se de forma positiva e média com os factores *Comportamento Pró-Bully* ( $r = .53, p = <.001$ ) e *Desengajamento Moral* ( $r = .56, p = <.001$ ), o que indica que os/as alunos/as que agredem mais vezes por *pressão de grupo* parecem adoptar mais comportamentos *pró-bully* ou de incentivo à agressão, bem como utilizar mais mecanismos de *desengajamento moral*. O mesmo acontece inversamente.

O factor *Interpretação do Dano: Gravidade da Situação*, por sua vez, correlaciona-se de forma negativa média com os factores *Difusão de Responsabilidade* ( $r = -.40, p = <.001$ ), e *Desengajamento Moral* ( $r = -.43, p = <.001$ ). Os resultados parecem indicar que os/as alunos/as que interpretam mais vezes as situações de *bullying* como graves afastam-se menos vezes por *difusão de responsabilidade* e utilizam menos mecanismos de *desengajamento moral* da situação.

Tabela 10. Correlações de Pearson-*r* entre os factores da ECOB e os factores da EASMBII

Correlações de Pearson	ECOB			EASMBII								
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1 - Comportamento Pró- <i>Bully</i>	--											
F2 - Comportamento Defensor	-.051	--										
F3 - Comportamento <i>Outsider</i>	-.004	-.281**	--									
F1 - Difusão de Responsabilidade	.262**	-.395**	.397**	--								
F2 - Desengajamento Moral	.410**	-.167**	.107*	.510**	--							
F3 - Pressão de Grupo	.534**	-.185**	.244	.358**	.564**	--						
F4 - Interpretação do Dano: Gravidade da Situação	-.233**	.292**	-.093*	-.401**	-.425**	-.351**	--					
F5 - Sensibilidade Moral Básica	-.158**	.105*	.071	-.136**	-.249**	-.250**	.348**	--				
F6 - Empatia	-.227**	.131**	-.005	-.194**	-.392**	-.309**	.375**	.231**	--			
F7 - Desumanização da Vítima	.315**	-.102*	.032	.240**	.426**	.385**	-.212**	-.183**	-.171**	--		
F8 - Avaliação Social: Preconceito	.173**	-.087*	.095*	.242**	.339**	.236**	-.115**	-.057	-.093*	.227**	--	
F9 - Avaliação Social: Estatuto	.064	-.023	.116*	.150**	.036	.050	.067	.144**	.103*	.081*	.126**	--

\* A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades)

\*\* A correlação é significativa ao nível 0.01 (2 extremidades)

#### **4. Discussão global dos resultados**

Em primeiro lugar, importa relembrar que se tomou como tema da pesquisa os/as observadores/as de *bullying*, em particular os tipos de comportamento mais frequentemente por si adoptados e os factores motivacionais que influenciam a decisão de intervir ou não a favor das vítimas. Foram utilizadas a ECOB (Escala de Comportamento de Observadores/as de Bullying) e a EASMB II (Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying II), no sentido de responder às questões de investigação e continuar o processo de validação das escalas. Procurou-se dar ênfase à análise descritiva, inferencial e correlacional dos resultados.

De acordo com a análise psicométrica dos instrumentos, os dados de adaptação da ECOB (Melo & Pereira, 2017) mostraram identificar com qualidade os três tipos de comportamento identificados por Thornberg e Jungert (2013) na escala original: *Comportamento Pró-Bully*, *Comportamento Defensor* e *Comportamento Outsider*, que se baseiam nos papéis dos/as observadores de *bullying* de Salmivalli et al. (1996). Contudo, o número reduzido de itens agrupado por cada factor poderá ter influenciado a consistência interna, que apresentou valores relativamente baixos. Apesar de esperado que assim aconteça, mais estudos serão necessários para clarificar a sua estrutura factorial, bem como a consistência interna.

Em relação à EASMB II, a análise factorial exploratória mostrou identificar com alguma qualidade 9 factores que influenciam a motivação do/a observador/a para intervir (ou não) em situações de *bullying*, nomeadamente: a *Difusão de Responsabilidade*, o *Desengajamento Moral*, a *Pressão de Grupo*, a *Interpretação do Dano: Gravidade da Situação*, a *Sensibilidade Moral Básica*, a *Empatia*, a *Desumanização da Vítima*, a *Avaliação Social: Preconceito* e a *Avaliação Social: Estatuto*. Uma vez que as médias mais altas se concentram em factores “positivos” de ajuda à vítima, foi possível constatar que os/as participantes, na sua generalidade, mostram alguma facilidade em compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e., empatia), bem como reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* (i.e., sensibilidade moral básica). Em adição, tendem a definir as situações em termos de gravidade (i.e., interpretação do dano: gravidade da situação), parecendo haver uma sensibilidade ou envolvimento maior nas situações de violência de tipo físico ou que causem dor visível à vítima, sugerindo igualmente uma associação com emoções ligadas á sensibilidade para com o sofrimento físico do/a outro/a.

Tendo em conta os resultados obtidos com a versão revista da EASMB II, salienta-se a sua importância enquanto contributo para a compreensão do fenómeno de observação de *bullying*, já que permite a) aprofundar e contemplar aspectos importantes e pouco explorados referentes ao quadro conceptual da motivação do/a observador/a para intervir em situações de *bullying* de Thornberg e colaboradores (2012), tais como a avaliação social e a interpretação do dano da situação, bem como b) perceber quais os aspectos que mais influenciam a motivação do/a observador/a para intervir e parar os episódios. No entanto e dada a baixa factorabilidade dos 3 últimos factores da escala sugere-se que, em investigações futuras, estes e outros factores considerados relevantes possam ser explorados de forma a contribuir para a melhoria e integridade do instrumento.

Este estudo mostra uma incidência de *bullying* que vai de encontro aos dados da Health Behaviour School-aged Children em Portugal (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015), sendo que durante os últimos dois meses de aulas, 12% dos/as alunos/as foram agredidos/as, 4,2% agrediram outro/a aluno/a e 58,4% observaram situações de *bullying* na escola. Os dados comprovam o destaque e importância do público que testemunha, já que mais de metade dos/as alunos/as questionados relatou ter observado situações de *bullying* na escola. Em contraste, a posição de agressor/a foi a que obteve menos referências, o que também é esperado e pode ser indicativo de alguma contaminação pelo fenómeno de desejabilidade social presente, muitas vezes, em questionários de auto-relato (Rose, Nickerson, & Stormont, 2015).

Neste sentido e atendendo ao primeiro objectivo do estudo, verificou-se a prevalência de comportamentos de natureza *outsider* entre alunos/as de 2º e 3º ciclo na escola, face aos *comportamentos defensores* e *comportamentos pró-bully*. Estes resultados comprovam que a percentagem de alunos/as que observa é superior à das vítimas e de agressores/as, verificando-se a tendência generalizada de que os/as alunos/as não se envolvem ou permanecem passivos quando confrontados com situações de *bullying*, tal como verificado noutros estudos (Tsang, Hui & Law, 2011). Relativamente às questões de investigação, a análise será feita de acordo com cada uma das variáveis identificadas em estudo: sexo, idade, ciclo de estudos e papel desempenhado pelos/as alunos/as da amostra em situações reais de *bullying* na escola.

Começando pelas diferenças de género, enquanto observadoras de *bullying* as raparigas mostraram interpretar com maior gravidade as situações de *bullying*, bem como apresentar níveis mais elevados de *empatia* e de *sensibilidade moral básica*, que contribuem para explicar a prevalência de *comportamentos defensores* face aos rapazes.

Tal como consta na literatura, as raparigas aparecem associadas a *comportamentos defensores* (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015; NASEM, 2016; Pereira & Melo, 2017), verificando-se que apresentam uma sensibilidade maior para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* (Thornberg & Jungert, 2013), bem como uma capacidade maior para se colocar no lugar do outro/a, compreender e experienciar os seus sentimentos (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010). Tal como verificado em outras investigações, estes têm sido positivamente associados a comportamentos pró sociais e de ajuda, bem como a atitudes assertivas como não fazer mal ao/à outro/a (Almeida, Correia & Marinho, 2010; Gini et al., 2008; Pöyhönen et al., 2010; Thornberg & Jungert, 2013).

Verificou-se ainda que as raparigas tendem a interpretar as situação de *bullying* como graves, mais vezes do que os rapazes e tal faz sentido já que, segundo Forsberg, Thornberg e Samuelsson (2014), a definição de seriedade ou emergência activa emoções como a angústia ou culpa para com o sofrimento do/a outro, que contribuem para o alívio do stress emocional (empatia) e motivação para intervir.

Por sua vez, enquanto observadores de *bullying*, os rapazes mostraram-se significativamente mais propensos a incorrer em *comportamentos pró-bully* ou de incentivo à agressão (Gouveia, Leal & Cardoso, 2017; Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015; Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017), bem como a utilizar mais mecanismos de *desengajamento moral* da situação de *bullying* (Almeida et al, 2010; Pozzoli et al., 2012) incluindo a *difusão de responsabilidade* (Thornberg & Jungert, 2013) e a *desumanização da vítima* (Thornberg & Jungert, 2014).

Bandura (1999) explica que o *desengajamento moral* envolve mecanismos sócio-cognitivos que operam juntos para promover a desumanidade nas transacções do dia-a-dia. Enquanto mecanismos sócio-cognitivos, a *desumanização da vítima* e a *difusão de responsabilidade* tendem a racionalizar os comportamentos de *bullying*, permitindo ao/à observador/a inibir sentimentos de *empatia* e distanciar-se de sentimentos de culpa ou remorso quando envolvido/a no *bullying*.

Para além das diferenças nas formas de socialização entre rapazes e raparigas (Thornberg & Wänström, 2018), a utilização elevada de mecanismos de *desengajamento moral* explica a probabilidade de os rapazes incorrerem em *comportamentos pró-bully* mais vezes do que as raparigas. Uma vez que os rapazes mostram níveis mais baixos de *empatia* e *sensibilidade moral básica*, tal como verificado na literatura (Almeida et al.,

2010; Thornberg & Jungert, 2013) espera-se que estes facilitem o “afastamento” dos padrões morais que sancionam a conduta desumana.

Os rapazes mostraram ainda envolver-se em situações de *bullying* por *pressão de grupo* mais vezes do que as raparigas. Alguns autores referem que os motivos para este tipo de reacções prendem-se, sobretudo, com a perda do estatuto dentro do grupo e com a perda de amigos/as, motivos que se revelam essenciais para a integração, sentimento de pertença e bem-estar na escola (Forsberg et al., 2014; Thornberg, 2017; Thornberg et al., 2012;). Ainda no que se refere às relações intergrupais, os rapazes revelaram utilizar mais frequentemente o *preconceito social* enquanto justificação para o *bullying* do que as raparigas.

Relativamente à idade, os resultados assemelham-se muito aos do ciclo de estudos e parecem indicar que os/as alunos/as mais velhos ou de 3º ciclo afastam-se mais vezes das situações de *bullying* por *difusão de responsabilidade*, mostrando mais comportamentos de natureza *outsider*. De acordo com Salmivalli e Voeten (2004), os/as estudantes mais velhos/as tendem a sentir que os comportamentos pró-*bullying* não são tão condenáveis ou até mesmo esperados por parte dos pares, pelo que o melhor é não se envolverem. Isto afecta, não só, as atitudes de intervenientes face à aceitabilidade do *bullying*, como tende a aumentar a probabilidade de comportamentos *outsiders* e diminuir a motivação para intervir a favor das vítimas no futuro (Forsberg, Thornberg & Samuelsson, 2014).

Por sua vez, os/as alunos/as mais novos ou os que frequentam o 2º ciclo de estudos tendem a defender mais vezes as vítimas e a utilizar menos mecanismos de *desengajamento moral*, bem como mostrar um índice de *sensibilidade moral básica* maior em relação aos/as alunos/as mais velhos/as. Os dados vão de encontro ao estudo de Thornberg & Jungert (2013), em que os alunos/as que apresentam níveis mais elevados de *sensibilidade moral básica* tendem a utilizar menos mecanismos de *desengajamento moral*. Vários/as investigadores/as referem ainda que são os/as alunos/as mais novos os/as que se envolvem mais nas situações de *bullying* enquanto defensores/as (NASEM, 2016; Pereira & Melo, 2017; Pöyhönen et al., 2010).

Os resultados revelaram que os *comportamentos defensores* tendem a diminuir à medida que a idade aumenta e que avança o ciclo de estudos. A explicação poderá ter a ver com mudanças desenvolvimentais na pré-adolescência e adolescência, que incluem uma ansiedade maior face às amizades, ao estatuto social e à conformidade com as normas

de grupo e que por sua vez, levam a atitudes mais negativas face ao *bullying* e face às vítimas (Thornberg & Wanstrom, 2018).

No que toca ao papel do/a aluno/a em situações reais de *bullying*, os resultados indicam que as reacções *pró-bully* parecem ser motivadas, sobretudo, pelo *desengajamento moral*, pela *desumanização da vítima* e pela *pressão de grupo*, sendo os factores que mais influenciam a envolvência neste tipo de comportamento entre os/as participantes do estudo que agrediram, tal como verificado noutras investigações (Almeida et al., 2010; Thornberg & Jungert, 2014; Thornberg & Wänström, 2018).

No que diz respeito aos/as alunos/as que observaram situações de *bullying*, os resultados mostraram que estes/as incorrem mais vezes em *comportamentos pró-bully* ou de incentivo à agressão, bem como em comportamentos de natureza *outsider*. Os dados indicam que os/as alunos/as observadores/as tendem a afastar-se mais vezes das situações de *bullying* por *difusão de responsabilidade*, a adoptar mais mecanismos de *desengajamento moral da situação*, a envolver-se mais vezes no *bullying* por *pressão de grupo*, bem como a utilizar mais vezes a *desumanização da vítima* e o *preconceito social* como justificações para o *bullying*. Estes factores explicam as reacções mais evidentes entre os/as alunos/as que observaram e corroboram a evidência de que raramente adoptam *comportamentos defensores* e geralmente actuam de formas que incentivam e aprovam este tipo de práticas, quer no papel de seguidores, apoiantes e reforçadores, quer no papel de *outsiders* (Craig et al., 2000; Salmivalli et al., 2011).

Também foram analisadas as diferenças ou correlações entre os tipos de comportamento de observadores/as e os factores motivacionais da EASMB II. Os resultados apresentaram, no geral, correlações baixas, ainda que significativas na maioria dos factores. Entre os factores da ECOB, apenas o *comportamento outsider* e o *comportamento defensor* se correlacionaram, de forma negativa. Esta associação indica que os/as alunos/as que se afastam das situações de *bullying* enquanto *outsiders*, tendem a ajudar menos vezes as vítimas (Melo & Pereira, 2017; Thornberg et al., 2012).

No que respeita à ECOB e EASMB II, verificaram-se correlações significativas entre todos os factores das escalas, ainda que baixas. De salientar, em primeiro lugar, a correlação positiva entre o factor *difusão de responsabilidade* e *comportamento outsider*, e negativa com o *comportamento defensor*. Os dados indicam que as crianças e jovens que revelam níveis elevados de *difusão de responsabilidade*, afastam-se mais vezes de situações de *bullying* (Thornberg & Jungert, 2014).

Por sua vez, a *difusão de responsabilidade* encontra-se correlacionada de forma positiva com o *desengajamento moral* e negativa com a *interpretação do dano: gravidade da situação*. A correlação positiva com o *desengajamento moral* indica que os/as alunos/as que se afastam por *difusão de responsabilidade* tendem a utilizar mais mecanismos de *desengajamento moral* que racionalizam o seu comportamento (Thornberg & Jungert, 2014). Por sua vez, a correlação negativa com a *interpretação do dano: gravidade da situação* implica que um/a aluno/a que se afaste por *difusão de responsabilidade* tende a não interpretar as situações de *bullying* como graves e como tal, menor propensão haverá para ajudar as vítimas (Thornberg et al., 2012).

Os factores *desengajamento moral* e *pressão de grupo* correlacionaram-se positivamente com o *comportamento pró-bully* e negativamente com o *comportamento defensor*, tal como verificado em outros estudos (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015; Thornberg & Wänström, 2018). Salienta-se a correlação positiva entre *pressão de grupo* e *desengajamento moral*, que sugere que os/as alunos/as que se envolvem em *comportamentos pró-bully* por *pressão de grupo*, também apresentam um índice maior de *desengajamento moral*. Há ainda uma correlação positiva entre *desengajamento moral* e *desumanização da vítima*, que indica que alunos/as que utilizam a *desumanização da vítima* enquanto justificação para o *bullying* tendem a utilizar mais mecanismos de *desengajamento mora* da situação.

Por fim, constata-se a associação positiva entre os factores *interpretação do dano: gravidade da situação*, *sensibilidade moral básica*, *empatia* e o *comportamento defensor* e negativa com o *comportamento pró-bully*, o que vai de encontro aos resultados anteriores e à literatura, que evidenciaram que alunos/as com níveis mais elevados, quer de *empatia*, quer de *sensibilidade moral básica*, bem como os que identificam as situações de *bullying* como graves estariam menos propensos/as a incorrer em *comportamentos pró-bully* (Pöyhönen et al., 2010; Thornberg & Jungert, 2013; 2014; Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015).

A *empatia* e a *interpretação do dano: gravidade da situação* correlacionaram-se também de forma negativa com o *desengajamento moral*. Os resultados parecem indicar que crianças ou jovens com níveis altos de *empatia* apresentam-se mais resistentes aos mecanismos de *desengajamento moral*, tal como verificado noutros estudos (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015). Com efeito, tendem a distinguir mais fácil e rapidamente transgressões morais do comportamento (*interpretação do dano: gravidade da situação*), utilizando menos atribuições causais (*desumanização da vítima*) e adoptando, portanto,

menos comportamentos a favor do *bullying* (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017).

Mais se salienta que apenas estes factores se correlacionaram de forma negativa com o *comportamento outsider*, embora a *interpretação do dano: gravidade da situação* se tenha verificado o único factor da escala na sua relação significativa. Este resultado confirma a possibilidade evidenciada por Thornberg et al. (2012), de que a motivação para intervir depende da interpretação da situação como grave. Dada a correlação negativa com a *difusão de responsabilidade*, podemos deduzir que se a percepção de gravidade for elevada, haverá mais motivação para intervir, bem como menos difusão de responsabilidade e menos probabilidade de observadores/as permanecerem passivos/as ou *outsiders*.

Em suma e atendendo aos resultados do estudo, destacam-se os factores *empatia*, *sensibilidade moral básica* e *interpretação do dano: gravidade da situação* como particularmente importantes para a compreensão da motivação do/a observador/a para intervir a favor das vítimas. No entanto e dada a baixa prevalência de *comportamentos defensores* verificada com os dados da amostra neste estudo, mais variáveis deverão ser consideradas no sentido de apurar se de facto, os factores sugeridos contribuem para a adopção de comportamentos defensores reais ou se resultam apenas na intenção de ajudar.

### **Limitações do estudo**

Uma primeira limitação deste estudo prende-se com a utilização de medidas de auto-relato, que tendem a ser enviesadas ou interpretadas de acordo com os efeitos de desejabilidade social (Rose, Nickerson, & Stormont, 2015).

A segunda limitação refere-se ao significado ou interpretação do conceito de *bullying*, descrito nos questionários de auto-relato e apresentado de acordo com a definição de Dan Olweus (1993). Note-se que há evidência de que os/as alunos/as reportam menos *bullying* quando é providenciada uma definição do termo do que se não houver uma menção específica ao papel de *bully*, pelo que esta deverá ser cuidadosamente explicada recorrendo a medidas mais adequadas (Rose, Nickerson & Stormont, 2015).

Uma terceira limitação tem que ver com o estudo de validade e fidelidade, que apesar de confirmar a qualidade das dimensões pretendidas, parece ter sido afectado pelo número reduzido de itens, no que se refere, sobretudo, aos factores da ECOB e aos últimos cinco factores da escala da EASMB II.

Com efeito, e tratando-se de instrumentos relativamente novos, com a EASMB II a ser recriada propositadamente para esta investigação, salienta-se a quarta limitação do estudo, na medida em que sendo instrumentos recentes, existem poucos ou nenhuns dados de comparação relativamente ao processo de validação.

Por fim e uma vez que apenas foram desenvolvidos itens na EASMB II, a quinta limitação prende-se com a adição de itens que avaliam exclusivamente as dimensões motivacionais propostas e desenvolvidas por Thornberg et al. (2012). Neste sentido e tendo em conta a complexidade do fenómeno, propõe-se que em investigações futuras sejam melhorados os itens já existentes e incluídos outros/as que explorem, sobretudo, aspectos relacionados com a auto-eficácia, o clima da escola, a relação professor-aluno ou o suporte da família na motivação do/a observador/a para intervir a favor das vítimas, de forma a clarificar a estrutura factorial e contribuir para a melhoria e integridade do instrumento.

### **Sugestões e implicações para a intervenção/prática futura**

A investigação ressalta o *bullying* como um problema de saúde pública, em que as consequências extremas apelam ao combate da problemática com um investimento da compreensão do problema sob uma visão sistémica, que tenha em conta todas as variáveis que influenciam directa ou indirectamente os seus intervenientes (NASEM, 2016; Sebastião, 2010).

Dada a baixa prevalência de comportamentos defensores verificada pelos/as alunos/as da amostra do estudo, torna-se cada vez mais importante o delineamento de estratégias destinadas a ajudar crianças e jovens, bem como toda a comunidade escolar a identificar e a sinalizar correctamente situações de *bullying*, desmistificando ideias e elucidando para as reacções emocionais, já que uma sensibilidade maior para reconhecer o *bullying* como grave parece aumentar a motivação para agir.

Enquanto contributo para o estudo de observadores/as de *bullying* e dada a importância da interpretação da gravidade da situação comprovada neste estudo, salienta-se a necessidade de combater ideais que encarem o *bullying* como aceitável em determinados contextos ou situações. Como tal, e sendo que “todos/as têm influência sobre todos/as”, tal como evidenciado na teoria sócio-ecológica, todos/as os/as envolvidos/as devem tomar consciência do seu papel na envolvência e prevalência do fenómeno e de como as normas criadas entre grupos, as crenças ou os processos

discriminatórios e as dinâmicas sociais constituídas nas interações sociais do dia-a-dia da escola promovem as diferenças de género, os regimes opressivos, o preconceito e intolerância à diferença, bem como a aceitação e promoção de comportamentos de *bullying* na cultura escolar (Thornberg, 2017).

Neste sentido, é preciso ter em conta ainda a importância da empatia e sensibilidade moral básica na decisão de ajudar, tal como evidenciado no estudo, pelo que sugere-se que se incluam estes aspectos em programas anti-*bullying*, com vista ao desenvolvimento de competências empáticas e sentimentos de altruísmo, que fortaleçam o auto-conceito e motivação para ajudar (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015; Thornberg & Wänström, 2018). Estes devem ter em conta a oportunidade de explorar e fortalecer emoções como a empatia e a culpa, em simultâneo com a elucidação das funções dos mecanismos de desengajamento moral, que tenham em conta a desmistificação das crenças erradas que justificam e normalizam a desumanidade ou imoralidade de actos de *bullying*, bem como o comportamento de observadores/as e (co) agressores (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2015). Espera-se que com a promoção de empatia e sensibilidade moral básica se possam combater os mecanismos de desengajamento moral, que, tal como referido nalguns estudos, apenas são activados quando desactivada a moralidade para agir empaticamente e com sensibilidade para reconhecer transgressões morais do comportamento (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Pozzoli, Jungert, 2015).

Em adição sugere-se que se explorem e incluam a dimensão da auto-eficácia no estudo da relação entre o desengajamento moral, empatia e sensibilidade moral básica, uma vez que Thornberg e Jungert (2013) postulam que para melhor se compreender e prever o comportamento de observadores/as em situações de *bullying*, há que considerar a auto-eficácia defensora individual e colectiva. Dada a desmotivação de observadores/as para intervir verificada pelo medo das consequências e por não saberem como agir (Thornberg et al., 2012), a dimensão da auto-eficácia poderá contribuir para uma melhor compreensão acerca das competências e estratégias utilizadas por defensores/as no *bullying* que poderão ter impacto na motivação para intervir a favor das vítimas.

Importante será ainda relembrar a questão do decréscimo de comportamentos defensores com o avançar da idade ou ano de escolaridade, pelo que este aspecto deverá ser considerado noutros estudos, bem como outros factores que poderão estar associados ou a influenciar esta associação.

Por fim, espera-se que em investigações futuras, as normas sociais e as relações interpessoais e grupais sejam aprofundados do ponto de vista de observadores/as com

vista ao delineamento de estratégias de prevenção e intervenção focadas numa perspectiva ecológica e que contribuam para a redução do fenómeno nas escolas. A investigação qualitativa, com o foco nas raízes das questões interpretativas torna-se crucial para nos guiar no entendimento acerca do significado das diferentes acções levadas a cabo por observadores/as, para examinar as suas preocupações e perspectivas, bem como para desenvolver temas e conceitos importantes para investigadores/as e estudos futuros (Thornbeg, 2015).

## Referências bibliográficas

- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36.
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças de gênero. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126. Doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- 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. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casper, D., Meter D. & Card, N. (2015) Addressing measurement issues related to bullying Involvement. *School Psychology Review*, 44, 353 – 371. Doi:10.17105/spr-15-0035.1
- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Crochik, J. L. (2012). Factores psicológicos e sociais associados ao bullying. *Psicologia Política*, 12(24), 211-229.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: J. Dayrell (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Espelage, P. & Hanish, L. (2015). A relational framework for understanding bullying, developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Fonseca, S. & Santo, E. (2014). Bullying: violência entre pares que causam mal-estar na comunidade escolar. *Ensino Em Re-Vista*. 21(2), 363-376.

- Forsberg, C., Thornberg, R. & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth-to-seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. Doi:10.1080/02671522.2013.878375
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51- 65.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2007). Does empathy predict adolescent's bullying and defending behavior? *Agressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behaviour in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Gouveia, P., Leal, I. & Cardoso, J. (2017). Bullying e agressão: estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. *Psicologia*, 31(2), 69-87. Doi:10.17575/rpsicol.v31i2.1116
- Jenkins, L. & Tennant, M. (2015). Social, emotional, and cognitive factors associated. *School Psychology Review*, 46(1), 42 – 64. Doi:10.17105/spr-15-0035.1
- 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.
- 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.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5th ed.). Pero Pinheiro: Report Number.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15(2), 51 – 78.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. & Equipa Aventura Social (2015). Relatório do estudo HBSC 2014. A saúde dos adolescentes portugueses em tempo de recessão – Dados nacionais do estudo HBSC de 2014. Lisboa: FMH. Retirado de:[http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618\\_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf](http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf)

- Melo, M. & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista Amazônica*, 6(1), 7-26.
- Melo, M. & Pereira, S. (2017). Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: contributos para a sua avaliação. *Psicologia*, 31(2), 1-14. Doi: 10.17575/rpsicol.v31i2.1150
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 1-14.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. Doi:10.17226/23482
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M. & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 44, 372 – 390. Doi:10.17105/spr-15-0035.1
- Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172. Doi:10.1590/S0021-75572005000700006
- Neves, N., Pocinho, M. & Garcês, S. (2017). Agressor, vítima e testemunha: construção e validação de uma escala de identificação dos participantes (QIPB). *Avaliação Psicológica*, 45(3), 147-157.
- 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 program. *Prospects*, 25(1), 133–139.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. Doi:10.1007/BF03172807
- Olweus, D. & Limber, S. (2007). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over two decades. In Jimerson, S. R., Swearer, S.

- M., Espelage, D. L. (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 377-402). New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. Doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association.
- Padgett, S. & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. Doi:10.13189/ujer.2013.010201
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Pereira, S. (2015). “Vejo, não vejo...” Fatores motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de *bullying* (Dissertação de mestrado). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, S. & Melo, M. (2017). Observação de bullying: avaliação, sensibilidade moral e motivação para ajudar as vítimas. *Psicologia*, 31(2), 254-260.
- Pinto, R. G. & Branco, A. U. (2011). O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 87-95.
- Politi, E. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 268-271.
- 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.
- Rosário, A., Candeias, A. & Melo, M. (2017). Violência entre pares na adolescência: um estudo com estudantes no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico. *Psicologia*, 31(2), 57-68. Doi:10.17575/rpsicol.v31i2.1153
- Rose, C. A., Nickerson, A. B., & Stormont, M. (2015). Advancing bullying research from a social-ecological lens: an introduction to the special issue. *School Psychology Review*, 44, 339 – 352. Doi:10.17105/15-0134.1

- 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., & 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. (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. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*, 53(4), 286-292.
- 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), 668–676. Doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18, 79–88.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.
- Senna, S. & Dessen, M. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria & Prática*, 28(1), 101-108.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. & Salmivalli C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67. Doi:10.1002/ab.20282
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about schoolbullying? Linking research to education practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. Doi:10.3102/0013189X09357622
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.

- Thornberg, R. (2011). She's weird! – The social construction of bullying in school: a review of qualitative research. *Children & Society*, 25(4), 258-267. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 310-320. Doi:10.1111/chso.12058
- Thornberg, R. (2017). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158. Doi: 10.1080/01425692.2017.1330680
- Thornberg, R. & Knutsen, S. (2011). Teenager's explanation of bullying. *Child and Youth Care Forum*, 40(3), 177-192. Doi:10/1007/s10566-010-9129-z
- 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
- 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. & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99-108.
- Thornberg, R., Pozzoli, T. & Jungert, T. (2015). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322-337.
- Thornberg, R., Wänstorm, L. Hong, J. & Espelage, D. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: a multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62.
- Thornberg, R. & Wänstorm, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1133-1151. Doi.10.1007/s11218-018-9457-7

- Tognetta, L. & Rosário, P. (2013). Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), 106-137.
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278–2286. Doi:10.1100/2011/531474
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. (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(1), 215-232.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection. Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.
- Waasdorp T. & Bradshaw, C. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18–33. Doi: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1

## ANEXOS

ANEXO I.  
Instrumento de Recolha de Dados

## 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 e confidenciais**. Obrigada pela tua participação.

### DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Sexo:  Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Já repeti algum ano:  Sim  Não Este ano sou repetente:  Sim  Não

Durante os dois últimos meses de aulas: Já fui vítima de Bullying na Escola   
 (podes assinalar mais que um quadrado) Já agredi um/a colega na Escola   
Já vi situações de Bullying na Escola

### PARA TE AJUDAR NO PREENCHIMENTO DOS QUESTIONÁRIOS

- ✓ **Bullying** significa que um/a aluno/a (**bully**), ou grupo de alunos/as (**bullies**), diz ou faz repetidamente coisas desagradáveis a outro/a aluno/a (**vítima**). Também é bullying quando outro(s)/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 alunos/as goza ou faz 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**, tem que ser um **comportamento negativo** (desagradável ou doloroso), **intencional** e **repetido no tempo**; acontecer no espaço escolar, ocorrer entre pessoas onde existe um desequilíbrio de poder ou de força.

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

**PARTE 1. COMO REAGES AO BULLYING NA ESCOLA? <sup>(1)</sup>**

Se vires um aluno, uma aluna ou vários/as alunos/as a intimidar(em) outro/a aluno/a na escola, como costumás reagir quando vês a situação de bullying a acontecer?

<sup>(1)</sup> 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 SEGUINTES AFIRMAÇÕES? <sup>(2)</sup>**

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
<b>1</b> Quando a vítima é uma pessoa minha amiga, eu vou ajudá-la.	<input type="checkbox"/>						
<b>2</b> Não é bom para mim relacionar-me com pessoas que são vítimas de bullying.	<input type="checkbox"/>						
<b>3</b> Se um/a amigo/a meu/minha praticar o bullying, eu junto-me a ele/a.	<input type="checkbox"/>						
<b>4</b> Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente.	<input type="checkbox"/>						
<b>5</b> Quando uma pessoa é agredida com murros e pontapés, ela deve ser ajudada.	<input type="checkbox"/>						
<b>6</b> Uma coisa boa do bullying é que a vítima aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelas outras pessoas.	<input type="checkbox"/>						
<b>7</b> É difícil ajudar uma vítima de bullying quando ela é mal vista pelos colegas.	<input type="checkbox"/>						
<b>8</b> Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências.	<input type="checkbox"/>						
<b>9</b> O bullying justifica-se em certos casos.	<input type="checkbox"/>						
<b>10</b> Só ajudo um/a colega se o/a agressor/a não for alguém conhecido.	<input type="checkbox"/>						
<b>11</b> Quando um amigo meu ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo.	<input type="checkbox"/>						
<b>12</b> Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo/a.	<input type="checkbox"/>						
<b>13</b> Até é engraçado assistir a uma situação de Bullying quando a vítima é um "totó"	<input type="checkbox"/>						
<b>14</b> No fundo, o que acontece com as vítimas de bullying é que ninguém quer ser amigo/a delas.	<input type="checkbox"/>						
<b>15</b> Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas.	<input type="checkbox"/>						
<b>16</b> Quando vejo uma situação de bullying não faço nada pois não é nada comigo.	<input type="checkbox"/>						
<b>17</b> O bullying prejudica a vítima durante muito tempo.	<input type="checkbox"/>						
<b>18</b> Quando o/a agressor/a é uma pessoa muito popular, não vou ajudar a vítima.	<input type="checkbox"/>						
<b>19</b> O bullying na verdade não é assim tão mau... é algo que temos de aguentar.	<input type="checkbox"/>						
<b>20</b> Mesmo que a vítima seja minha amiga, eu não me meto em situações de bullying.	<input type="checkbox"/>						

<b>21</b>	Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying.	<input type="checkbox"/>						
<b>22</b>	Mesmo que não concorde, participo em situações de bullying porque o resto do grupo também o faz.	<input type="checkbox"/>						
<b>23</b>	Quando uma situação de bullying é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	<input type="checkbox"/>						
<b>24</b>	As situações de bullying são tão vulgares que nem vale a pena fazer nada.	<input type="checkbox"/>						
<b>25</b>	Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	<input type="checkbox"/>						
<b>26</b>	As vítimas de bullying só se podem culpar a si próprias.	<input type="checkbox"/>						
<b>27</b>	Eu tenho mesmo muita pena das pessoas que sofrem bullying.	<input type="checkbox"/>						
<b>28</b>	Se uma pessoa é "estranha", é natural que seja alvo de bullying.	<input type="checkbox"/>						
<b>29</b>	Na maior parte das vezes, as agressões acontecem porque as pessoas estavam mesmo a pedi-las.	<input type="checkbox"/>						
<b>30</b>	Quando vejo que o/a agressor/a está mesmo a fazer mal, eu vou ajudar a vítima.	<input type="checkbox"/>						
<b>31</b>	Não há problema fazer mal a alguém de quem não gosto.	<input type="checkbox"/>						
<b>32</b>	Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também.	<input type="checkbox"/>						
<b>33</b>	Se uma pessoa é gozada ou lhe chamam nomes, não me parece que seja importante ajudar.	<input type="checkbox"/>						
<b>34</b>	Quando vejo uma situação de bullying, prefiro não me chatear com o assunto.	<input type="checkbox"/>						
<b>35</b>	Numa situação de Bullying, se o/a agressor/a não parecer descontrolado/a, não é necessário ajudar a vítima.	<input type="checkbox"/>						
<b>36</b>	Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la.	<input type="checkbox"/>						
<b>37</b>	Muitas vezes, as pessoas só praticam o Bullying para serem aceites pelo grupo.	<input type="checkbox"/>						
<b>38</b>	O bullying justifica-se quando uma pessoa é "esquisita".	<input type="checkbox"/>						
<b>39</b>	Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la.	<input type="checkbox"/>						
<b>40</b>	Se alguém do meu grupo pratica bullying, eu tenho de fazer o mesmo.	<input type="checkbox"/>						

(2) Escala de Avaliação e sensibilidade Moral face ao Bullying II - EASMB II (M. Melo, S. Pereira & C. Namora, 2016). Versão para investigação.

ANEXO II.  
Pedidos de Autorização Escolas/Encarregados de Educação

Exmo./a Senhor/a  
Diretor/a da Escola

No âmbito da sua dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Carina Namora e Catarina Cabral, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Madalena Melo, estão a desenvolver uma investigação subordinada à temática do Bullying Escolar, mais precisamente aos factores sociais que influenciam os observadores a intervir em casos de bullying e à auto-eficácia face a observadores de bullying.

Pretende-se compreender a forma como os alunos avaliam socialmente e moralmente as situações de bullying, bem como a percepção de autoeficácia dos alunos quando confrontados com episódios desta natureza. O objetivo passa, assim, por analisar os factores que poderão motivar os alunos ou ajudá-los na tomada de decisão quanto a intervir (ou não) em situações de bullying. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes de 2º e 3º ciclo responda a um questionário referente a três escalas de observadores de bullying e uma de auto-eficácia geral, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Já foi solicitada ao Ministério da Educação a autorização referente à aplicação dos questionários associados às investigações intituladas **“Ver com olhos de mim”- Factores sociais que influenciam os observadores a intervir em casos de Bullying** e **“Bullying Escolar-Um estudo sobre a percepção de auto-eficácia para intervir ou não em situações de Bullying”**.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.<sup>a</sup> dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos em questão. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes.

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, Fevereiro de 2016

---

Mestranda: Carina Namora  
Carina\_namora\_@hotmail.com

---

Mestranda: Catarina Cabral  
Cabral.catarina@sapo.pt

---

Orientadora: Madalena Melo  
mmm@uevora.pt

Exmo./a. Sr./a Encarregado/a de Educação

**ASSUNTO:** Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Vimos por este meio solicitar autorização para a participação do seu educando nas investigações sobre Bullying Escolar intituladas: **“Ver com olhos de mim”- Factores sociais que influenciam os observadores a intervir em casos de Bullying** e **“Bullying Escolar-Um estudo sobre a percepção de auto-eficácia para intervir ou não em situações de Bullying”**, no âmbito das dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, Especialização em Psicologia da Educação, realizadas pelas mestrandas Carina Namora e Catarina Cabral, sob a orientação da Professora Madalena Melo.

Pretende-se compreender a forma como os alunos avaliam socialmente e moralmente as situações de bullying, bem como a percepção de autoeficácia dos alunos quando confrontados com episódios desta natureza. O objetivo passa assim por analisar os factores que poderão motivar os alunos ou ajudá-los na tomada de decisão quanto a intervir (ou não) em situações de bullying. O questionário engloba três escalas de observadores de bullying e uma de auto-eficácia geral, em que o aluno expressa 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.

-----  
Mestranda: Carina Namora  
Carina\_namora\_@hotmail.com

-----  
Mestranda: Catarina Cabral  
Cabral.catarina@sapo.pt

-----  
Orientadora: Madalena Melo  
mmm@uevora.pt

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregad  
o/a de Educação, do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, do  
\_\_º ano, turma \_\_, nº \_\_\_\_ **autorizo/ não autorizo** (riscar o que não interessar) o/a meu/minha  
educando/a a participar nos questionários sobre Bullying Escolar, com foco nas dimensões  
relacionadas com a avaliação social, sensibilidade Moral e auto-eficácia, no âmbito da investigação  
de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora.

O/A encarregado/a de Educação

### ANEXO III.

#### Análise Descritiva dos Resultados dos itens da ECOB e da EASMB II

## Média e Desvio-Padrão dos itens da ECOB

Itens da ECOB	N	M	DP
1.Eu junto-me e começo a intimidar o/a outro/a aluno/a também	736	1,19	,50
2.Eu fico a ver porque é divertido e interessante	736	1,32	,66
3.Eu afasto-me	727	<b>3,03</b>	1,32
4.Eu rio-me e aplaudo os/as bullys	737	1,1	,40
5.Eu não faço nada. Fico quieto/a e passivo/a	731	<b>2,57</b>	1,3
6.Eu tento parar o/a bully ou bullys	723	<b>2,95</b>	1,3
7.Eu tomo partido dos/as bullys e junto-me à situação de bullying	728	1,11	,40
8.Eu digo a um professor ou professora	735	<b>2,8</b>	1,42

## Média e Desvio-Padrão dos itens da EASMB II

Itens da EASMB II	N	M	DP
1.Quando a vítima é uma pessoa minha amiga, eu vou ajudá-la	739	<b>6,44</b>	1,05
2.Não é bom para mim relacionar-me com pessoas que são vítimas de Bullying	733	2,37	1,9
3.Se um amigo meu praticar o bullying, eu junto-me a ele	728	<b>1,39</b>	1,03
4.Uma pessoa que é sujeita a bullying sofre terrivelmente	731	<b>6,44</b>	1,2
5.Quando uma pessoa é agredida com murros e pontapés, ela deve ser ajudada	733	<b>6,67</b>	,96
6.Uma coisa boa do bullying é que a vítima aprende como se comportar e como não se comportar, para ser aceite pelos outros	735	2,67	1,96
7.É difícil ajudar uma vítima de bullying quando ela é mal vista pelos colegas	731	3,9	2,04
8.Quando vejo uma situação de bullying o melhor é não fazer nada, para não sofrer consequências	733	3,0	1,93
9.O bullying justifica-se em certos casos	721	2,46	2,0
10.Só ajudo um/a colega se o agressor não for alguém conhecido	729	1,87	1,42
11.Quando um amigo meu ou amiga minha goza com alguém, eu também gozo	737	1,95	1,45
12.Quando vejo alguém de quem não gosto a ser vítima de bullying, não vou ajudá-lo	738	2,72	1,88
13.Até é engraçado assistir a uma situação de bullying quando a vítima é um "totó"	736	<b>1,66</b>	1,34
14.No fundo, o que acontece com as vítimas de bullying é que ninguém quer ser seu amigo	734	3,86	2,15
15.Tenho pena das pessoas que sofrem de bullying, mesmo que não goste delas.	737	5,86	1,73
16.Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada pois não é nada comigo	733	2,96	1,87
17.O bullying prejudica a vítima durante muito tempo	723	<b>6,34</b>	1,27
18.Quando o agressor é uma pessoa muito popular, não vou ajudar a vítima	734	2,12	1,6
19.O bullying na verdade não é assim tão mau... é algo que temos de aguentar	733	<b>1,53</b>	1,21

20.Mesmo que a vítima seja minha amiga, eu não me meto em situações de bullying	732	2,26	1,76
21.Algumas pessoas merecem ser sujeitas a bullying	731	1,92	1,59
22.Mesmo que não concorde, participo em situações de bullying porque o resto do grupo também o faz	735	<b>1,47</b>	1,04
23.Quando uma situação de bullying é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la	737	<b>6,4</b>	1,4
24.As situações de bullying são tão vulgares que nem vale a pena fazer nada	737	<b>1,64</b>	1,28
25.Quando uma situação de bullying está fora de controlo e é realmente perigosa para a vítima, é necessário ajudá-la.	738	<b>6,52</b>	1,3
26.As vítimas de bullying só se podem culpar a si próprias	736	1,76	1,41
27.Eu tenho mesmo muita pena das pessoas que sofrem bullying	725	<b>6,09</b>	1,61
28.Se uma pessoa é “estranha”, é natural que seja alvo de bullying	725	2,74	1,98
29.Na maior parte das vezes, as agressões acontecem porque as pessoas estavam mesmo a pedi-las	731	2,72	1,86
30.Quando vejo que o/a agressor/a está mesmo a fazer mal, eu vou ajudar a vítima	733	5,73	1,6
31.Não há problema em fazer em mal a alguém de quem não gosto	733	1,81	1,4
32.Quando vejo uma situação de bullying, não faço nada e afasto-me porque tenho medo que me façam mal também	732	3,2	1,96
33.Se uma pessoa é gozada ou lhe chamam nomes, não me parece que seja importante ajudar	735	2,01	1,51
34.Quando vejo uma situação de bullying, prefiro não me chatear com o assunto	734	2,46	1,67
35.Num situação de Bullying, se o agressor não parecer descontrolado, não é necessário ajudar a vítima	738	1,99	1,5
36.Se a vítima for alguém que não conheço, não preciso ajudá-la	734	1,77	1,35
37.Muitas vezes, as pessoas só praticam o Bullying para serem aceites pelo grupo	733	5,13	1,94
38.O bullying justifica-se quando uma pessoa é “esquisita”	732	2,21	1,78
39.Durante uma situação de bullying, se a vítima não sofrer muito, não é preciso ajudá-la	735	1,65	1,23
40.Se alguém do meu grupo pratica o bullying, eu tenho de fazer o mesmo	736	<b>1,36</b>	1,05