

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de mestrado em Educação Especial
Área de especialização: Problemas cognitivos e motores

***Bullying* e Perceção de Normas Sociais**
Um estudo com alunos e alunas
do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Maria Goreti Lufinha Andrade e Silva
Portalegre, março 2026

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de mestrado em Educação Especial
Área de especialização: Problemas cognitivos e motores

***Bullying* e Perceção de Normas Sociais**
Um estudo com alunos e alunas
do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Mestranda: Maria Goreti Lufinha Andrade e Silva

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins;

Coorientadora: Professora Doutora Amélia Marchão.

Portalegre, março 2026

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Joaquim Rodrigues Bonixe

Arguente: Professora Doutora Paula Alexandra Nunes da Costa Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Epígrafe

"What is the bravest thing
you've ever said?" asked
the boy.



"Help," said the horse.

(Mackesy, 2019)

Dedicatória

A todas as demasiadas adolescências a que, impotente, vi o brilho roubado pela maldade dos pares.

Agradecimentos

Às professoras e aos professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, pelo grau de desafio que colocaram.

Às pessoas da escola em estudo pela ajuda pessoal e pela adesão à abordagem do problema.

Resumo

O *bullying* constitui um fator determinante na degradação das relações entre pares e, por consequência, no bem-estar das crianças e jovens, no sucesso da escola inclusiva e no desenvolvimento moral das escolas e dos indivíduos. Neste trabalho aborda-se a problemática do *bullying* por reporte de alunos e alunas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico numa escola do Alentejo. Sem almejar reproduzir toda a metodologia associada a ele, aplicou-se um questionário traduzido e adaptado sob a aprovação expressa dos autores Perkins et al. (2011). Os autores assinalaram a importância das normas sociais percebidas pelos jovens na modulação dos comportamentos e o desajuste frequente entre essa percepção sobre as opiniões e práticas dos pares e a norma real (Perkins et al., 2011). Assim, o presente estudo debruçou-se sobre o bem-estar reportado; a vitimização, a percepção da norma social para a vitimização, os locais de vitimização e a perda de direitos por comportamentos de evitamento motivados pela percepção da existência de ameaças; as atitudes face à denúncia de *bullying* e a percepção da norma social para as denúncias; a perpetração por autorreporte e a percepção da norma para a perpetração; as atitudes *pró-bullying* e a percepção da norma para as atitudes *pró-bullying*. Os resultados mostram dados preocupantes na escala de bem-estar bem como enviesamento negativo da percepção das normas sociais em todos os aspetos estudados e suportam a hipótese de que quem percebe os comportamentos de *bullying* como mais frequentes tende a adotá-los mais que os seus pares. Os comportamentos de *bullying* reportados não mostram associação significativa com a pertença ao endogrupo nem com a idade, mas a vitimização é mais intensa entre as alunas do que entre os alunos. Os resultados apontam áreas de melhoria no que se refere à qualidade do ambiente socioemocional da escola.

Palavras-chave: *Bullying*, norma social, escola inclusiva, escola promotora da saúde, bem-estar escolar.

Abstract

Bullying is a determining factor in the deterioration of peer relationships and, consequently, in the well-being of students and in the success of inclusive schools. This study addresses the issue of bullying as reported by students in the 2nd and 3rd cycles of basic education at a school in Alentejo. Without aiming to reproduce the entire methodology, a questionnaire was translated and adapted with the express approval of its authors Perkins et al (2011), who pointed out the importance of perceived social norms by young people in modulating their behaviour and the frequent mismatch between this perception of their peers' opinions and practices and the actual norm (Perkins et al., 2011). Thus, the present study focused on reported well-being, victimisation, and the perception of the social norm for victimisation, the loss of rights due to avoidance behaviours motivated by the perception of threats, the feeling of safety, the places of perpetration, perpetration by self-report, perception of the norm for perpetration, pro-bullying attitudes and perception of the norm for pro-bullying attitudes, and attitudes towards reporting bullying. The results show worrying data on the well-being scale as well as a negative bias in the perception of social norms, thus supporting the hypothesis that students who perceive bullying behaviours as more frequent tend to adopt them more than their peers. The reported bullying behaviours show no significant correlation with ingroup membership or age, but victimisation is more intense among female students than among male students. The results point to areas for improvement concerning the quality of the school's socio-emotional environment.

Keywords: Bullying, social norm, inclusive school, health-promoting school, school well-being.

Índice

PARTE I.....	13
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. O imperativo da escola inclusiva	14
2. <i>Bullying</i> e tipos de <i>bullying</i> – clarificação de conceitos e dados da investigação.....	17
2.1. Os papéis em interação na relação de <i>bullying</i> e o que se sabe sobre as crianças envolvidas nos comportamentos de <i>bullying</i>	20
2.2. Os números internacionais e nacionais da prevalência de <i>bullying</i> escolar	25
2.3. As consequências do fenómeno de <i>bullying</i> escolar	27
2.4. <i>Bullying</i> e integração de grupos tendencialmente discriminados.....	33
2.5. A resposta da escola ao fenómeno de <i>bullying</i> e o papel dos docentes.	36
3. A norma social	45
3.1 A perceção da norma social e a determinação do comportamento pessoal.....	45
PARTE II.....	50
ESTUDO EMPÍRICO.....	50
4. Questão de investigação	51
5. Objetivos do estudo	51
6. Abordagem/método	52
6.1. Abordagem quantitativa	52
6.2. Contextos e participantes.....	52
A escola em estudo	52
Os participantes: ano de escolaridade e género	54
Os participantes: tempo de permanência na escola em estudo.....	55
Os participantes: avaliações anteriormente obtidas.....	55
Os participantes: medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	56
7. Instrumento de recolha de dados	56
8. Procedimentos.....	62
PARTE III.....	64
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	64

9. O bem-estar na escola.....	65
9.1. Subescala global de bem-estar na escola.....	65
9.2. Comportamento da subescala de bem estar nas amostras independentes género e ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola.....	67
10. Vitimização, e perceção da norma para vitimização, por comportamentos de <i>bullying</i>	68
10.1. Subescala de vitimização por comportamentos de <i>bullying</i>	72
10.2. Subescala de perceção da norma social sobre vitimização por <i>bullying</i>	72
10.3. Comportamento das subescalas vitimização e perceção da norma para vitimização nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola	76
10.4. Locais onde ocorrem as vitimizações	79
10.5. Comportamentos de <i>bullying</i> indicados pelas vítimas	82
10.6. Vitimização reiterada por <i>bullying</i> na escola	83
10.7. Perdas de direitos em consequência do <i>bullying</i>	84
As perdas de direitos: pela vitimização ou pela perceção da norma para vitimização?	87
Consequências do <i>bullying</i> na motivação escolar.....	88
11. Atitudes face à denúncia e respetiva norma social percebida.....	89
11.1. As subescalas de atitudes pessoais face à denúncia e de perceção da norma social sobre a denúncia.....	90
12. As atitudes <i>pró-bullying</i>	92
A perceção da norma social sobre atitudes <i>pró-bullying</i>	93
12.1. As subescalas de atitudes pessoais <i>pró-bullying</i> e de perceção da norma social sobre atitudes <i>pró-bullying</i>	95
12.2. Comportamento das subescalas de atitudes pessoais <i>pró-bullying</i> e de perceção da norma social sobre atitudes <i>pró-bullying</i> nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola.....	98
13. A perpetração de <i>bullying</i> e a perceção da norma social para perpetração.....	101
13.1. A perpetração.....	101
Idade relativa, género e modo de ação, individual ou em grupo, dos perpetradores	105
Género e diferentes comportamentos de <i>bullying</i>	107
13.2. Subescala de perpetração de <i>bullying</i> (por autorreporte).....	109

13.3. Vítimas agressoras	110
13.4. Vitimização, agressão, o autocarro escolar e as crianças em acolhimento institucional ...	112
13.5. Comportamento das subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola	114
O comportamento da variável género com as subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração.....	114
O comportamento da variável ciclo de escolaridade com as subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração	115
O comportamento da variável <i>tempo de pertença à escola</i> com as subescalas de <i>perpetração</i> e de <i>perceção da norma para perpetração</i>	116
13.6. Comparação da subescala de perpetração com as subescalas de perceção da norma para a perpetração, de atitudes <i>pró-bullying</i> e de perceção da norma social para as atitudes <i>pró-bullying</i>	117
14. Implicações dos resultados nas hipóteses de trabalho	119
PARTE IV	124
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	124
15. Discussão e conclusões.....	125
16. Limitações do estudo	130
Bibliografia.....	132
Anexos.....	137

Índice de tabelas

Tabela 1: <i>Distribuição das respostas (em percentagem) pelos anos de escolaridade.</i>	54
Tabela 2: <i>Distribuição das percentagens de respostas obtidas por género (M/F).</i>	54
Tabela 3: <i>Distribuição das respostas por categorias de tempo de frequência da escola em estudo</i>	55
Tabela 4: <i>Distribuição das respostas por categorias de avaliações anteriores dos inquiridos.</i>	55
Tabela 5: <i>Distribuição das respostas por categorias de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão</i>	56
Tabela 6: <i>Estatísticas de fiabilidade dos itens da subescala de bem estar.</i>	58
Tabela 7: <i>Estatísticas de fiabilidade da escala de atitudes pessoais pró-bullying.</i>	61
Tabela 8: <i>Subescala de bem-estar_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar</i>	65
Tabela 9: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Género vs. Escala de Bem-estar</i>	68
Tabela 10: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney Correlação bisserial de ordens)_ Ciclo de escolaridade vs. Escala de Bem-estar</i>	68
Tabela 11: <i>Subescala de vitimização_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar</i>	68
Tabela 12: <i>Estatísticas descritivas das variáveis da subescala de vitimização nos dois géneros</i>	69
Tabela 13: <i>Aplicação do teste de Mann Whitney ao comportamento das componentes da subescala de vitimização na dependência do género</i>	70
Tabela 14: <i>Aplicação do teste de Mann Whitney ao comportamento das componentes da subescala de vitimização na dependência do ciclo de escolaridade.</i>	71
Tabela 15: <i>Distribuição das frequências de respostas por classes de pontuação (em percentagem) na subescala de vitimização.</i>	72
Tabela 16: <i>Subescala de perceção da norma social sobre vitimização por bullying_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar.</i>	73
Tabela 17: <i>Comparação das percentagens de reporte de vitimização por comportamentos de bullying com a prevalência que os inquiridos creem que os mesmos comportamentos terão na comunidade.</i>	75
Tabela 18: <i>Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk) das subescalas de vitimização e de perceção da norma social sobre vitimização.</i>	76
Tabela 19: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Género vs. subescala de vitimização e subescala de perceção da norma social para vitimização</i>	77
Tabela 20: <i>Estatísticas descritivas de grupo Género vs Vitimização e perceção da norma social para vitimização</i>	77
Tabela 21: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Ciclos de escolaridade vs. subescala de vitimização e subescala de perceção da norma social para vitimização.</i>	78
Tabela 22: <i>Estatísticas descritivas de grupo Ciclo de escolaridade vs Vitimização e perceção da norma social para vitimização.</i>	78
Tabela 23: <i>Teste Kruskal-Wallis para amostras independentes_ Ciclo de escolaridade vs. vitimização e perceção da norma para vitimização.</i>	78
Tabela 24: <i>Locais escolares e frequências relativas de eventos de bullying</i>	79
Tabela 25: <i>Incidência de vitimização em diferentes espaços escolares</i>	81

Tabela 26: <i>Reiteração de vitimização por diferentes comportamentos, em percentagem de estudantes.</i>	83
Tabela 27: <i>Perdas de direitos em consequência do Bullying</i>	85
Tabela 28: <i>Frequência absoluta e relativa de respostas à pergunta 5.</i>	88
Tabela 29: <i>Tabela de contingência género vs. desejo de faltar à escola</i>	89
Tabela 30: <i>Correlação significativa entre género e desejo de faltar à escola</i>	89
Tabela 31: <i>Estatística descritiva das subescalas percepção da norma para denúncia e atitudes pessoais face à denúncia.</i>	92
Tabela 32: <i>Teste t para amostras independentes para diferenças de comportamento das variáveis Percepção da norma face à denúncia e atitudes pessoais de denúncia.</i>	92
Tabela 33: <i>Distribuição das frequências absolutas (n.º) e relativas (%) das respostas às perguntas 10.1 a 10.4.</i>	92
Tabela 34: <i>Distribuição das frequências absolutas (n.º) e relativas (%) das respostas às perguntas 10.5 a 10.8.</i>	94
Tabela 35: <i>Teste t para amostras independentes género vs. Atitudes pró-bullying e percepção da norma social para atitudes pró-bullying.</i>	99
Tabela 36: <i>Estatística descritiva dos grupos masculino e feminino relativamente às subescalas de atitudes pró-bullying e de percepção da norma social para as atitudes pró-bullying</i>	99
Tabela 37: <i>Aplicação do teste Kruskal-Wallis às variáveis tempo de permanência na escola vs. atitudes pessoais pró-bullying e percepção da norma social pró-bullying.</i>	100
Tabela 38: <i>Comparações múltiplas - Atitudes pessoais pró-bullying.</i>	100
Tabela 39: <i>Comparações múltiplas - Percepção da norma social pró-bullying</i>	100
Tabela 40: <i>Teste t para amostras independentes de comparação da percepção da norma social pró-bullying e das atitudes pessoais pró-bullying com o ciclo de escolaridade.</i>	101
Tabela 41: <i>Estatísticas descritivas dos grupos</i>	101
Tabela 42: <i>Frequências absolutas e relativas das respostas às alíneas a contar para o cálculo do índice de perpetração.</i>	101
Tabela 43: <i>Correlações de Spearman entre Percepção da Frequência e Prática de Comportamentos de Bullying</i>	104
Tabela 44: <i>Médias de prática de comportamentos por nível de percepção da frequência dos mesmos comportamentos na escola</i>	105
Tabela 45: <i>Estatísticas descritivas dos comportamentos de bullying com o género</i>	107
Tabela 46: <i>Teste U de Mann-Whitney comportamentos de bullying vs. género</i>	108
Tabela 47: <i>Distribuição das frequências absolutas e relativas da subescala de perpetração por classes de respostas.</i>	109
Tabela 48: <i>Tabela de contingência das variáveis 'é vítima' e 'é agressor'.</i>	111
Tabela 49: <i>Tabela de contingência 'Atitudes pessoais face à denúncia' vs. 'É vítima'</i>	111
Tabela 50: <i>tabela de contingência 'Atitudes pessoais face à denúncia' vs. 'É agressor'</i>	112
Tabela 51: <i>Tabela de contingências 'transporte usado' e 'é vítima'.</i>	112
Tabela 52: <i>Tabela de contingências 'transporte usado' e 'é agressor'.</i>	113
Tabela 53: <i>Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk) das subescalas de perpetração e de percepção da norma social sobre comportamentos de perpetração.</i>	114
Tabela 54: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação biserial de ordens)_ Género vs. Escalas referidas</i>	115
Tabela 55: <i>Estatísticas descritivas de grupo_ género vs. subescalas referidas.</i>	115
Tabela 56: <i>Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação biserial de ordens)_ ciclos de escolaridade vs. escalas referidas</i>	116
Tabela 57: <i>Estatísticas descritivas de grupo_ ciclos de escolaridade vs. subescalas referidas.</i>	116

Tabela 58: <i>Aplicação do teste de Kruskal-Wallis investigando as variáveis assinaladas com o tempo de permanência na escola</i>	117
Tabela 59: <i>Comparações múltiplas - Dwass-Steel-Critchlow-Fligner - entre tempos de permanência na escola e a subescala de perpetração</i>	117
Tabela 60: <i>Comparações múltiplas - Dwass-Steel-Critchlow-Fligner - entre tempos de permanência na escola e a subescala de percepção da norma social para perpetração</i>	117
Tabela 61: <i>Matriz de correlações das subescalas de perpetração, de percepção da norma para perpetração, de atitudes pró-bullying e de percepção da norma para as atitudes pró-bullying.</i>	118
Tabela 62: <i>Medidas de Ajustamento do modelo de regressão linear múltipla</i>	119
Tabela 63: <i>Teste à Normalidade dos resíduos (Shapiro-Wilk)</i>	119
Tabela 64: <i>Teste de autocorrelação de Durbin-Watson</i>	119
Tabela 65: <i>Coefficientes do modelo - Perpetração</i>	119
Tabela 66: <i>Correlações da variável género com as 7 variáveis globais criadas.</i>	121
Tabela 67: <i>Correlações da variável ciclo de escolaridade com as 7 variáveis globais criadas.</i>	121
Tabela 68: <i>Correlações da variável tempo de pertença à escola com as 7 variáveis globais criadas</i>	122
Tabela 69: <i>Opções tomadas na tradução e adaptação dos itens de “Survey of Bullying at Your School_Social Norms Surveys” da autoria de Perkins, Craig e Perkins, em Hobart and William Smith Colleges, Geneva, NY</i>	138

Índice de gráficos

Gráfico 1: <i>Distribuição percentual das respostas às questões 1(a) a 1(i): subescala de bem estar</i>	66
Gráfico 2: <i>Distribuição da subescala global de bem-estar na escola relativamente ao bullying</i>	67
Gráfico 3: <i>Vitimização por diferentes comportamentos de bullying</i>	69
Gráfico 4: <i>Distribuição das frequências relativas das respostas a contar para a subescala de percepção da norma social para a vitimização</i>	74
Gráfico 5: <i>Comparação da percepção da norma para vitimização com os dados de vitimização</i>	75
Gráfico 6: <i>Distribuição dos comportamentos de bullying pelos locais onde sucederam e por percentagem relativa de respostas à questão 9</i>	80
Gráfico 7: <i>Incidência de vitimização em diferentes espaços escolares (em frequência relativa de vitimizações)</i>	81
Gráfico 8: <i>Vitimização por tipo de comportamento em frequências relativas</i>	82
Gráfico 9: <i>Reiteração da vitimização por tipo de comportamento e em percentagem de estudantes</i>	84
Gráfico 10: <i>Distribuição das frequências relativas de comportamentos de evitamento de espaços e atividades_perda de direitos.(Questão n.º4)</i>	86
Gráfico 11: <i>Incidência reiterada de perdas de direitos sobre as vítimas</i>	87
Gráfico 12: <i>Distribuição das respostas à questão 5. Neste ou no ano passado, desejaste faltar à escola por receio que fizessem troça de ti ou te magoassem?</i>	88
Gráfico 13: <i>Distribuição das respostas à questão sobre a opinião dos estudantes relativamente a quem denunciar casos de bullying</i>	89
Gráfico 14: <i>Distribuição das respostas à questão sobre a opinião dos estudantes sobre os comportamentos de denúncia dos seus colegas</i>	90
Gráfico 15: <i>Distribuição das respostas sobre atitudes pessoais de denúncia</i>	91
Gráfico 16: <i>Distribuição das respostas sobre a norma social para as atitudes de denúncia</i> .	91
Gráfico 17: <i>Distribuição das frequências relativas das respostas às questões a contar para as atitudes pessoais pró-bullying</i>	93
Gráfico 18: <i>Distribuição das frequências relativas das respostas às questões a contar para a percepção da norma social quanto às atitudes pró-bullying</i>	94
Gráfico 19: <i>Distribuição das frequências relativas das respostas na subescala de atitudes pró-bullying</i>	95
Gráfico 20: <i>Distribuição das frequências absolutas de pontuações na subescala de atitudes ó-bullying</i>	96
Gráfico 21: <i>Distribuição das frequências relativas de pontuações na subescala de percepção da norma para atitudes pró-bullying</i>	97
Gráfico 22: <i>Distribuição conjunta das frequências relativas de pontuações nas subescalas de atitudes pessoais pró-bullying e de percepção da norma social para atitudes pró-bullying</i>	97
Gráfico 23: <i>Subescala de perpetração_ Distribuição das frequências relativas das respostas pelos comportamentos</i>	103
Gráfico 24: <i>Qual o género dos perpetradores e atuam em grupo ou individualmente?</i>	106
Gráfico 25: <i>Distribuição dos perpetradores em idade</i>	106
Gráfico 26: <i>Distribuição dos perpetradores quanto ao tempo de pertença à escola</i>	107
Gráfico 27: <i>Subescala de perpetração em frequência relativa</i>	110

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O imperativo da escola inclusiva

O sistema educativo português e a legislação produzida nas últimas décadas têm vindo a acentuar a necessidade de uma educação inclusiva na escola que promova a aprendizagem e a participação de todas as crianças e jovens, independentemente das suas características e necessidades. Em particular, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio dar força legislativa à determinação da República Portuguesa no desenvolvimento de uma escola inclusiva

onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (...) [concretizando] o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas, e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação, o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Kamp et al. (2025), estudando, pela voz das crianças, a qualidade da educação inclusiva em territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) referem que “o convívio e relação de entreajuda entre alunos são os itens com respostas menos positivas, seguido do à-vontade para expor pontos de vista perante terceiros (alunos e professores)”, ao mesmo tempo que afirmam que “o respeito pela diferença é outro ponto a necessitar de um aprofundamento, no sentido de identificar especificamente que valores, comportamentos ou outros não estão a ser equacionados” (Kamp et al., 2025 p.38).

Pinheiro et al. (2025) refletem sobre a importância central do bem-estar como um objetivo inscrito nos contextos de educação formal reconhecendo-lhe o carácter multidimensional. Os autores destacam que os seus resultados apontam para a associação do sentimento de bem-estar “pelos/as próprios/as alunos/as, à importância da dimensão relacional e de participação (...), [à] importância das relações positivas com colegas, professores/as e outros profissionais na escola, e (...) [à] ênfase que é atribuída ao envolvimento em projetos e iniciativas na escola” (Pinheiro et al., 2025 p.57).

É neste campo relacional, determinante para o bem-estar e, em consequência, para o sucesso da escola inclusiva, que a agressividade injustificada e a violência entre pares se manifestam.

O *bullying* tem uma prevalência assinalável no meio escolar, acarreta consequências de modo nenhum despreciables no bem-estar das crianças, na sua progressão na aprendizagem, no

seu desenvolvimento moral, no bem-estar relacional da comunidade escolar e, a longo prazo, na coesão social e na saúde mental da população adulta. Os atores do *bullying*, o drama que agora nos ocupa, são crianças e adolescentes infelizmente nada raros nas nossas turmas e escolas. No lugar de lhes facultarmos a participação na vida escolar fazendo ouvir a sua voz, exprimindo e vendo valer as suas opiniões no processo de aprendizagem da coexistência democrática, vemo-los desempenhando papéis estereotipados em relações abusivas que se retroalimentam e se auto perpetuam.

Este é um drama que, tendo protagonistas, não tem espetadores. O drama real conta com perpetradores; vítimas; perpetradores-vítimas; testemunhas que encorajam ativamente os perpetradores conferindo-lhes capital social; testemunhas que, por modo próprio, se prontificam a amplificar as ações discriminatórias de outros sobre as mesmas vítimas na tentativa de cooptar para si também algum desse capital social e, finalmente, tem testemunhas cujo silêncio, ainda que pretendendo ser descomprometido, é temporizador e, afinal, essencial para que as más ações encontrem palco. Estão presentes também os que, não presenciando os factos, e quer os conheçam ou não por relatos, crescem física e emocionalmente entre humanos sempre artificialmente categorizados, num meio marcado pela assimetria de poder, pelo desrespeito e pela aparente normalização da discriminação e da maldade. Os perpetradores e perpetradoras constituem uma categoria difusa. Em comum, têm o facto de trazerem consigo, para a escola, alguma conjugação de atributos bio-psico-sociais que, num meio socialmente tóxico, se comportará como vantagem competitiva. A diferença entre a violência e o *bullying* reside, aliás, neste contexto social.

Quando a criança chega à escola, encontra uma norma social da qual fará a sua perceção pessoal. Situar-se-á nessa norma social na medida em que encontrar nela câmara de ressonância para o seu desenvolvimento pessoal, venha ele a ser positivo ou não. Uma norma social discriminatória, hierárquica e violenta, favorecerá os atributos que levam à prática das infrações, ou mesmo de delitos, e alimentará a perpetração. Enquanto isso, as vítimas serão encontradas entre quem detenha o que a norma social aparenta discriminar, sancionar ou vilipendiar. Numa escola contaminada com *bullying*, todos os alunos e alunas estão envolvidos e todos provam alguma diluição do mesmo veneno. Todos são, de alguma maneira, afetados pela degradação do clima relacional e pelo que efetivamente aprendem sobre as estratégias socioemocionais a mobilizar com eficácia no meio em que se encontram, sobre a eficácia e a admissibilidade moral da violência dos perpetradores e sobre a desesperança e o desamparo aprendido das vítimas.

Estas crenças, uma vez arraigadas, geradas no seu seio ou trazidas para a escola e não combatidas, constituem-se verdadeiramente como exemplo de barreiras à aprendizagem e à

inclusão tal como as define a alínea *e*) do Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: são “circunstâncias de natureza (...) cognitiva [e/ou] socioemocional, (...) resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem”. Sendo conhecido que o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho põe a sua ênfase nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas sobre o currículo, os estudos internacionais chamam a nossa atenção para a necessidade de estudar e combater o *bullying* no contexto das escolas.

Lund et al. (2017) afirmam categoricamente que os ambiente de aprendizagem inclusivos são parte dos objetivos principais das escolas promotoras da saúde, comunidades nas quais cada um sente ser um participante importante e afirmam que o *bullying*, que definem *como* as ações que impedem o sentido de pertença, é um forte indicador de falta de inclusão. A escola inclusiva é crucial para o desenvolvimento da pertença social, do saber, das capacidades e das atitudes necessárias à autoestima, à mestria da alegria de viver e à saúde mental. Assim, os autores advogam uma compreensão do *bullying* que leve a escola, e os docentes individualmente, a facilitar um ambiente de aprendizagem inclusivo para a melhoria da qualidade de vida de todas as crianças e jovens (Lund et al., 2017).

A UNESCO e o Ministério francês da Educação, Juventude e Desportos levaram a cabo, a 5 de novembro de 2020, a Primeira Conferência Internacional sobre *Bullying* Escolar, marcando assim o primeiro Dia Internacional Contra a Violência e o *Bullying* escolar, incluindo o *Cyberbullying*. Dessa conferência resultou o reconhecimento de que a abordagem *Whole School* para reduzir a violência e o *bullying* escolar contribui para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o Objetivo 4, referente à necessidade de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e o Objetivo 16, que visa a promoção de sociedades inclusivas e pacíficas (UNESCO, 2020).

2. *Bullying* e tipos de *bullying* – clarificação de conceitos e dados da investigação

O termo anglo-saxónico *bullying* está consagrado pelo uso entre nós. Originalmente, ele refere-se ao abuso, ao mau-trato de alguém vulnerável por outrem mais forte, com mais poder físico ou simbólico. O termo advém do vocábulo *bully*, a designação informal anglo-saxónica atribuída a quem é habitualmente cruel, que insulta ou ameaça outrem mais fraco, de menos estatura ou, de alguma forma, vulnerável (Merriam-Webster.com, s.d.). Na escola, as condutas a que o termo originalmente se refere integram já uma camada de significado distintiva que lhe é conferida pela interação dos atos e da realidade social onde emergem. O *bullying* não é a infração, ou mesmo o delito, isolado e contra a vítima ocasional: é o ato, ou o conjunto de ações, perpetrados num contexto social, dentro de uma rede relacional e de um *ethos* institucional.

Volk, et al. (2107), num artigo com recomendações para o estudo do fenómeno de *bullying*, abordam as dificuldades de definição do termo e retomam a proposta de Dan Olweus em 1993, ou seja, classificam como *bullying* os comportamentos intencionais de fazer mal, levados a cabo repetidamente e ao longo do tempo, em relações interpessoais caracterizadas por assimetrias de poder. Esta definição evidencia três características principais: (i) a agressão intencional, (ii) a reiteração do comportamento no tempo e (iii) a assimetria de poder (Volk et al., 2017).

Os comportamentos de *bullying*, acima designados sob a classificação de (i) agressão intencional, são antagonismos manifestos, premeditados e dolosos, sobre vítimas predeterminadas, motivados para a cooptação da atenção e da validação dos pares. Estes assistem aos factos, ou chegam ao conhecimento deles, e apoiam explicita ou tacitamente os agressores. O contexto social cria, portanto, as condições para que as agressões concorram para a popularidade e o aumento do capital social do perpetrador e, por extensão, dos seus apoiantes.

As agressões, mais veladas ou totalmente claras, são comportamentos diversificados cuja gravidade é, reitera-se, aquilatável pela intencionalidade, pela reiteração e, não só pela desconsideração dos direitos dos/das colegas vitimizados/as, como também pela utilização da dor infligida a favor dos objetivos do perpetrador. Incluem dirigir gestos ou olhares de desprezo ou ameaçadores, fazer interjeições verbais, proferir insultos, humilhações ou sarcasmos, estragar pertences, perpetrar puxões, rasteiras, etc. Estes comportamentos ocorrem acompanhados de ações tendentes à erosão da autoestima das vítimas como a intimidação, a extorsão ou a chantagem. Isto frequentemente a par, ou em sequência, com a manipulação das redes relacionais,

erodindo a aceitação da vítima no seio do grupo e, assim, desmembrando os seus recursos de suporte, sejam eles relacionais ou institucionais.

Ortega (2019), a partir desta definição de *bullying*, estabelece balizas úteis para o seu entendimento e operacionalização, referindo que

Entrar en un conflicto con alguien en el patio de recreo y terminar en una pelea _ verbal o física_si no ha habido un verdadero desequilibrio de poder físico, psicológico o social, es un fenómeno indeseable, del que los protagonistas se sentirán pronto culpables, y, si son sensatos, pedirán disculpas recíprocamente, pero esto no es bullying. [...] El conflicto es, en sí mismo, una fuente de matices que alimenta permanentemente la interacción de los que conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y norma. (Ortega, 2019, p.17)

A autora aponta como critério para aquilatar da malignidade da interação a existência de perseguição tenaz, a sucessão de insultos e desqualificações durante um período prolongado, com manutenção das condutas até que a vítima se sinta denegrada e perca a possibilidade de organizar uma resposta digna, apropriada e eficaz (Ortega, 2019,p.18).

O conjunto de recursos à disposição da vítima reveste-se de particular importância na manutenção, ou na destruição, da paridade de poder nas interações de adolescentes. Estes recursos serão tanto internos (as próprias competências sociais) como contextuais (a rede social e institucional de apoio). Juntos, esses recursos formam um sistema no qual o jovem alvo encontra, ou não, a possibilidade de comunicar assertivamente com os seus pares, os docentes e os familiares. Num sistema saudável, o jovem reúne apoios afetivos e institucionais e desenvolve estratégias para fazer face às ameaças ou agressões, sejam físicas ou não. As semanas necessárias à sedimentação do comportamento de agressão são o período que a vítima demora a tomar consciência do seu papel, mas são também o tempo em que o perpetrador reúne a sua rede de facilitadores. Estes consideram-se em duas categorias: os facilitadores ativos são os que manifestam o seu suporte ao perpetrador, enquanto a facilitação passiva é assegurada pelos que, sendo conhecedores dos factos, pretendem manter-se indiferentes. É nesta janela temporal, e na teia de relações entretanto estabelecidas no seio do grupo, que se define se o evento é, ou não, *bullying*. Quando desprovida de estratégias eficazes para fazer face à situação, a vítima

se recluye en sí misma, desconfía de la ayuda que recibiría si lo comunicara, responde por su vez ella misma de forma violenta, entra en pánico y desajusta su personalidad. [...]Es decir, los mismos hechos pueden tener un curso distinto. [...] cuando el bullying comienza a desgastar los recursos adaptativos de la víctima, [estamos] ante

un verdadero problema de victimización psicológica con efectos impredecibles (...).
(Ortega, 2019,p.19)

O *bullying* é, então, caracterizado, não apenas pelos comportamentos dos envolvidos, mas pelos contextos relacionais entre os pares que fazem eclodir os papéis em que os encontraremos.

As questões da intencionalidade e da reiteração dos comportamentos de *bullying* têm merecido discussão. Volk et al. (2014) apontam a concordância generalizada sobre a diferença óbvia entre o comportamento meramente culposos e a ação com dolo, mas acrescentam a necessidade de que se especifique claramente na definição de *bullying* o facto de ser perpetrado obedecendo claramente a objetivos associados à obtenção de alguma forma de supremacia entre os pares, particularmente quando ela se relaciona com as movimentações nas hierarquias de dominância social. Assim os alvos são escolhidos, tal como o tempo e o local dos ataques, de forma a maximizar a eficácia da demonstração de poder perante os pares (Salmivalli, 2010).

Porque um único ato, como é infelizmente frequente, por exemplo, no *cyberbullying* e na violência sexual, pode desencadear consequências devastadoras, Volk et al. (2014) propõem que se dissocie a avaliação da malignidade de um comportamento de *bullying* da frequência com que ocorre. Advogam a necessidade do desenvolvimento de medidas para os perfis de perpetrador e de vítima que incluam indicadores, explícitos e diretos, da intensidade do sofrimento envolvido em dado ato. Estes indicadores, embora fora do alcance do presente trabalho, aquilatariam da malignidade de um facto. Tal malignidade seria indicada, já não pela confluência das três condições, intencionalidade, reiteração e assimetria de poder, mas obter-se-ia pelo produto da intensidade de dado ato pela frequência com que o mesmo seria perpetrado (Volk et al., 2014 p. 334).

Em 2020, a Conferência Internacional sobre *Bullying* Escolar da UNESCO veio sistematizar os trabalhos até então publicados. O comité científico então reunido reconheceu que

- O *bullying* reflete a ausência do cuidado tanto quanto envolve a presença da agressão; O *bullying* e o *cyberbullying* envolvem um desequilíbrio de poder e ocorrem dentro de uma determinada rede de relações escolares e comunitárias, sendo facilitados ou inibidos pelo contexto social e institucional das escolas e do sistema educativo;
- O *bullying* e o *cyberbullying* são fenómenos relacionais que ocorrem dentro de uma rede de pessoas.

- O *bullying* e o *cyberbullying* implicam frequentemente uma ausência de respostas eficazes ou positivas e de cuidados para com os alvos¹ por parte dos pares e/ou adultos.
- O *bullying* e o *cyberbullying* causam frequentemente danos emocionais, sociais e/ou físicos.
- A repetição não está apenas ligada ao número de vezes que os incidentes de *bullying* e *cyberbullying* ocorrem, mas também se relaciona com o efeito sobre a vítima, que pode temer que um evento pontual se repita ou seja partilhado novamente online.
- Nem todos os autores de *bullying* agem intencionalmente. Os alunos envolvidos no *bullying* podem fazê-lo como resultado da dinâmica de grupo e não porque querem prejudicar o aluno que é alvo. (UNESCO (Comitê Científico da Conferência), 2020 p. 2)

2.1. Os papéis em interação na relação de *bullying* e o que se sabe sobre as crianças envolvidas nos comportamentos de *bullying*

Os papéis básicos da interação de *bullying* definem-se na dupla relacional dominador/dominado, ou perpetrador/vítima alastrando também, e como se referia acima, à construção de uma rede social que estimule, aceite ou participe dos comportamentos ou atitudes do agressor. A maioria das vítimas não reúne a simpatia nem o apoio dos seus colegas e sofre, em silêncio, um calvário de solidão, medo e baixa autoestima (Ortega, 2019, p.19).

A categoria das vítimas-agressoras engloba os que tendem a ver-se envolvidos muito frequentemente em conflitos num ou noutro dos polos do eixo de poder dominador/dominado. São frequentemente alvos de agressões e agredem outros, numa dinâmica que se reveste de uma rigidez particularmente resistente à mudança. Constituem uma categoria particularmente problemática em termos de prognóstico de indicadores de bem-estar, como adiante se referirá. Volk et al. (2014) refletiram sobre a aparente incongruência patente nas motivações do comportamento destes jovens: “[Se] o *bullying* é definido como um comportamento agressivo orientado contra um alvo menos poderoso e com objetivos específicos, há razões para questionar se o comportamento ofensivo [destas vítimas-agressoras] se enquadra na definição (Volk et al., 2014, p. 337).

¹ O texto original prefere o termo *alvo* em vez de *vítima*. Justifica-o assumindo o objetivo de contornar a rotulagem negativa advinda do excessivo sublinhado dos atributos do indivíduo relativamente às variáveis de contexto.

Yuan et al. (2025) demonstraram que, de entre as categorias de papéis consideradas, as vítimas-agressoras apresentam o estatuto social mais baixo no seu grupo de pares (Yuan et al., 2025), o que é contraditório com o objetivo de a agressão residir na estratégia de aquisição de alguma preponderância de poder ou de popularidade entre os pares. Pelo contrário, o estatuto da vítima-agressora está frequentemente ligado à rejeição e ao baixo domínio de competências sociais num sistema problemático auto perpetuador. Ao invés de crianças com a habilidade estratégica usual nos perpetradores, as vítimas-agressoras mostram-se deficitárias nas capacidades de autorregulação e pontuam alto tanto na agressão pró-ativa como na reativa (Salmivalli, 2010, p. 114).

Martins e Pinto (2019) estudaram correlações entre o estatuto sociométrico de crianças numa escola e cinco dos seus atributos psicossociais tal como foram percebidos pelos seus pares. Mostraram que os grupos percebem as vítimas de *bullying* como sendo menos preferidas, ou mais rejeitadas pelos seus pares, e não lhes encontram capacidade de liderança nem condutas pró-sociais. Descreveram também que “as crianças mais preferidas são as mais populares e a popularidade associa-se sobretudo à conduta pró-social” (Martins & Pinto, 2019, p. 266). As autoras descreveram ainda uma distinção clara entre a popularidade das crianças e a liderança dentro do grupo. “Esta pode manifestar-se por uma influência positiva, quando se associa à conduta pró-social, ou negativa, quando se associa à conduta agressiva” (Martins & Pinto, 2019, p. 266). Ao mesmo tempo, apontaram as crianças com melhores capacidades pró-sociais como potencialmente mobilizáveis “quer para ajudar as vítimas, quer para demover os agressores das suas intenções” (Martins & Pinto, 2019, p. 266).

Carmona-Rojas et al. (2023) situam o seu trabalho de pesquisa sobre a interseção, por um lado, das características pessoais das crianças, no que se refere à pró-sociabilidade, às capacidades de ajustamento social e de ajustamento normativo, com, por outro lado, as normas do grupo e a probabilidade de implicação da criança em comportamentos de agressão ou de defesa em interações de *bullying*.

No processo de crescimento, o ajustamento normativo é o desenvolvimento de comportamentos e de atitudes de respeito e de tolerância por normas explícitas estabelecidas na escola e que favorecem o seu clima. O ajustamento social será um conceito muito próximo do anterior se a norma social se confundir com as regras explícitas. Caso contrário, ajustamento social, *i.é* o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitáveis e positivamente enquadrados no contexto social imediato, vai distanciar-se da norma explícita e chegará a opor-se-lhe.

Carmona-Rojas et al. (2023) determinaram que o ajustamento normativo está associado negativamente ao comportamento agressivo e positivamente ao comportamento defensivo,

aquele exibido pelos circunstantes à interação de *bullying* que optam por agir ativamente em defesa da vítima. O comportamento pró-social individual também surge positivamente correlacionado com a defesa das vítimas. Já se as normas do grupo fossem díspares da norma institucional e expressa, surgiram associadas positivamente com a agressão e negativamente com os comportamentos ativos de defesa das vítimas. Assim, os adolescentes pertencentes a grupos com níveis elevados de percepção das normas como *pró-bullying* estiveram associados a níveis mais elevados de comportamentos agressivos, enquanto os que pertenceram a grupos com mais características anti-*bullying* apresentaram maior prevalência de comportamentos de defesa de vítimas. Os adolescentes com maior ajustamento normativo mostraram maior probabilidade de se assumirem como defensores ativos das vítimas e menor tendência para desenvolver comportamentos agressivos e independentemente das normas sociais vigentes no seu grupo. Inversamente, as normas sociais, diferentes das normas expressas, mostraram influenciar muito mais fortemente os adolescentes com baixo ajustamento normativo. Estes manifestavam comportamentos agressivos se se apercebessem de que as normas do grupo os ditavam, os aceitavam ou, ao menos, lhes eram indiferentes. Ao mesmo tempo, estes jovens dependem das normas do grupo para exibir comportamentos defensivos das vítimas. Em grupos com baixa sensibilidade anti *bullying*, quanto maior for o comportamento pró-social de um aluno, maior a probabilidade de ele vir a exibir perpetração de *bullying*. Nestes grupos, a pró-sociabilidade, característica em geral conotada positivamente com a qualidade de vida do indivíduo, dota quem a detém, afinal, de um conjunto de habilidades relacionais a usar para a maldade (Carmona-Rojas et al., 2023, p. 9). Repare-se como as características atribuíveis a cada uma das crianças interagem com as características do *ethos* o qual, em grande medida, as modela e lhes determina a expressão.

Qiu et al. (2024), a partir de um estudo longitudinal numa amostra muito extensa, sope-saram a importância de características das crianças enquanto fatores de risco para a vitimização ou, inversamente, enquanto fatores protetores. Afeto negativo², ansiedade e estilo parental negligente³ foram os preditores mais relevantes para a condição de vítima. Seguem-se, enquanto preditores de vitimização, e por ordem decrescente de importância, a depressão e a ansiedade social (Qiu et al., 2024). No mesmo estudo, a relação professor-aluno foi o fator protetor mais eficaz encontrado e pontuou significativamente acima dos fatores em segundo lugar na escala dos protetores contra a vitimização. São estes, e *ex aequo*, a coesão familiar e a relação entre

² Do original de Qiu et al (2024) *negative affect*, referindo-se à experiência subjetiva de emoções desagradáveis.

³ Do original de Qiu et al (2024) *denying parentig style* referindo-se ao estilo parental caracterizado pela falta de envolvimento e, em consequência, pela falta de resposta às necessidades fundamentais da criança.

pares (Qiu et al., 2024). Com importância sucessivamente decrescente enquanto fatores protetores, seguem-se a autocompaixão e a capacidade de aprendizagem. Repare-se como o papel dos docentes, uma variável muito associada ao *ethos* escolar, assume uma relevância protetora maior que as variáveis mais facilmente acometidas à criança no seu entorno de origem ou entre os seus pares.

Merrin et al. (2024) apresentaram uma revisão da literatura sobre a relação entre as experiências adversas da infância e o surgimento de comportamentos de *bullying* na adolescência. Encontraram um padrão consistente de associações positivas entre algumas dessas experiências adversas da infância com a perpetração de *bullying* e com a vitimização. Referiram, como preditores destes comportamentos, especificamente, as categorias de acumulação de experiências adversas, os maus-tratos, a violência familiar, o abuso físico e a violência doméstica. Enquanto o abuso em geral está positivamente relacionado com a perpetração, o abuso emocional e a institucionalização são preditores de vitimização. Para os autores, este conhecimento é relevante no planeamento e implementação de intervenções na prevenção e no combate ao *bullying* que tenham em consideração os dinamismos do trauma (Merrin et al., 2024).

Teixeira et al. (2024) analisaram a interação dos comportamentos de *bullying* com a autoestima dos alunos e alunas no Norte de Portugal. Segundo as autoras, os comportamentos agressivos são mais frequentes nos rapazes e associam-se a níveis elevados de autoestima. Estes resultados desmentem o “Modelo de Compensação da Agressão”, segundo o qual a baixa autoestima seria condição favorável à perpetração de *bullying*. Pelo contrário, os que mais frequentemente, no estudo em apreço, adotavam comportamentos de agressão foram rapazes com elevada autoestima (Teixeira et al., 2024).

Do apresentado até ao momento, surge-nos, decerto entre outras, a necessidade de clarificar limites entre os diferentes tipos de comportamentos de *bullying* na ótica do perpetrador, na intenção de esclarecer correlações entre comportamentos e quem, com maior probabilidade, os perpetra e os sofre. Essa clarificação de termos facilitará, crê-se, a nossa abordagem aos processos de vitimização e suas consequências. No entanto, Lund et al. (2017) argumentaram que as definições tradicionais, que categorizam papéis em perpetrador/vítima, levam a polarizações infelizes que dificultam a reconciliação e o estabelecimento de relações mais igualitárias (Lund et al., 2017). Recomendam, como ponto de partida, a consideração das necessidades humanas afetadas pelos comportamentos e a compreensão das emoções que transcorrem entre os pares numa relação de *bullying*. Para os autores, esta abordagem, que contorna a consideração da dualidade dos papéis perpetrador/vítima, pode ajudar a desocultar situações relacionais que não são retratadas pelas dimensões usuais das grelhas de análise do *bullying* (a

agressividade, a intencionalidade, a frequência, e a assimetria relacional) alargando o olhar para os contextos nos quais a ofensa e a dor são trivializadas. A prevenção e as medidas implementadas na escola focar-se-iam, não no indivíduo, ou nas díades de papéis na interação de *bullying*, mas, sistemicamente, nas relações interpessoais, no papel dos adultos e na cultura organizacional (Lund et al., 2017).

Mantendo em cenário, e como advertência cautelar, as indicações de Lund et al (2017), mas a benefício de uma linguagem que nos permita abordar os comportamentos de *bullying*, seguimos a abordagem de Fernandes e Seixas (2012), autores que consideram

os comportamentos de *bullying* diretos que implicam um confronto presencial, face a face, e caracterizam-se predominantemente por ações agressivas, físicas, verbais ou de intimidação, conhecendo os alunos diretamente envolvidos no incidente (agressor e vítima) a identidade um do outro e sendo, por isso, mais facilmente identificados (...) [e] os comportamentos de *bullying* indiretos, [cujos] sinais e danos causados são menos visíveis, uma vez que ocorrem, na maioria das vezes, na ausência do aluno alvo, não existindo uma confrontação direta e presencial. (...) a identidade do agressor pode permanecer oculta, nomeadamente porque os comportamentos mais vulgarmente observados recorrem à manipulação das redes de amizade. (Fernandes & Seixas, 2012, p. 20-21)

Independentemente de serem diretos ou indiretos, é também frequente surgir a distinção entre comportamentos verbais e físicos, relacionais ou sexuais. Estes podem ser amplificados pelas tecnologias de informação – o *cyberbullying* – o que lhes incrementa a disseminação, potencia os danos e, portanto, a gravidade.

No *bullying* físico, incluem-se comportamentos como empurrar, bater, dar pontapés, puxar cabelos, pregar rasteiras ou danificar, com dolo, pertences pessoais da vítima; o *bullying* verbal é a pronúncia maldosa de comentários, reparos, troças e sarcasmo, insultos, pôr alcunhas, rebaixar, etc.; o *bullying* psicológico remete para comportamentos de intimidação, arrelia deliberada, uso de gestos obscenos ou ameaçadores, extorsão, chantagem, entre outros; no *bullying* relacional o objetivo é manipular as redes sociais e de amizade da vítima, espalhando má-língua e boatos, ignorando a vítima ou evitando-a e organizando, deliberadamente, redes de evitamento entre os pares (Fernandes & Seixas, 2012).

Alguns autores, como Fernandes e Seixas (2012), consideram ainda a categoria de *bullying* sexual. Porém, os trabalhos mais recentes confluem para a consideração dos papéis de género como muito determinantes na vitimização pelo que mais se nos afigura que o *bullying* sexual seja um epifenómeno grave de um contexto propiciador de ações discriminatórias em

geral. Estas voltam-se contra raparigas, sim, mas os padrões conhecidos de perpetração mostram que as vítimas têm um perfil mais complexo e interseccional no qual é mais frequentemente vitimizado quem caia fora da categoria do masculino dominante, o que é neurotípico, branco, corpulento, saudável, sem quaisquer perturbações de desenvolvimento detetáveis, heteronormativo e que gere os seus impulsos dentro da normatividade. Esta categoria encontra-se no topo da hierarquia social, seguida pela sua correspondente feminina dentro do binarismo de género dominante. As raparigas que dispõem da proteção das suas famílias, ou de rapazes bem colocados na estrutura social da escola, as que incorporam os papéis de género atribuídos pela norma e se coadunam à aparência e ao comportamento socialmente valorizados, as brancas, neurotípicas e não portadoras de perturbações do desenvolvimento, são menos vitimizadas que outras.

2.2. Os números internacionais e nacionais da prevalência de *bullying* escolar

As variações culturais, por um lado, e os diferentes métodos de estudo e de medida adotados, por outro, trazem-nos discrepâncias importantes nos dados numéricos fornecidos por diferentes projetos de investigação sobre a prevalência do fenómeno de *bullying* escolar.

De maior relevância de entre todos, há a considerar o que a Organização Mundial de Saúde publicou em 2024. Trata-se do relatório do estudo mais recente, *Health Behaviour in School-aged Children* (Gaspar et al., 2019) decorrido em 2021/2022, em quarenta e quatro países e regiões da Europa, da Ásia Central e do Canadá. O seu volume 2 foca-se na violência adolescente entre pares e no *bullying*. Desde 2014 a 2022, a prevalência média de vitimização nos países e regiões estudados pelo HBSC manteve-se relativamente constante com valores de 13% para raparigas e rapazes de 11 anos e para raparigas de 13 anos; de 12% – para rapazes de 13 anos – 9 e 8% respetivamente para rapazes e raparigas de 15 anos. Os dados, desde 2018, sugerem um pequeno aumento da vitimização entre as raparigas (Cosma et al., 2024). Os numerosos contextos estudados fornecem variâncias elevadas a estes valores e aconselham cautela na consideração do valor das médias. A gravidade destes números não reside somente na percentagem dos vitimizados, o que já não seria, de todo, despreciando. Como acima se descreveu, a estatística, e magnitude maior ou menor dos seus números, fornece medidas para comportamentos reveladores de *ethos* onde o acosso, o abuso e a maldade se constituem como vantagens adaptativas. Decerto, não só não queremos isso na escola nem, por consequência, na sociedade, como também não serão as oscilações de números a deixarem-nos desobrigados de intervir.

Em 24 de fevereiro de 2025, foi publicado o Relatório do Grupo de Trabalho de Combate ao *Bullying* nas Escolas (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025) em resultado do disposto no Despacho n.º 11152/2024, de 23 de setembro. Mandatado pelo governo, o Grupo de Trabalho de Combate ao *Bullying* nas Escolas será, portanto, a fonte de referência a ter em conta para o conhecimento da realidade portuguesa. Dir-se-ia também que será a essa instituição que devemos acorrer, em primeira instância, para o conhecimento do como se está a abordar a questão no país. Os dados publicados nesse relatório mostram que 5.9% dos jovens disseram terem sido vitimizados em algum momento durante o período escolar; 1.2% dos jovens afirmam ter já agredido outros colegas; 12.4% dos entrevistados reportaram já ter presenciado comportamentos de *bullying* entre colegas (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025). Comparando os seus resultados com os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2022), o referido Grupo de Trabalho conclui que “em Portugal, os índices ainda são relativamente altos em comparação com outros países (Finlândia, Japão e Dinamarca apresentam baixos índices de *bullying*, frequentemente abaixo de 2%)” (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025, p.21). A disparidade entre as percentagens de vítimas (5.9%) e de testemunhas não participantes (12.4%) leva os autores a postularem que haja vítimas que se não reconhecem como tal, ou que não identificam como agressões os comportamentos de *bullying* de que são alvo (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025). A esta afirmação responder-se-ia que, sendo o *bullying* sempre construído sobre as dinâmicas dos grupos de pares é conspícuo por definição e seria, portanto, de esperar que as suas testemunhas fossem muito mais numerosas que as vítimas. De entre os dados deste relatório, surge como particularmente relevante o facto de a categoria de *não envolvidos* ter uma percentagem de 42.8% e de 34.9% para as crianças de 12 anos e de 13 a 15 anos, respetivamente (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025). Lê-se dos dados, portanto, que em todas as classes etárias estudadas, os *não envolvidos* são um grupo minoritário na comunidade escolar, o que sublinhará, dir-se-ia, a importância do fenómeno. É de notar o facto de que o Relatório do Grupo de Trabalho para o Combate ao *Bullying* nas Escolas, ainda que respondendo ao mandato de dois ministérios do governo da República Portuguesa para a abordagem do problema, não se expressou sobre a prevalência deste entre categorias importantes da população escolar como migrantes ou portadores de perturbações de desenvolvimento ou de deficiência.

Em 2022, três anos antes da publicação deste relatório governamental, o e-book *Ecosystemas de saúde dos portugueses: Estudo Health Behaviour School-Aged Children (HBSC)/OMS 2022 Saúde mental dos Jovens* (Gaspar et al., 2023) trazia números

significativamente piores para Portugal: 8.4 % dos jovens respondentes à sondagem qualificaram-se como perpetradores de *bullying* e as vítimas surgiam em 18.4% da amostra (Gaspar et al., 2023). A percentagem de jovens que em Portugal é vitimizada por *bullying* é, portanto, significativamente maior que o valor percentual médio de vitimização que o relatório da OMS apontou para a população geral estudada. Recorde-se, a propósito, os valores médios internacionais citados acima os quais variavam entre 8% e 13% dependendo da classe etária dos inquiridos. Os dados da versão portuguesa do HBSC (Gaspar et al., 2023) contrastam fortemente com os provenientes do relatório governamental emitido três anos depois da recolha feita pelo HBSC: a percentagem de perpetradores parece descer de 8.4%, dos dados do HBSC, para 1.2% enquanto a de vítimas sai de 18.4% para 5.9%. Seria de interesse que o relatório interministerial da República Portuguesa compaginasse os seus métodos com os recomendados pela Organização Mundial de Saúde por forma a que os resultados pudessem ser comparáveis. O próprio relatório da HBSC (Gaspar et al., 2023), no prefácio da sua versão internacional, exorta para o carácter essencial da utilização de dados de alta qualidade e internacionalmente comparáveis no suporte ao desenvolvimento de políticas e para monitorizar o progresso (Cosma et al., 2024). Fica também por responder a questão que surge sobre a razão que levou o Grupo de Trabalho para o Combate ao *Bullying* nas Escolas preferir fazer referência aos números da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em vez de se reportar aos resultados da Organização Mundial de Saúde veiculados pelo HBSC (Gaspar et al., 2023).

A Associação *Plano i*, Organização Não Governamental (ONG) com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social dedicada a questões de inclusão social, é responsável pela iniciativa *Observatório Nacional do Bullying*. Publicou, em 2025, o tratamento dos dados relativos às denúncias recebidas no período 2020-2024 (Ferreira & Borges, 2025). Baseia-se apenas em denúncias informais e voluntariamente apresentadas por cidadãos através de um formulário no formato *Google forms* ao qual se tem acesso através de redes sociais. A partir das denúncias, a ONG ordena por frequências as tipologias de violência, com a categoria *psicológica* a representar 89.3% dos casos denunciados. Ordena também as causas para a vitimização nos quais o *aspecto físico* é indicado como motivo para 51.9% dos casos denunciados. A grande maioria (491 em 666) das denúncias foram apresentadas por mulheres o que será mais um dado relativamente às diferenças de género encontradas em todas as categorias que podem ser constituídas agrupando envolvidos no fenómeno.

2.3. As consequências do fenómeno de *bullying* escolar

As redes de amizade entre pares são das fundações mais importantes para o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes. Hooijsma et al. (2020) encontraram no *bullying* outras dimensões das similitudes que se sabe determinarem a probabilidade da formação de amizades dentro do mesmo sexo. Os autores descreveram como os perpetradores que partilham as mesmas vítimas têm uma probabilidade acrescida de formarem amizades entre si, enquanto os alvos do mesmo perpetrador não conseguem ultrapassar as barreiras de isolamento da sua condição de vítimas (Hooijsma et al., 2020). Estes resultados confirmam os já antes obtidos por Rambaran et al. (2019) que demonstraram a formação facilitada de relações de amizade entre perpetradores tal como a elevada probabilidade de que a sua agressão se orientasse também contra as vítimas dos amigos. Ao mesmo tempo, não se verificou, e novamente, a formação de amizades entre quem partilha da condição de vítima (Rambaran et al., 2020).

Também da Silva et al. (2019) avaliaram as habilidades sociais, a aceitação pelos pares e a manutenção de amizades entre alunas e alunos envolvidos em *bullying*. As vítimas-agressoras do sexo masculino mostraram ser as mais rejeitadas pelos pares e as raparigas na mesma condição tiveram maior dificuldade em estabelecer amizades (da Silva et al., 2019).

A Associação Plano i, ainda relatando os dados das denúncias recebidas na organização no período entre 2020 e 2024, caracteriza os impactos da vitimização por comportamentos de *bullying*: 89.6 % das vítimas apresentaram ansiedade/nervosismo; 88.2% mostraram tristeza; 72.6%, vergonha; 72.3% mostraram dificuldades de concentração e 61.6% passaram a evitar espaços da escola (Ferreira & Borges, 2025).

Os fenómenos de *bullying* são, a um mesmo tempo, produtores e produtos do clima da escola e requerem, por isso, uma visão ecológica que aborde múltiplas variáveis dos sistemas em que emergem.

Ren et al. (2025), retomando o trabalho de Krause Smith já acima citado, encontraram um efeito direto do *bullying* escolar no sucesso dos adolescentes em matemática. Neste estudo, a relação professor-aluno e o sentido de pertença mostraram ter um papel mediador importante na relação entre o *bullying* escolar e o sucesso escolar em matemática (Ren et al., 2025).

Dey e Srivastava (2025) apontam o *bullying* como causador de impacto significativo no desempenho académico das alunas estudadas, levando a desmotivação, classificações mais baixas e maior absentismo, para além de terem sido apontadas consequências severas do *bullying* na saúde mental das jovens traduzindo-se em ansiedade, depressão e baixa autoestima (Dey & Srivastava, 2025).

Chiracu et al.(2024) investigaram a relação entre *bullying*, o clima da escola e o desempenho académico de estudantes. Encontraram dinâmicas complexas: de entre os vários papéis

associados às relações de *bullying*, o de defensor ativo das vítimas era o mais significativamente correlacionado com a alta qualidade do rendimento escolar, em contextos onde as normas e os padrões da escola foram a variável mais influente sobre o desempenho acadêmico (Chiracu et al., 2024).

Os atributos para o sucesso acadêmico definem-se como fatores com influência significativa no bom desempenho dos e das estudantes nas aprendizagens. Entre eles, destacam-se os passíveis de controlo interno e as emoções positivas. Ragusa et al. (2023) estudaram as inter-relações desses atributos controláveis internamente e do desempenho acadêmico mediados pelas emoções positivas e pelas categorias de comportamentos em *bullying*. Os seus resultados mostram que alunas e alunos não envolvidos em fenómenos de *bullying* apresentam pontuações mais elevadas em emoções positivas ao mesmo tempo que estas se constituem como mediadores muito favoráveis no controlo interno dos atributos do sucesso acadêmico e, consequentemente, dos bons resultados de aprendizagem escolar (Chiracu et al., 2024).

Martins (2015) mostrou, com os resultados obtidos, que as e os estudantes “enfazaram o respeito, educação, a amizade, a convivência, o civismo, e a disciplina, como dimensões a desenvolver para prevenir indisciplina, *bullying* e violência na escola” (Martins, 2015, p. 46).

Martins e Proença (2019) encontraram

resultados que sugerem uma relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o insucesso escolar, quer nos auto e hétero-relatos dos alunos, quer através da percepção dos docentes, sugerindo que programas de prevenção de *bullying*, da indisciplina e agressão entre pares, podem contribuir para a promoção do sucesso escolar, e consequentemente para a inclusão de todos os alunos. (Martins & Proença, 2019, p. 47)

De uma forma abrangente dir-se-á com segurança que o “bullying não será o único problema sério do sistema educativo, mas, se há um problema que podemos caracterizar e de que conhecemos os danos produzidos nos alunos e na convivência escolar, esse é o bullying” (Ortega, 2019, p. 34). Ortega (2019) afirma que os estudantes estão conscientes disso, que a maioria conhece bem o funcionamento destas redes de agressão e tem “perfeita consciência da imoralidade envolvida nesta conduta. Mas esse conhecimento não se traduz num sentimento generalizado de oposição às condutas do agressor nem de apoio à vítima” (Ortega, 2019, p. 21).

Os estudos sobre a resposta moral no comportamento agressivo foram revistos por Brighi e Genta (2010). Citaram quem se pergunta a que ponto será frequente que os perpetradores realizem corretamente todo o processamento da informação social para depois a aplicarem nos seus fins, fazendo-o na ausência de empatia, desdenhando o sofrimento de outros e

negligenciando em absoluto o mal que sabem estar a causar. Mais perturbador ainda, citam a existência de uma relação entre o juízo moral e o conteúdo das cognições sociais.

A agressão pode ser vista como o resultado de um atraso no desenvolvimento moral, com a persistência de uma marcada tendência egocêntrica e de um raciocínio moral imaturo que se prolonga desde a infância até à adolescência. O agressor acompanha a justificação da sua conduta com distorções cognitivas autocomplacentes. (Brighi & Genta, 2010, p.109)

A impossibilidade da escola em cercear este tipo de distorções cognitivas, sobretudo perante o que parece ser a persistência, na idade adulta e no espaço público, deste tipo de raciocínio moral imaturo permeando, por exemplo, o discurso político, não pode deixar tranquilos os que trabalham na escola pública. Encontramos, então, um entrelaçado das condições do crescimento moral e socio afetivo dos jovens, das suas condições de saúde mental e da sociedade em geral de que escola é produtora e produto.

Bernaras et al. (2019) efetuaram um estudo que se ocupa da problemática da elevada prevalência de depressão em crianças e adolescente. As relações interpessoais negativas, a par com as mudanças socioculturais, são apontadas como um fator importante para o aumento da probabilidade de depressão também na população jovem, como antes era conhecido para a adulta. Afirmam que os programas de prevenção primária devem ser desenvolvidos e implementados em idades jovens e invocam o conhecimento atual sobre o carácter biopsicossocial da doença para a necessidade de que se aprofunde a investigação na inter-relação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Na revisão das ações preventivas levadas a cabo em contexto escolar, os autores encontraram apenas alguns programas universais desenhados para a prevenção de sintomas de depressão destinados a crianças. As conclusões não são animadoras, pois os resultados dos diferentes programas descritos na revisão da bibliografia, não têm sustentação temporal ou mostram-se dependentes de quem os aplicou, do sexo do participante ou de outros fatores (Bernaras et al., 2019).

Num estudo recente, que examinou as relações entre a depressão e os perfis de participação no *bullying*, da Silva et al. (2020) encontraram correlações preocupantes. Foram comparadas as pontuações obtidas no Inventário de Depressão Infantil (da Silva et al., 2020) por crianças não envolvidas no *bullying* com os resultados, no mesmo Inventário, de vítimas, agressores e vítimas-agressoras. Foi determinado que as crianças no perfil vítimas-agressoras apresentavam um risco nove vezes maior de depressão infantil que os não envolvidos em comportamentos de *bullying*. Este aumento de risco é bem mais gravoso que o exibido pelas crianças e jovens no perfil de vítima os quais apresentavam um risco de depressão infantil seis vezes maior que

o da população não envolvida em interações de *bullying*. Entre as raparigas, a depressão surgiu significativamente correlacionada com todos os comportamentos de violência interpares estudados enquanto, de entre o leque de comportamentos de *bullying*, só a vitimização verbal e relacional afetou significativamente o desenvolvimento da saúde mental dos rapazes (Silva et al., 2020). Curiosamente, o estudo recente já referido, de Teixeira e Martins et al. (2024), associou a maior prevalência dos comportamentos agressivos aos rapazes e a dos comportamentos de *bullying* relacional às raparigas (Teixeira et al., 2024). Estarão os rapazes a evitar os comportamentos de *bullying* verbal e relacional por serem precisamente os que lhes causam mais dano?

Gaspar et al., em 2019, clamam por estratégias específicas que, em Portugal, abordem o problema dos comportamentos de autolesão no que se refere às especificidades com que o fenómeno se distribui por sexo e idade. Encontraram uma associação positiva entre os comportamentos autolesivos e a ocorrência de *bullying*, quer por perpetração, quer por vitimização, ao mesmo tempo que apontaram a perceção da escola enquanto ambiente seguro como estando negativamente associada à prevalência desses comportamentos (Gaspar et al., 2019).

O *bullying* e os comportamentos autolesivos são parte da rede intrincada de vetores atuantes na escola atual. A pesquisa em desenvolvimento adolescente tem sublinhado o quanto os pares, particularmente os colegas de escola, são influentes na modelagem dos comportamentos, entre os quais aqueles com implicação na saúde. De entre estes, os comportamentos autolesivos são um dos indicadores de mal-estar mental que a escola não ignora. Numa revisão sistemática da bibliografia sobre a correlação das redes de amizade entre adolescentes e a ocorrência de pensamentos e comportamentos de autolesivos, Crudginton et al. (2023) concluíram que a existência na comunidade desses comportamentos, ou desses pensamentos verbalizados, está diretamente relacionada com o comportamento pessoal no mesmo sentido. Ao mesmo tempo, encontraram uma associação claramente negativa entre a boa densidade das interações sociais e a existência de pensamentos e comportamentos autolesivos. Tornou-se-lhes claro que a saúde da estrutura da rede de amizades entre pares é crítica para a probabilidade de ocorrência destes eventos traumáticos e que essa importância dos pares é visível nos dados empíricos ao longo do desenrolar da adolescência (Crudginton et al., 2023; Meroni & Velasco, 2023).

Relativamente às repercussões dos comportamentos de *bullying* no futuro das pessoas, em 2014, Takizawa et al. publicaram, no Reino Unido, um vasto estudo longitudinal de cinco décadas revelando que o impacto da vitimização na infância por *bullying* persiste até à idade adulta e com consequências visíveis nos indivíduos mesmo quatro décadas mais tarde. Essas

consequências expressam-se num vasto leque de sequelas económicas, de saúde física e mental e de inserção social (Takizawa et al., 2014).

Sourander et al. (2007) mostraram que os comportamentos infantis de *bullying*, quer como perpetrador quer como vítima, são preditores de perturbações psiquiátricas no início da idade adulta. Estudaram quase três milhares de homens jovens e determinaram que, de entre eles, os que tinham sido crianças frequentemente perpetradoras vieram, na sua idade adulta, a desenvolver significativamente mais perturbações de personalidade antissocial. Os rapazinhos do grupo que foram vítimas vieram, na sua idade adulta, a desenvolver mais frequentemente tanto ansiedade como perturbações de personalidade antissocial (Sourander et al., 2007). Os mesmos autores apontam o papel central detido pela saúde escolar e pela escola na deteção precoce destes rapazes em perigo.

Fonseca et al. (2023) abordaram uma população não clínica de mulheres portuguesas adultas aplicando o *Inventory of Interpersonal Problems* (IIP64). Encontraram uma correlação significativa entre os problemas interpessoais e a probabilidade de depressão e apontaram as subescalas IIP1 – domínio/controlo, IIP7 – Autossacrifício, e IIP4 – Inibição social – como sendo as de maior impacto na probabilidade de depressão. Afirmaram que os problemas interpessoais são parte dos fatores preditores de depressão e concluem sobre a necessidade de que as intervenções em prevenção primária da depressão tenham em conta fatores como a inibição social, as redes sociais reduzidas, as dificuldades na expressão emocional e a reduzida gratificação obtida em relações interpessoais (Fonseca et al., 2023).

Bešić (2020) mostrou que as diferenças dentro dos grupos urgem ser consideradas na discussão sobre educação inclusiva e sublinhou a importância de que o pensamento interseccional deixe de ser uma abordagem subutilizada na pesquisa em educação inclusiva e na prática das escolas. A autora argumenta que a implementação eficaz de estratégias de inclusão exige o conhecimento das estruturas sociais onde se atua, nomeadamente das estruturas de poder, mesmo do poder simbólico, aquele que atua acriticamente pela aceitação de termos, linguagens ou discursos por um grupo social, exercendo-se a partir do controlo da linguagem e do significado dos símbolos. A análise interseccional aborda o problema similitude/diferença na sua relação com o poder, com o capital social, o capital financeiro e o capital cultural. Mostra-se útil na abordagem das hierarquias de poder nas relações sociais uma vez que estas se manifestam entre grupos com diferentes identidades, mas também dentro de um mesmo grupo. O poder, e as relações de poder, determinam quem chega a ser representado na sociedade e em que termos. Examinando os efeitos do poder, e como as estruturas desse poder estão presentes num grupo

social, a abordagem interseccional também põe a descoberto como funciona o privilégio (Bešić, 2020).

Ora, sabemos o quanto o fenómeno de *bullying* é caracterizado por assimetrias de poder e determinado por variáveis individuais, mas, sobretudo, socioeconómicas, étnicas e de pertença ou não ao endogrupo. Coopta-se aqui o termo endogrupo proveniente do campo da psicologia social onde ele refere um grupo social com um grau elevado de coesão e com o qual a pessoa se identifica psicologicamente sendo, dessa identificação, gerado um sentimento de pertença estruturante na conceptualização do Self. Opõe-se ao exogrupo, o formado pelos restantes, vistos pelos membros do primeiro grupo como diferentes e, potencialmente, como fontes de ameaças (Yi, 2019).

2.4. *Bullying* e integração de grupos tendencialmente discriminados

A Associação Plano i, relatando os dados das denúncias recebidas na organização no período entre 2020 e 2024, refere a categoria *diversidade funcional* como motivo para a vitimização em 13.5% dos casos de comportamentos de *bullying* (Ferreira & Borges, 2025).

Manzoor et al. (2024) investigaram a experiência de *bullying* por estudantes portadores de diferentes perturbações de desenvolvimento ou deficiência. Os resultados mostraram que a prevalência da vitimização é muito problemática, tem maior incidência no abuso verbal extremo e nos maus-tratos psicológicos, é mais incisiva nos rapazes que nas raparigas de todos os níveis etários e não mostra diferenças significativas quanto ao tipo de condição da criança que determinara a necessidade educativa especial (Manzoor et al., 2024).

No ano letivo 2022/2023 os estrangeiros inscritos na escola pública em Portugal Continental eram 8.8% da população da educação pré-escolar, 12.1% dos estudantes do ensino básico e 9.7% do ensino secundário (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024). Não foi possível encontrar informação paralela relativa a ano letivo mais recente. A Associação Plano i, no relatório já antes citado que contabiliza os dados das denúncias recebidas na organização no período entre 2020 e 2024, refere a categoria *nacionalidade* como motivo para a vitimização em 6.4% dos casos de comportamentos de *bullying* enquanto a categoria *etnia* é a causa invocada por 4.7% (Ferreira & Borges, 2025). Não parece claro, nestes dados, se não haverá sobreposição entre os grupos de vítimas considerados nem é possível extrapolar os dados obtidos pela associação para conclusões sobre a população total.

Boda e Ortega (2022) assinalaram a importância de que se estudem as experiências sociais dos migrantes e das crianças provenientes de minorias. Encontram uma relação significativa entre o estatuto migrante, a etnicidade dos estudantes e a qualidade das relações quer interpares

quer com os docentes. Nestas, as crianças racializadas eram consistentemente alvos mais frequentes de apreciações menos positivas. Sublinham que as comunidades escolares tendem a apresentar segregação racial ou étnica o que leva a menos amizades intergrupais e ao aumento da probabilidade de ocorrência de *bullying*. A probabilidade da criação de amizades intergrupais surge dependente de variáveis como a proficiência linguística e o estatuto socio económico as quais diferenciam com frequência as subpopulações dentro da escola. Processos estruturais, como a segregação por áreas de residência ou a formação de grupos de nível (*ability tracking* no original), limitam as oportunidades de interação de crianças de diferentes origens e reforçam as tendências de segregação racial, mesmo em ambientes frequentados por pessoas de origens diversificadas (Boda & Ortega, 2022).

Bracegirdle e Spiegler (2023) observaram e quantificaram os níveis elevados de segregação étnica nas redes de amizades nas escolas britânicas e estabeleceram um paralelo com a segregação também encontrada nas interações de *bullying*. Relatam que os estudantes observados evitam as interações, e tanto as positivas como as negativas. Assim, as autoras afirmam que os seus dados contradizem a crença de que a segregação étnica das redes de amizades promova o conflito interétnico (Bracegirdle et al., 2023). O trabalho, contudo, não faz um seguimento temporal dos fenómenos que permitisse concluir sobre o prognóstico de ocorrência de conflitos interétnicos da situação social segregada descrita. Aventar-se-ia que a segregação observada pelas autoras pode estar a sustentar a violência a curto prazo, mas sabemos que, historicamente, a segregação nunca se mostrou um bom sinal de vivência comunitária.

O Relatório do Grupo de Trabalho de Combate ao *Bullying* nas Escolas (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025), já citado, mostra que em Portugal os valores de vitimização, agressão e de testemunho têm uma marcada correlação com o género. As raparigas pontuaram de forma mais elevada em vitimização no contexto de *bullying*, especialmente no que se refere a “formas de bullying psicológico e emocional, como humilhações, rumores e ataques à sua aparência ou comportamento”. Enquanto isso, os rapazes apresentaram valores significativamente mais elevados na dimensão de agressão. Esta disparidade de resultados é atribuída pelo relatório em estudo a “uma socialização que continua a destacar a agressividade como uma expressão legítima de masculinidade” (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025, p. 19). De referir ainda que, segundo o relatório citado,

os jovens que se identificam com o género "outros" demonstraram valores elevados nas dimensões de vitimização e agressão, o que pode refletir uma maior vulnerabilidade à discriminação e ao *bullying*. O fenómeno do *bullying* direcionado a indivíduos que não se enquadram nas categorias de género binárias (masculino ou feminino) tem

sido amplamente estudado, e é conhecido que esses indivíduos enfrentam uma sobrecarga adicional de estigmatização e exclusão social. (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025, p.19)

O referido relatório, contudo, não fornece dados que permitam consubstanciar percentualmente a expressão *valores elevados*.

A Associação *Plano i*, novamente relatando os dados das denúncias recebidas na organização no período entre 2020 e 2024, refere a categoria *sexo* como causa da vitimização em 13.8% dos casos de comportamentos de *bullying*, a categoria *identidade de gênero* surge causando 4.7% dos casos, num valor equivalente ao encontrado entre as vítimas da categoria *etnia*, enquanto a *orientação sexual* motivou 9.2% das vitimizações (Ferreira & Borges, 2025).

E abre-se campo à consideração de *Over the Rainbow? The road to Legal LGBTI inclusivity in Portugal Level and Trends*, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Valford, 2020) sobre o caminho para a inclusão das pessoas não heteronormativas. Este recomendou, em 2020, que Portugal, para além da legislação antidiscriminação que já possui, promova uma cultura de tratamento equitativo na educação, por exemplo através de uma abordagem *whole-school*, que enderece o *bullying* LGBTQI fóbico (Valford, 2020).

Neste sentido, Carrera-Fernandez et al. (2025) encontraram forte correlação entre a perpetração de atitudes discriminatórias e violentas contra pessoas não heteronormativas e traços de personalidade estereotípicos de gênero como o sexismo, as atitudes positivas relativamente à violência de gênero e as atitudes negativas face à diversidade de gênero. Usam a correlação encontrada para advogarem a implementação de estratégias estruturais de combate à violência nas escolas a partir de perspetivas transfeministas e *queer*. Os traços distintivos tradicionalmente atribuídos à masculinidade mostraram ser preditores eficazes de sexismo, de atitudes positivas face à violência de gênero e de atitudes negativas face à diversidade de gênero. Pelo contrário, e curiosamente, mas de acordo com a teoria dos estudos feministas, os traços distintivos da feminilidade tradicional não prediziam nem o sexismo, nem as atitudes negativas face à diversidade de gênero, nem as atitudes positivas face à violência de gênero (Carrera-Fernández et al., 2025). Já em 2023, a mesma autora, com outra equipa, estudara a influência combinada dos estereótipos de gênero, do sexismo e da homofobia nas atitudes perante os comportamentos de *bullying* e na perpetração dos mesmos. As atitudes favoráveis ao *bullying* mostraram-se positivamente correlacionadas com a perpetração e os rapazes pontuaram de forma significativamente mais alta em todas as variáveis avaliadas. As atitudes positivas face aos homossexuais mostraram ser preditores de atitudes negativas face ao *bullying*. O sexismo hostil

mostrou, inversamente, ser preditor de atitudes favoráveis face ao *bullying* especialmente quando mediadas por traços distintivos tradicionalmente atribuídos à masculinidade (Carrera-Fernández et al., 2013).

2.5. A resposta da escola ao fenómeno de *bullying* e o papel dos docentes.

De entre os modelos de abordagem da problemática do *bullying*, segue-se aqui a classificação feita por Divecha e Brackett (2020) que agruparam os programas estudados em categorias. São elas:

Os programas baseados no condicionamento operante e na disseminação de informação, uma categoria pioneira que se seguiu à iniciativa *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) implementada e avaliada em 1983 (Clemson University, 2023) disseminam a informação pelas comunidades escolares acerca da política de tolerância zero contra os comportamentos de perpetração, aumentam a vigilância, preveem a identificação pronta de infrações e a aplicação de consequências aos perpetradores individuais. Estes programas têm mostrado eficácia muito variável dependendo dos contextos de implementação.

As intervenções de processamento sociocognitivo focam-se nas crianças em risco, não na escola no seu todo, e incidem na agressividade das crianças e na investigação sobre o desenvolvimento da cognição social. Segundo a teoria do processamento da informação social, os agressores tendem a perceber muitas situações como ameaças e, conseqüentemente, a vivê-las de modo emocionalmente muito intenso. Frequentemente, a existência de repertórios muito limitados de condutas dificulta-lhes a adoção de reações não agressivas, normaliza as respostas não assertivas e cristaliza-as nos hábitos. Estes programas dirigem-se ao desenvolvimento de competências de processamento da informação de carácter socioemocional, tais como a avaliação de situações e de objetivos relacionais, da forma de solicitar para si a atenção e de escolher respostas comportamentais adequadas. Seguem modelos de diminuição de comportamentos disruptivos que, na aplicação às problemáticas do *bullying*, mostram sucessos sempre contingentes de variáveis de contexto. Têm, porém, granjeado objeções tais como as que apontam para que os perpetradores nem sempre são carentes no processamento da informação social e que têm já demonstrado serem hábeis detentores de uma teoria da mente que lhes permite ler dinâmismos sociais e navegá-los explorando, a seu favor, tanto as pessoas como os contextos (Divecha & Brackett, 2020).

As intervenções psicodinâmicas formam uma categoria onde o *bullying* é visto como um sintoma de uma abordagem disfuncional à expressão do poder no ambiente escolar. As crianças vão experimentando a realidade com o seu sentido crescente de poder pessoal e este processo,

idealmente, leva ao desenvolvimento de um sentido de capacitação e de autoeficácia. Porém, na tentativa de controlo sobre os recursos, sobre as motivações e as ações de outros, podem surgir os comportamentos de agressão ou, no contexto grupal já antes definido, o *bullying*. Numa escola, o posicionamento estrutural relativamente ao poder é demonstrado, desde logo, na abordagem à disciplina, nos hábitos relativamente ao uso da coação, ou na forma como a qualidade do desempenho académico é definido, medido e premiado. Aqui, as abordagens psicodinâmicas visam recriar mapas mentais sobre a questão do poder para adultos e crianças na escola. Mais uma vez, a eficácia destes planos tem-se mostrado muito contingente de variáveis de contexto de aplicação (Divecha & Brackett, 2020).

A intervenção interpares é, talvez, a categoria de atuação que mais tem merecido objeções. Estando o *bullying* muito eivado de dinâmicas de poder fortemente desequilibradas, os métodos que radicam exclusivamente na ação dos envolvidos parecem votados, à partida, à ineficácia, se não mesmo ao agravamento do problema. O fomento da intervenção dos pares nos conflitos presume que, naquele contexto social, todos teriam, e sempre, a capacidade e a responsabilidade de neutralizar o *bullying*. A questão da expressão da voz das crianças e, por consequência, da sua intervenção comunitária, é marcante e deve ser almejada pela política da escola, mas não esquecendo que um dos seus grandes obstáculos é precisamente o desequilíbrio de poder, o mesmo que participa das causas do *bullying*. Sendo certo que a ação dos estudantes tem mostrado eficácia na neutralização dos perpetradores e no amortecimento dos danos às vítimas, não esqueçamos que, mesmo entre adultos, a capacidade para intervir num conflito está correlacionada com o altruísmo, a extroversão, a aceitação pelos pares, a regulação emocional e o autoconceito (Divecha & Brackett, 2020).

Divecha e Brackett (2020) argumentam a favor da mudança do combate ao *bullying* desde a abordagem centrada na prevenção e na punição dos comportamentos de perpetração para uma integração sistemática, no dia a dia da escola, de estratégias de aprendizagem socioemocional (SEL, no acrónimo anglo-saxónico). Advogam a adoção de métodos de eficácia comprovada pela investigação educacional e carregam as meta-análises efetuadas para demonstrar que a SEL constitui uma abordagem prometedora para a redução de comportamentos disruptivos nas escolas. Na abordagem SEL, que recomendam dever permear todo o ensino aprendizagem, os autores sublinham a necessidade de a escola abordar o desenvolvimento social e emocional, tanto das crianças e como dos adultos, como uma forma de diminuir os comportamentos danosos, formar relações positivas, alimentar a saúde mental e oferecer serviços educativos eficazes. Advogam um enquadramento bioecológico no qual se integram as abordagens SEL baseadas na investigação e recomendam a adoção dos padrões de qualidade das escolas SEL com uma

atenção crescente dada às questões do clima escolar como um todo⁴(Divecha & Brackett, 2020). Divecha e Brackett (2020) continuam:

schools should take on the responsibility of intentionally co-constructing children's emotional and social lives from pre-k through the 12th-grade. Even in its nascent state, the research on a universal approach to SEL suggests that it can boost a school's immune system by improving some aspects of children's mental health and learning, preventing some problems from occurring, and helping a classroom or school to function more efficiently and positively. (...) SEL approach should balance the development of personal emotional and interpersonal social skills. SEL should not be a Trojan horse for increasing classroom management and social control, but should focus on authentically cultivating the positive, full development of the child and the adult educator, including caregivers. This requires reframing classroom management from emphasizing behavioral control to cultivating psychological health. (Divecha & Brackett, 2020, p.105)

Espelage et al. (2015) tinham já relatado ganhos significativos em programas de aprendizagem socioemocional (SEL) na redução dos números de *bullying*. Reportam, nomeadamente, a eficácia do ensino direto e sistemático para as competências de estabelecimento de objetivos, de autorrepresentação e autodefesa, de responsabilidade nos processos de tomada de decisão, especificamente para crianças portadoras de perturbações do desenvolvimento (Espelage et al., 2015).

Assim, afigura-se-nos que as abordagens sistémicas, desenhadas para pensar e agir sistemicamente na escola como um todo, como a das Escolas Promotoras da Saúde⁵, abordagens que incluem as estratégias do enquadramento SEL, acomodariam a centralidade do desenvolvimento emocional na vida humana, acolheriam desde cedo as especificidades desenvolvimentais e facilitariam a diferenciação dos indivíduos nos seus contextos. É neste sentido que nos chegaram, em 2020, as recomendações do Comité Científico da UNESCO sobre a prevenção e a abordagem do *bullying* escolar e do *cyberbullying* (UNESCO (Comité Científico da Conferência), 2020).

⁴ Os indicadores da qualidade da implementação das metodologias de aprendizagem socioemocional encontram-se em <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/indicators-of-schoolwide-sel/>

⁵ As linhas mestras da Scholls For Health in Europe, organização orientadora da Escola Promotora da Saúde, estão disponíveis em <https://www.schoolsforhealth.org/>. Em <https://www.dge.mec.pt/schools-health-europe-she-escolas-promotoras-de-saude> encontra-se uma versão reduzida e simplificada já de 2009, mas em português.

A promoção, na escola, do valor moral das relações humanas e, em consequência, da saúde mental, traria para a comunidade escolar a recomendação da Organização Mundial de Saúde que dita que os programas comunitários eficazes em saúde mental e, em particular na prevenção primária da depressão, incluem aqueles baseados na escola e destinados a aumentar padrões de *positive coping*⁶ em crianças e adolescentes (World Health Organization (WHO), 2023).

Para os objetivos deste trabalho é, portanto, importante que nos afastemos de concepções do *bullying* centradas predominantemente em fatores individuais como, por exemplo, a caracterização de traços específicos de perpetradores ou de vítimas. Essas perspectivas, não raramente, dão por si entroncadas na concepção de educação que acomete aos estudantes, e às suas famílias, toda a responsabilidade quer pelos sucessos, quer pelos insucessos, e assim desobriga a escola da sua responsabilidade de catalisador deliberado das mudanças sociais.

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar, a Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, “estabelece os direitos e os deveres dos alunos dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou dos encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação dos alunos” (Lei n.º 51, 2012). No seu artigo 6.º, sobre Valores Nacionais e Cultura de Cidadania, carrega que

o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente (...) A Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade. (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, 2012).

O artigo 7.º da mesma Lei define os direitos dos estudantes. De entre eles, destacam-se aqui os que o *bullying* faz perigar:

- a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas;
- b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso;

⁶ *Positive coping*, no original: mecanismos adaptativos para lidar com os fatores do meio.

j) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral, beneficiando, designadamente, da especial proteção consagrada na lei penal para os membros da comunidade escolar;

r) Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno. (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, 2012).

Entre os deveres do aluno, expressos no artigo 10.º, citam-se aqueles que os comportamentos de *bullying* são passíveis de configurar infração e, portanto, de ocasionarem procedimento disciplinar:

g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;

(...)

i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;

j) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;

(...)

l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;

(...)

q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a qualquer outro membro da comunidade educativa;

(...)

s) Não captar sons ou imagens, designadamente, de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia dos professores, dos responsáveis pela direção da escola ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso, bem como, quando for o caso, de qualquer membro da comunidade escolar ou educativa cuja imagem possa, ainda que involuntariamente, ficar registada;

t) Não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente, via Internet ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captados nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola;

(...)

x) Reparar os danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras onde decorram quaisquer atividades decorrentes da vida escolar e, não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados. (Estatuto do Aluno e Ética Escolar. (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, 2012).

Em paralelo, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, estabelece, no seu artigo 10.º-A os Deveres Gerais dos docentes. Destes, destaca-se o disposto em

2 - O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:

a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;

(...)

c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;

d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;

(...)

h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade. (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012)

No mesmo Decreto-Lei, n.º 41/2012, o artigo 10.º-A estabelece os deveres dos professores para com os alunos, de entre os quais se extraem, pela relevância na configuração do papel dos professores no combate ao *bullying*, os seguintes:

a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;

b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;

c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;

(...)

g) Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção;

h) Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar. (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012)

Dir-se-ia, pelo exposto, que, se o *bullying*, e os maus-tratos entre pares, não são abordados e combatidos, não será por falta de enquadramento legal das infrações de alunas e alunos nem por falha na atribuição do dever de agir na correção dos incumprimentos de deveres e na salvaguarda dos direitos dos jovens.

Em 2019, a Direção Geral de Educação publicou o manual *Enable*⁷ com atividades de prevenção de *bullying* e de *ciberbullying* que, a esta data, já não está disponível nos sites onde se deu a publicação. Para além da legislação acima referida, a estratégia da tutela tem assentado, por um lado, em enriquecimentos extracurriculares dirigidos a competências socioemocionais, como por exemplo as semanas e clubes Ubuntu, e na abordagem curricular dos direitos humanos nas aprendizagens essenciais das disciplinas, incluindo a de Cidadania e Desenvolvimento e a de Tecnologias de Informação e Comunicação (Alexandre, 2025). Nesta disciplina, parte significativa do currículo de segundo e terceiro ciclo incide sobre bom uso e segurança na internet. A 24 de fevereiro de 2025 aconteceu a apresentação pública do relatório do Grupo de Trabalho ao Combate ao *Bullying* nas Escolas (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025), documento já acima referido. O evento culminou as tarefas do referido Grupo de Trabalho instituído por iniciativa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, e do Ministério da Juventude e Modernização. As conclusões deste relatório foram acima⁸ explanadas. Desde 2019, a iniciativa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação “Escola sem Bullying/Escola Sem Violência” outorga um selo de distinção às escolas que a isso se candidatem, e conforme dito no Webinar “Lançamento da Iniciativa Escola Sem Bullying”, com planos

⁷ Antes disponibilizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em <https://www.dge.mec.pt/noticias/atividades-de-prevencao-de-bullying-e-de-ciberbullying-manual-enable> consultado 10 de dezembro de 2025. À data, surge a indicação “Página não encontrada”.

⁸ Cf. 2.2. Os números internacionais e nacionais da prevalência de *bullying* escolar

“concretos e consistentes”. No ano letivo 2025/26 foram reconhecidas com esse selo 417 escolas públicas e privadas portuguesas (Alexandre, 2025).

O papel dos docentes é, portanto, tomado aqui também como determinante nas iniciativas de combate ao *bullying*.

Veiga Simão et al. (2024) assumem que o papel dos professores

é considerado fundamental para abordar estas preocupações sociais contemporâneas. Para além dos professores serem uma fonte rica de informação para os seus alunos, são também o elo de ligação à Instituição Escola e é com eles que os alunos podem estabelecer relações de confiança imprescindíveis para o seu bem-estar, não só na escola como também noutros contextos. Adicionalmente, os professores funcionam como modelos de comportamento, e como tal a sua in(formação) em áreas relevantes como estas é fundamental para que possam passar esse conhecimento para os seus alunos. Assim, considera-se que estes profissionais contribuem de forma significativa para fomentar um clima de escola positivo e comportamentos pró-sociais fundamentais para o bem-estar e a aprendizagem. (Veiga Simão et al., 2024, p. 9)

No mesmo trabalho, Veiga Simão et al. (2024) citaram resultados de estudos anteriores, os quais apontam para a existência de elevada incerteza nos estudantes relativamente às atuações dos seus professores em presença de casos de *bullying*. E acrescentam:

Uma vez que os observadores podem contribuir para agravar os comportamentos, ao ignorarem ou evitarem a situação observada, [há] (...) a necessidade de desconstruir as crenças sobre como se deve intervir não só junto das crianças e dos adolescentes, mas também junto das suas famílias. Além disso, a elevada incerteza em relação às expectativas dos professores aponta para a necessidade de lhes atribuir um papel mais ativo. (Veiga Simão et al., 2024, p.11)

Carreando os resultados de Qiu et al. (2024), já antes citados, dir-se-ia que o papel dos docentes é um fator de proteção fundamental, mas dentro do quadro mais alargado da qualidade das relações com os estudantes. Será nesse quadro relacional, marcado pelo cuidado informado, que terá lugar a ação deliberada contra o *bullying*.

Salgado et al. (2020) estudaram a conceção dos professores e educadores sobre o *bullying* no ambiente escolar. Em oposição aos resultados da extensa investigação já existente, os educadores estudados atribuíram o fenómeno de *bullying* ao baixo envolvimento parental, a influências de personalidade e aos padrões sociais veiculados pelos *media*, enquanto atribuíam a resposta mais eficaz à responsabilidade exclusiva das famílias. Esta estreiteza de representação do fenómeno fez os autores concluírem que os educadores estudados necessitam de expandir a

sua compreensão do *bullying*, de forma a desenvolverem ações que façam eficientemente face ao fenómeno nas escolas (Salgado et al., 2020).

Em simultâneo com a externalização das causas, e atrever-nos-íamos a acrescentar, da responsabilidade, pelo fenómeno de *bullying*, o estudo *Surprising partners: Teachers' contribution to school bullying* (Zioni-Koren et al., 2022) encontrou uma influência significativa das atitudes de professores na probabilidade de um estudante assumir o papel de defensor, de vítima ou de observador facilitador. Esta conclusão veio somar-se à já estabelecida importância do papel do professor na modelação dos contextos do desempenho académico de jovens e à conhecida contribuição das relações conflituosas professor-aluno no assumir do papel de perpetrador ou de observador-facilitador do acoso e do abuso em conflitos interpares.

De facto, Krauss e Smith (2023) sintetizaram estudos dos vinte anos anteriores buscando estabelecer correlações entre as agressões entre adolescentes e a qualidade das relações professor-aluno. Relataram a existência de interação negativa, e significativa, entre os comportamentos de perpetração/vitimização e a proximidade das interações dos adolescentes com os seus professores e professoras. Concluem que os estudantes que se envolvem mais em agressões interpares também têm relações menos próximas com os docentes e sustentam que a intervenção sobre a melhoria da qualidade da relação professor-aluno traz benefícios sistémicos a jusante, entre os quais se conta a redução das interações agressivas (Krause & David Smith, 2023).

De todo o exposto, sobrevém repetidamente o carácter fortemente social do fenómeno de *bullying*. As infrações, ou já os delitos, perpetrados por estudantes, emergem de um *ethos* escolar no qual as ocorrências se sucedem em crescendo de frequência e de gravidade. Assim, é necessário que professoras e professores, os adultos, afinal os agentes primordiais da mudança ou da perpetuação das normas vigentes, reconheçam os sinais dessa trajetória e atuem sem externalizar nem as causas nem as responsabilidades.

3. A norma social

A United States Agency for International Development, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), usava, na implementação das suas ações de transformação social, e até há bem pouco, uma definição operativa das normas sociais como sendo “as regras percebidas, informais, normalmente não escritas, que definem as ações aceitáveis, as apropriadas e as obrigatórias dentro de um dado grupo ou *comunidade*”(USAID Cooperative Agreement & Breakthrough ACTION, 2025, p. 2). As normas sociais são aprendidas, por vezes de forma explícita, mas, frequentemente, de modo implícito, e evoluem ao longo do tempo. As normas sociais, ao encorajarem uns comportamentos e desencorajarem ou sancionarem negativamente outros, influenciam fortemente a eficácia da implementação de estratégias promotoras do bem-estar individual e comunitário. Ora, as perceções que cada pessoa constrói sobre as normas sociais frequentemente não refletem a norma social real, não deixando por isso de influenciar as crenças e os comportamentos de cada um. As normas sociais operam dentro e através de níveis sociais múltiplos desde os grupos de amigos às escolas, aos locais de trabalho até aos estados e às comunidades nacionais (USAID Cooperative Agreement & Breakthrough ACTION, 2025).

Cardinal e Loughmiller-Cardinal (2024) definem normas sociais como as adaptações comportamentais pelas quais os indivíduos identificam, valoram e sopesam, de entre toda a informação disponível, aquela que considerarem requerida para criar e manter um ambiente previsível (Cardinal & Loughmiller-Cardinal, 2024). Os autores recusam a definição de normas sociais enquanto um corpo de regras ou estratégias, mas apontam a tónica para a informação prevalente no meio e para os modos como nela nos identificamos quando nos são necessárias essas mesmas regras ou estratégias de ação em sociedade. As normas sociais são então crenças que os membros de uma comunidade constroem para si, e trocam com o grupo, acerca da informação que recebem das complexas interações dentro dos seus ambientes físicos e sociais. Estas crenças representam soluções dominantes para otimizar a adequação individual e coletiva num dado contexto de informação mediada socialmente (Cardinal & Loughmiller-Cardinal, 2024). Esta perspetiva realça o carácter interdependente, dir-se-ia mesmo emaranhado, das normas sociais detidas pelo grupo com a perceção das mesmas normas pelo indivíduo ou pelos grupos mais próximos em que se integrar. A perceção da norma é, também, um processo de construção influente no todo grupal.

3.1 A perceção da norma social e a determinação do comportamento pessoal

Perkins et al. (2011) dedicaram particular atenção à norma social dos pares, e ao viés negativo da percepção dessa mesma norma social, como fatores preditores da ocorrência de comportamentos de risco incluindo o *bullying* (Perkins et al., 2011) e é o trabalho destes autores que presidiu à construção do inquérito que adiante se explorará.

Perkins et al. (2011), no estudo que serve de base a este trabalho, baseiam a sua intervenção na iniciativa que coordenam, designada por *Youth, Health, and Safety Project*, nos seguintes pressupostos que testaram:

i) os estudantes tendem a sobrestimar a prevalência do *bullying* na escola e o apoio, ou aquiescência, dos pares para os comportamentos de *bullying* (norma social percebida);

ii) os comportamentos de *bullying* auto reportados estão positivamente correlacionados com as atitudes pessoais pró *bullying* dos estudantes e com a sua percepção da norma social;

iii) a exposição dos alunos e alunas à informação sobre a norma social real corrige a percepção sobrestimada da prevalência dos maus comportamentos e da aquiescência dos pares aos maus-tratos e é uma estratégia eficaz na redução das interações de *bullying* na comunidade (Perkins et al., 2011).

Os pressupostos e conclusões de Perkins et al. (2011) viram-se ratificados e ampliados pelos trabalhos de Carmona-Rojas et al. (2023), já citados, onde se referem características dos jovens envolvidos em comportamentos de perpetração e de defesa das vítimas de *bullying*. Num estudo longitudinal de mais de três mil estudantes, os autores concluem sobre a necessidade de se agir sobre aspetos morais, sociais e emocionais para melhorar o clima escolar. Identificaram quatro grupos de normas regentes de comportamento relativas ao *bullying*: *anti-bullying*; *anti-bullying mas sem defesa ativa de vítimas*; *indiferença* e *pró-bullying*. Relatam a necessidade de encorajar na escola, ativamente, a clarificação das normas instituídas como um estímulo positivo para que, em todos os grupos de normas regentes, aumente de frequência o comportamento defensivo das vítimas e se reduza a dependência que este mostra relativamente à percepção da norma social (Carmona-Rojas et al., 2023).

Cardinal e Loughmiller-Cardinal (2024) demonstraram que

social norms constitute the forefront of our ability to ingest and process information and are responsible for the conditions under which social and collective cognition are possible. (...) Our social constructs and behaviors are not separate from the physical world we inhabit but are instead the primary means by which we exist within it (...) Through the exchange of information, we augment ourselves and, in so doing, perpetuate the ongoing conditions of our collective success as a species. Social norms are not conventions that facilitate the coordination of social behavior but are instead the

objective of that coordination and ultimately of sociality itself (Cardinal & Loughmiller-Cardinal, 2024 pp. 1,19).

Esta cognição coletiva reveste-se de particular relevância na adolescência, ao logo da qual têm lugar profundas mudanças desenvolvimentais e sociais. É este contexto de mudança que dá forma ao modo como os adolescentes usam a informação de carácter social e aprendem em interação com os pares. As mudanças estruturais em curso no cérebro trazem novas redes neuronais e repercutem-se em novas vias funcionais. Isto faz-se sentir em novas capacidades de avaliação da realidade, de controlo executivo e de cognição social, bem como no aumento da tolerância à incerteza e da sensibilidade às relações sociais. A reorientação social durante este período traz uma grande preponderância à influência dos pares na construção do conhecimento e na motivação do comportamento dos adolescentes (Hofmans & van den Bos, 2022).

Hofmans e van den Bos (2022) propuseram uma perspetiva unificadora para o entendimento da aprendizagem emocional dos adolescentes. As tomadas de decisão baseadas nos novos circuitos neuronais de recompensa do cérebro adolescente baseiam-se, quer no domínio da informação, quer na perceção do domínio social. Na modelação do comportamento adolescente, de acordo com as regras expressadas pelos adultos de referência, há tanto influências sociais positivas como negativas. Os autores afastam-se assim da visão anteriormente prevalente, aquela que postulou que o cérebro adolescente estaria estrutural e funcionalmente talhado prioritariamente para o comportamento disruptivo. A responsividade aumentada do cérebro adolescente, combinada com a imaturidade do controlo dos impulsos, foram frequentemente invocadas como motivos para essa tendência para a disrupção. Mais do que nessa disparidade de ritmos de desenvolvimento, a aprendizagem adolescente radica na maturação progressiva e sistémica do conjunto formado pelas conexões neurais entre as regiões associadas à cognição social, ao controlo executivo e aos circuitos de recompensa. Consequentemente, dá-se o aumento progressivo da capacidade estratégica para discriminar entre diferentes níveis de incerteza e diferentes estruturas sociais, torna-se possível determinar a extensão em que a informação será usada e, então, estrutura-se uma teoria da mente⁹ no enquadramento da influência social vigente (Hofmans & van den Bos, 2022).

⁹ Por teoria da mente entende-se a capacidade preditiva dos pensamentos e ações dos outros bem como a capacidade de planeamento de ações para os mudar, ou para lidar com a sua imutabilidade. Essa capacidade de planeamento requer que o conceito de teoria da mente englobe representações estruturadas e causais que deem suporte à procura eficiente e à seleção de estratégias entre inúmeras ações possíveis. A teoria da mente é frequentemente usada para implementar intervenções e prever os seus efeitos, por exemplo em pedagogia ou na regulação emocional (Ho et al., 2022)

A suscetibilidade à influência dos pares caracteristicamente aumentada que os adolescentes mostram, a indução da percepção da norma sobre a adoção ou recusa de comportamentos de risco e a elevada prevalência destes nessa fase do desenvolvimento levaram Telzer et al. (2021) a submeter a ressonância magnética funcional o cérebro de uma amostragem de adolescentes. Observaram, especificamente, a atividade do corpo estriado ventral, um dos núcleos de base do diencefalo, envolvido, entre outros, no sistema de recompensa, na gestão das emoções, da motivação e, portanto, na aprendizagem. As medições da sensibilidade do corpo estriado ventral tiveram lugar enquanto os sujeitos eram postos na antecipação de recompensas sociais ou em cenários onde era desejável o evitamento de punições sociais. Os resultados das medições informaram também sobre as normas de pares percebidas pelos sujeitos e sobre comportamentos de risco auto relatados. Os resultados mostram que a ativação aumentada do corpo estriado ventral, em cenários de antecipação de recompensas sociais ou de necessidade de evitamento de punições sociais, medeia a associação entre as normas de pares percebidas e os comportamentos de risco. Isso sugere que o corpo estriado ventral esteja a sinalizar a relevância motivacional da antecipação da resposta social reguladora, independentemente da sua valência positiva (a recompensa dos pares) ou negativa (a punição social). Ora, a sensibilidade do corpo estriado ventral não é constante nas populações nem num mesmo grupo. Enquanto alguns adolescentes são efetivamente muito atreitos a emular os comportamentos indesejáveis dos seus pares, outros são claramente mais refratários à conformidade com o grupo. Para os adolescentes com elevada sensibilidade, os que respondiam aos estímulos mostrando maior atividade no corpo estriado ventral, a percepção de normas sociais mais desviantes mostrou-se associada com maior probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco. Ao mesmo tempo, os mesmos adolescentes mais responsivos, quando percebiam a vigência de normas pro-sociais, envolviam-se menos em comportamentos de risco. Os resultados sugerem, portanto, que a sensibilidade do corpo ventral estriado às recompensas e punições sociais não é um marcador negativo. Ao invés, ela poderá ser o sinal de sintonização dos adolescentes às normas sociais do seu contexto de pares, sejam elas pró-sociais ou desviantes (Telzer et al., 2021). Afinal, a impermeabilidade à pressão dos pares não será uma característica assim tão desejável porquanto ela também representa uma menor consonância fisiológica com o grupo e, por isso, uma dificuldade acrescida em aceder às aprendizagens sociais, às suas conquistas e às suas alegrias.

Na nossa opinião, este entendimento neuro psicológico do cérebro adolescente apontará para uma maior probabilidade de sucesso das intervenções anti *bullying* ancoradas na tolerância zero relativamente aos perpetradores se incluírem, e em simultâneo, a voz das crianças e jovens na implementação de estratégias verdadeiramente cooperativas para a clarificação da

inegociabilidade dos direitos de todas as pessoas, para a explicitação de normas respeitadoras dos direitos inalienáveis e para a partilha de emoções associadas às interações.

PARTE II.
ESTUDO EMPÍRICO

4. Questão de investigação

Numa escola de 2.º e 3.º ciclos de ensino básico, como se relacionam a prevalência da vitimização e da perpetração de *bullying*, por um lado, com, por outro lado, o bem-estar dos alunos e alunas, a perceção que detêm das normas sociais e as suas atitudes pessoais relativamente ao *bullying*? De que forma essa relação, a existir, é modulada pelas variáveis sociodemográficas género, ciclo de escolaridade, medidas de suporte à aprendizagem e inclusão aplicadas e tempo de integração na escola? Em que medida podem os dados obtidos justificar uma revisão da abordagem ao *bullying* atualmente implementada na escola?

5. Objetivos do estudo

Os objetivos do trabalho ***Bullying e Perceção de Normas Sociais***_Um estudo com **estudantes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico** consistem na caracterização da comunidade em estudo nas dimensões i) bem-estar na escola quanto ao *bullying*, ii) vitimização e a perceção da norma social para vitimização; iii) atitudes *pró-bullying* e a perceção da norma social para as atitudes *pró-bullying*, iv) perpetração de *bullying* e a perceção da norma social para perpetração.

Obter-se-ão também dados quantitativos conducentes ao v) conhecimento da frequência de diferentes tipos de *bullying* e será possível vi) identificar as frequências relativas de perpetradores e de vítimas segundo as variáveis ciclo de escolaridade que frequentam, género e pertença ou não ao engrupo.

Os dados a recolher podem apontar conclusões relativamente à perceção do ambiente relacional da escola e da prevalência de atitudes sancionadoras ou facilitadoras da ocorrência de *bullying*; aos espaços escolares mais propícios a ocorrências sentidas pelos estudantes como *bullying* e à caracterização das vítimas e dos autores de comportamentos de *bullying* por género e idade, por ação em grupo ou individual e relativamente a serem depositários de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão bem como a serem ou não naturais do concelho da escola em estudo, o que inclui os migrantes.

O tratamento dos dados trará informação relevante para aconselhar da necessidade de rever, ou não, a abordagem ao *bullying* em curso na escola.

Será ainda possível testar as seguintes hipóteses para o caso particular da escola em estudo:

Hipótese 1: Os estudantes tendem a sobrestimar a prevalência do *bullying* na escola.

Hipótese 2: Os comportamentos de *bullying* auto reportados estão positivamente correlacionados com as atitudes pessoais *pró-bullying* dos estudantes e com a sua perceção da norma social sobre a admissibilidade desses comportamentos.

Hipótese 3: A categoria género está correlacionada com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a perceção da norma para vitimização, as atitudes *pró-bullying* e a perceção da norma social para atitudes *pró-bullying*, a perpetração de *bullying* e a perceção da norma social para perpetração.

Hipótese 4: O ciclo de escolaridade está correlacionado com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a perceção da norma para vitimização, as atitudes *pró-bullying* e a perceção da norma social para atitudes *pró-bullying*, a perpetração de *bullying* e a perceção da norma social para perpetração.

Hipótese 5: As crianças que frequentam a escola em estudo há menos tempo e que, por isso, acompanham o atual grupo social também há menos tempo, constituem uma categoria correlacionada com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a perceção da norma para vitimização, as atitudes *pró-bullying* e a perceção da norma social para atitudes *pró-bullying*, a perpetração de *bullying* e a perceção da norma social para perpetração.

6. Abordagem/método

6.1. Abordagem quantitativa

Seguiu-se uma metodologia quantitativa para obter dados numéricos que permitam caracterizar o universo em estudo a partir da aplicação de um questionário num período curto e com o mínimo de perturbação sobre o funcionamento das aulas. Torna-se possível, no futuro, repetir a metodologia e estabelecer parametrizações que possibilitam, caso a escola o considere, conhecer a evolução futura dos indicadores em estudo.

6.2. Contextos e participantes

A escola em estudo

O trabalho *Bullying e Perceção de Normas Sociais_ Um estudo com estudantes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* incide nas turmas de segundo e terceiro ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas do Norte Alentejano. Trata-se da única escola de um concelho raiano onde, em 2023, a população era estimada em pouco mais de 2500 habitantes. O agrupamento assegura a escolarização de todas as crianças do concelho até ao 9.º ano de escolaridade

e recebe uma dezena de crianças trazidas de concelhos limítrofes por opção das suas famílias. Ministra ensino regular a um total de 298 crianças.

O relatório de Avaliação Externa da Escola emitido pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) relativo a 2023/2024, e último ano disponível, classificou a escola em quatro domínios de avaliação. Atribuiu Muito Bom relativamente a três e Bom a um desses domínios. Entre os pontos fortes apontados pela equipa de avaliação inspetiva destaca-se aqui, pela sua relevância no assunto que agora nos ocupa,

Visão estratégica clara e coerente da ação educativa, transversal a todos os documentos orientadores, assente em princípios humanistas, promotora da inclusão e do bem-estar, partilhada por todos os atores educativos.

(...) Implementação de práticas de gestão orientadas para a satisfação das necessidades e características das crianças e dos alunos, para a qualidade das aprendizagens e para o bem-estar coletivo. (...) Desenvolvimento de atividades e projetos que promovem a autonomia e responsabilização individual e coletiva das crianças e dos alunos e potenciam a equidade e a inclusão. ▪ Oferta educativa e formativa adequada às expectativas dos alunos e articulada com as principais necessidades locais, com impacto positivo na redução do abandono escolar e no prosseguimento de estudos. ▪ Ação dos docentes intencionalmente orientada para a superação das dificuldades dos discentes e para a criação de ambientes dinâmicos. ▪ Participação das crianças e dos alunos em atividades da sua iniciativa e promovidas pelo Agrupamento, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social, em áreas como solidariedade, tolerância, cidadania, cooperação, equidade, participação e preservação ambiental. ▪ Expressivo reconhecimento, por parte da sociedade local, do papel educativo do Agrupamento e valorização do seu importante contributo no desenvolvimento da comunidade envolvente.

Entre as áreas de melhoria apontadas para a escola pelo Relatório de Avaliação Externa da IGEC, carrega-se a que pode assumir relevância na interpretação dos resultados do presente estudo:

Implementação de mecanismos consistentes e sistemáticos de acompanhamento e supervisão das práticas educativas/letivas em sala de atividades/aula, através da monitorização por pares e/ou pelas lideranças, enquanto oportunidade de desenvolvimento profissional e de melhoria e inovação pedagógica.

O Agrupamento de escolas conta com uma equipa de técnicos especializados que inclui serviços de psicologia, educação social, terapia da fala e animação socio cultural. Esta equipa tem levado a cabo atividades de consciencialização e combate ao *Bullying* em ambiente

extracurricular intervindo quer em grupo-turma quer individualmente nos casos que vão sendo conhecidos. Utiliza os métodos e instrumentos divulgados pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, nomeadamente os do portal <https://eusinto-me>.

No passado recente, houve uma semana *Ubuntu*, mas os estudantes que participaram já não estão a frequentar a escola. Os adultos envolvidos foram, na altura, não totalmente recetivos à repetição da experiência.

Os participantes: ano de escolaridade e género

A tabela 1 mostra a distribuição dos participantes por ano de escolaridade a partir das respostas obtidas na questão número 12 *Em que ano estás?*

A percentagem de inquiridos relativamente ao número de estudantes por ano foi maior no 7.º ano (96%) e menor no 5.º ano (77%).

A última coluna traz a distribuição percentual das respostas por ano de escolaridade.

Tabela 1: *Distribuição das respostas (em percentagem) pelos anos de escolaridade.*

Q12. "Em que ano estás?"	Número de respostas à Q.12	Número de estudantes nas pautas por ano de escolaridade	Distribuição da percentagem de respostas relativamente aos convites para participação e por ano de escolaridade (%)	Distribuição da percentagem do total das respostas obtidas por ano de escolaridade
5.º	23	30	77	21
6.º	16	20	80	15
7.º	26	27	96	24
8.º	21	26	81	19
9.º	23	26	88	21
totais:	109	129	84	100
Total 2.ºCiclo:	39	50	78	
Total 3º ciclo	70	79	89	

Nota. Esta tabela descreve a distribuição dos inquéritos recebidos pelo ano de escolaridade a partir das respostas dos inquiridos à questão n.º12 *Em que ano estás?*. Fonte: Elaboração própria.

Em consequência do tamanho das amostras por anos, as comparações quantitativas far-se-ão por ciclo de escolaridade.

A tabela 2 mostra a distribuição das respostas recebidas por género nas categorias (a) *masculino* e (b) *feminino*. A distribuição é, respetivamente, de 49 e 51%.

Tabela 2: *Distribuição das percentagens de respostas obtidas por género (M/F)*

Q13. Qual é o teu género?	Número de respostas à Q.13	Distribuição da percentagem de respostas obtidas por género (%)
(a) masculino	53	49
(b) feminino	56	51
totais:	109	100

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas recebidas por género (M/F) a partir das respostas à questão número 13 *Qual é o teu género?*

Fonte: Elaboração própria.

Os participantes: tempo de permanência na escola em estudo

A tabela 3 mostra a distribuição das respostas recebidas por tempo de permanência na escola em estudo nas categorias (a) *há mais de 4 anos*, (b) *há 2, 3 ou 4 anos* e (c) *desde o ano passado/cheguei este ano*. A distribuição das respostas pelas três categorias é, respetivamente, de 71, 16 e 14%.

Tabela 3: *Distribuição das respostas por categorias de tempo de frequência da escola em estudo*

Q.14. Frequentas esta escola...	Número de respostas à Q.14	Distribuição da percentagem de respostas obtidas por tempo de frequência da escola (%)
(a) há mais de 4 anos.	77	71
(b) há 2, 3 ou 4 anos.	17	16
(c) desde o ano passado/cheguei este ano.	15	14
totais	109	100

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas recebidas por tempo de frequência da escola em estudo e a partir das respostas à questão número 14 *Frequentas esta escola...* Fonte: Elaboração própria.

Os participantes: avaliações anteriormente obtidas

A tabela 4 mostra a distribuição das respostas recebidas por categorias de avaliações anteriores obtidas pelos inquiridos nas categorias (a) *Muito Bom/5*, (b) *Bom/4*, (c) *Suficiente/3* e (d) *Insuficiente/2*. A distribuição das respostas pelas categorias é: 14% das respostas assinaram (a) *Muito Bom/5*, 52% disseram estar na categoria de (b) *Bom/4*, 33% indicaram (c) *Suficiente/3* e 1% escolheu (d) *Insuficiente/2*.

Tabela 4: *Distribuição das respostas por categorias de avaliações anteriores dos inquiridos.*

16. Nas tuas avaliações intercalares e semestrais dos anos anteriores, o nível que surge mais vezes é...	Número de respostas à Q.16	Distribuição da percentagem de respostas obtidas por avaliações anteriores (%)
(a) Muito Bom/5	15	14
(b) Bom/4	57	52
(c) Suficiente/3	36	33
(d) Insuficiente/2	1	1
totais	109	100

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas recebidas por categorias de avaliações anteriores obtidas pelos inquiridos e a partir das respostas à questão número 16. *Nas tuas avaliações intercalares e semestrais dos anos anteriores, o nível que surge mais vezes é...*

Fonte: Elaboração própria.

Estes dados, nos quais o grupo de estudantes fora das categorias (a) *Muito Bom/5* e (b) *Bom/4* tem n=37, mostrarão o a eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão na escola, não facilitam, contudo, o estudo de relações entre o insucesso e as

variáveis em estudo. A categoria de análise *avaliações anteriores* não será, portanto tida em conta para análise quantitativa.

Os participantes: medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

À questão Q17. *Assinala todas as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de que beneficiaste no ano passado e/ou no atual* foram recebidas 125 respostas dos 110 inquéritos entregues dado que houve estudantes que assinalaram mais que uma medida. A tabela 5 mostra, a distribuição das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão assinaladas nos inquéritos entregues.

Tabela 5: *Distribuição das respostas por categorias de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão*

17. Assinala todas as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de que beneficiaste no ano passado e/ou no atual.	Número de respostas	Distribuição da percentagem de respostas obtidas por medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (%)
(a) Português como língua não materna	11	9
(b) Realização de testes mais curtos, com apoios, consulta ou com tempo suplementar.	32	26
(c) Adaptações curriculares não significativas	7	6
(d) Adaptações curriculares significativas.	11	9
(e) Outras/nenhumas/não sei	64	51
totais	125	100

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas recebidas por categorias de apoio à aprendizagem e à inclusão a partir das respostas à questão número 17. *Assinala todas as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de que beneficiaste no ano passado e/ou no atual.*

Fonte: Elaboração própria.

Estes dados não poderão ser usados para retirar conclusões além daquela que apontará para grande desconhecimento por parte dos estudantes das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de que são, ou não, depositários. Na realidade, ao invés dos onze casos apontados pelos estudantes, estão listados, no total do segundo e terceiro ciclos do ensino básico da escola em estudo, três alunos frequentando Português Língua Não Materna e dois alunos com Adaptações Curriculares Significativas.

7. Instrumento de recolha de dados

Foi pedido aos autores de *Misperceptions of Bullying norms as a risk factor associated with violence among Middle School Students*, H. Wesley Perkins, David Craig e Jessica Perkins, autorização para reproduzir os métodos utilizados no âmbito deste trabalho. Os autores, trabalhando a partir da Hobart and William Smith Colleges, Geneva, NY 14456, são

coordenadores do projeto designado por Youth, Health, and Safety Project (www.YouthHealthSafety.org) (Perkins et al., 2011).

Uma vez recebida a autorização, procedeu-se à tradução do questionário *Survey of Bullying at Your School _Social Norms Surveys Online* (disponível ao grande público em <https://www.socialnormsurveys.org/bullya/> com o nome de utilizador e a palavra-passe *test*). Para além do publicado no artigo *Using Social Norms to reduce bullying: a research intervention among adolescents in five middle schools* (Perkins et al., 2011 p.8 -11) não está disponível informação dos autores sobre os algoritmos a aplicar à contabilização dos itens na determinação dos subescalas pelo que a quantificação das respostas e parte da consideração das questões por blocos é da responsabilidade da autora.

O questionário *Bullying e Perceção de Normas Sociais._Um estudo com alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* é, assim, o resultado da tradução e adaptação, expressamente autorizadas pelos autores, de *Survey Bullying at Your School _Social Norms Surveys Online* da autoria de Perkins et al. (2010). Este trabalho, salvas as distâncias introduzidas pelas necessárias adaptações e pela contabilização feita com processos disponíveis à autora, pretende replicar o método para estudar a realidade local. Parte-se, portanto, das aceções dos autores: a norma social é informação produtora e produto de comportamentos e a perceção que o indivíduo faz da norma social é evitada de enviesamentos que refletem e formam as tendências individuais, as justificam e as reforçam (Perkins et al., 2011).

Tal como na metodologia implementada por Perkins et al. (2011), este questionário, solicita aos inquiridos autorrelatos e opiniões pessoais sobre comportamentos, entre os quais os de perpetração. Pela validade dos resultados a obter deste modo, argumenta-se com a assunção de que a perceção da norma social como pró-*bullying* favorecerá entre os perpetradores respostas em que assumam, sobretudo sob a condição de anonimato que se assegurou, os comportamentos de agressão e as opiniões também favoráveis ao *bullying*. Naturalmente, esta assunção pode ser desafiada pelos resultados a encontrar.

A escola em estudo utiliza, como plataforma de ensino, a *Google Workspace for Education* havendo, por isso, toda a vantagem em que o instrumento criado seja funcional em *Google Forms*. Muitos itens sofreram, por isso, adaptações formais para se acomodarem à interface gráfica do *Google Forms*. É naturalmente vantajoso, por exemplo, que as opções de resposta oferecidas para uma mesma pergunta surjam em simultâneo no ecrã. Foi, sobretudo, necessário adaptar a substância das questões originais dos autores à realidade da escola a que se destina o estudo. As adaptações introduzidas no processo de tradução e de adequação à realidade local estão referidos em Anexos.

Do processo resultou o questionário, cuja transcrição consta em anexo, e que foi aplicado *on line* no início de dezembro de 2025, em modo presencial, a uma amostra de 110 estudantes representando percentagens do total de inscritos nas turmas que variam entre 77% e 96%.

O questionário contém 30 itens apresentados aos estudantes em 5 secções.

1ª questão (1.) com 9 itens, organizados numa subescala, permite obter um índice de bem-estar na escola (subescala de bem-estar na escola). As respostas às questões redigidas na afirmativa foram cotadas com os valores 3: *Concordo fortemente*; 2: *Concordo*; 1: *Discordo* e 0: *Discordo fortemente*. As respostas às questões redigidas na negativa seguiram a codificação inversa. Em JAMOVI (2024), essas variáveis geraram a subescala de bem-estar na escola como uma nova variável. A estatística de fiabilidade para os nove itens da escala (α Cronbach= 0.512) aponta para que se assinale a importância dos resultados dos itens vistos separadamente. O item 1(e). *...há outros que imitam o que eu faço* apresenta uma correlação item-total de -0.170 pelo que, em futuras utilizações da escala, deve ser retirado. A tabela 6 mostra as estatísticas de fiabilidade dos itens a contar para a escala de bem-estar.

Tabela 6: Estatísticas de fiabilidade dos itens da subescala de bem estar.

	Correlação item-total	Se o item for eliminado
		α de Cronbach
1.(a)...os outros alunos se importam comigo	0.426	0.423
1.(b)...os professores se importam comigo.	0.219	0.485
1.(c)...sou encorajada/o a respeitar e a ajudar os outros.	0.218	0.488
1. (d)...não pertenço ao grupo/não estou integrado/a	0.372	0.424
1. (f)é fácil fazer amigos aqui	0.360	0.433
1. (g)não posso fazer nada para mudar as coisas más que acontecem aqui.	0.230	0.481
1. (h)... estou feliz a maior parte do tempo	0.377	0.435
1. (i)os professores não tentam impedir os alunos de fazerem mal aos outros.	0.136	0.522
1. (e)... há outros que imitam o que eu faço.	-0.170	0.610

A subescala global de bem-estar providencia informações sobre o sentimento de satisfação e apresenta valores percentuais calculados a partir da soma das pontuações obtidas no conjunto dos nove itens agora em análise, de 1(a) a 1(i). por aplicação de sintaxes em MS Excel

¹⁰. A pontuação atribuível ao máximo possível de satisfação com a qualidade da escola quanto ao *bullying* é, assim, 27 e é esse valor máximo o usado para cálculo da subescala em percentagem de bem-estar (α de Cronbach=0.512).

A segunda questão (2.) destina-se a saber a frequência com que a pessoa inquirida foi vítima de *bullying*. A resposta é feita em modo de escolha múltipla cotadas com os valores 3:*frequentemente*; 2:*Algumas vezes*; 1:*Raramente* e 0:*Nunca* .

As terceira, quarta e quinta questões (3.1; 3.2., 3.3) permitem identificar as características de quem fez mal e não se englobam em nenhum dos índices.

A sexta e sétima questões (4. e 5.) indagam sobre a perceção de perda de direitos causada pela perceção de risco de *bullying*, como evitar usufruir de espaços ou atividades, ou de-sejar faltar à escola. Também não se destinam a obter índices. Oferece alternativas não excluídas de resposta em caixas de verificação e é pedido que o inquirido assinale todas as opções que se aplicarem.

A oitava questão (6.) aquilata a perceção de segurança na escola. A questão é considerada isoladamente e não contribui para a obtenção de índices. A resposta é feita em escala de Likert cotadas com 3:*Senti muitas ameaças*; 2:*Senti algumas ameaças*; 1:*Senti alguma segurança* e 0:*Senti muita segurança*.

A nona questão (7.1) tem 7 itens organizados numa subescala que permite obter um índice de vitimização. Em JAMOVI (2024) analisou-se a fiabilidade da escala (α Cronbach=0.873) e todos os itens foram mantidos.

Cada uma das alíneas desta questão 7.1. visava um tipo de comportamento de *bullying*. O índice resultou da soma das pontuações obtidas por cada inquirido convertido em percentagem e por referência ao máximo de pontuação teórico se todas as respostas fossem no sentido da pior vitimização. O mesmo grupo de questões permite caracterizar a frequência dos diferentes comportamentos que de que o inquirido diz ter sido vitimizado. As respostas aconteceram numa grelha de escolha múltipla onde era pedido que se assinalasse, para cada comportamento se *a frase é falsa* ou se o comportamento aconteceu *uma vez, duas a três vezes, ou quatro ou mais vezes*. As respostas foram cotadas com 0, 1, 2 ou 3 pontos, respetivamente.

A décima questão (7.2.), com 7 itens organizados numa subescala, permite obter um índice da norma percebida de vitimização na escola. A estrutura, a cotação e a criação do índice são análogas às da questão 7.1. (α Cronbach = 0.893).

¹⁰ Por exemplo pela sintaxe =SE(B2="concordo fortemente";3;SE(B2="concordo";2;SE(B2="discordo";1;SE(B2="discordo fortemente";0)))) .

As mesmas estrutura e forma de cotação presidiram à décima primeira questão (8.1). Esta apresenta oito itens organizados numa subescala pela qual se obtém um índice de perpetração de *bullying* na escola. O cálculo desse índice seguiu o procedimento referido para os anteriores. A preposição *A frase é falsa* dada como alternativa de resposta nas questões 7.1. e 7.2. foi, nesta questão, substituída por *nunca* a qual foi cotada com 0. As opções *uma vez*, *duas a três vezes* e *quatro ou mais vezes* foram cotadas com 1, 2 ou 3 pontos, respetivamente (α Cronbach =0.846).

A décima segunda questão (8.2) traz 8 itens organizados numa subescala os quais permitem obter um índice da norma percebida relativamente à perpetração (fiabilidade avaliada por α Cronbach= 0.915). O cálculo desse índice, bem como a cotação das respostas aos itens, seguiram o procedimento referido para os anteriores.

A décima terceira questão (9.) permite identificar os locais das ocorrências de diferentes comportamentos de *bullying* na perspetiva da vítima e não permite obter índices. As respostas foram recolhidas em grelha de caixas de verificação não excludentes em que o inquirido podia assinalar todas as opções que julgasse adequadas. Para cada um de seis comportamentos diferentes, o inquirido podia assinalar *não aconteceu* ou sete locais de vitimização diferentes. Foram desconsideradas as ocorrências em que surgem assinaladas simultaneamente *não aconteceu* e qualquer outro local de vitimização.

A décima quarta questão (10.1 a 10.4), com quatro itens, organizados numa subescala, permite obter um índice da atitude do próprio face ao *bullying*. Os itens estão organizados em escalas de Likert pedindo o grau de concordância/discordância com proposições referentes a atitudes pessoais relativamente ao *bullying*. O índice foi, tal como nos casos anteriores, calculado pela adição das cotações das respostas de cada um dos inquiridos permitindo assim o cálculo de uma percentagem relativamente ao máximo teoricamente obtenível no caso de todas as respostas indicarem a máxima atitude *pró-bullying*. Assim, a cotação 3:*discordo totalmente*; 2:*discordo*; 1:*concordo*; 0:*concordo totalmente* foi aplicada aos itens redigidos na negativa enquanto a i cotação inversa, 0:*discordo totalmente*; 1: *discordo*; 2:*concordo*; 3:*concordo totalmente* foi aplicada aos itens redigidos na afirmativa. A fiabilidade, avaliada por α Cronbach para os quatro itens é de 0.815. A tabela 7 mostra a correlação item-total de onde se pode observar que a preposição *Na tua opinião devemos ser sempre amigáveis para quem é diferente de nós* recolhe respostas que se relacionam de forma menos estreita com as demais consideradas para a subescala

Tabela 7: Estatísticas de fiabilidade da escala de atitudes pessoais pró-bullying

	Correlação item-total	Se o item for eliminado
		α de Cronbach
10.1.não provocar zangar humilhar	0.755	0.706
10.2.não empurrar pontapear, bater	0.858	0.648
10.3.não ameaçar	0.867	0.643
10.4.ser amigável	0.115	0.934

Nota: tabela gerada em JASP (versão 2.7).

A décima quinta questão (10.5 a 10.8), com quatro itens, organizados numa subescala, permite obter o índice de atitudes percebidas nos outros face ao *bullying*, ou seja, a norma social percebida das atitudes *pró-bullying* na escola. O método de cotação e de contabilização foi análogo ao anterior. A subescala de perceção da norma social para as atitudes *pró-bullying* apresenta fiabilidade interna (α de Cronbach= 0.872).

A décima sexta questão (11.1) não permite obter índices. Ela oferece alternativas de resposta não excludentes em caixas de verificação e caracteriza a opinião do aluno sobre se se devem denunciar as ocorrências de *bullying* e a quem. Como se pretendia conhecer atitudes contrárias à denúncia, foram cotadas com 1 ponto as respostas *não deve dizer a ninguém* e com 2 pontos as respostas *a um amigo*. Ambas as respostas apontarão para estratégias de ocultação dos eventos de vitimização. As restantes respostas serviram para conhecer as opiniões dos estudantes quanto aos recursos de denúncia considerados mais seguros.

A décima sétima questão (11.2), com a mesma estrutura de resposta da questão 11.1., permite identificar a norma social relativamente ao comportamento de denúncia de ocorrências de *bullying* e também não permite obter índices. As respostas foram cotadas analogamente às da questão 11.1.

As questões décima oitava a vigésima terceira (12, 13, 14, 15, 16, e 17) permitem obter dados sociodemográficos e caracterizar a amostra nas variáveis que se achou serem pertinentes.

Temos assim sete subescalas: a subescala do bem-estar na escola; a subescala das atitudes pessoais *pró-bullying* e a subescala da perceção da norma para atitudes *pró-bullying*; a subescala da vitimização sofrida e a subescala de perceção norma para a vitimização; a subescala de perpetração e a subescala da perceção da norma para a perpetração. As subescalas permitem obter um total de sete índices caracterizadores, respetivamente, do bem-estar na escola; da vitimização sofrida na escola; da perceção da norma de vitimização na escola; da perpetração de *bullying* na escola; da perceção da norma de perpetração de *bullying* na escola; das atitudes

do próprio face ao *bullying* e das atitudes percebidas nos outros face ao *bullying*, ou a norma social percebida.

8. Procedimentos

A investigação segue as orientações do código de ética do Instituto Politécnico de Portalegre publicado pelo Despacho n.º 8047/2021 no Diário da República, 2.ª série de 13 de agosto de 2021 (Despacho n.º 8047/2021, 2021). Procede no respeito pelo direito à participação segundo a Recomendação n.º 2/2021_ A voz das crianças e dos jovens na educação escolar (Recomendação n.º 2/2021, 2021).

O instrumento de inquirição e a sua ficha técnica foram submetidos à plataforma MIME, monitorização de Inquéritos em Meio escolar. Uma vez obtida a autorização, seguiram-se os procedimentos recomendados pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre. Obtida a autorização escrita do diretor do Agrupamento de Escolas, foi enviado um formulário de consentimento informado a todos os encarregados e encarregadas de educação dos 126 alunos e alunas dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Essa entrega fez-se em curtas intervenções em aula de cada uma das oito turmas nas quais a autora explicou a natureza, os objetivos do estudo, o seu pedido de colaboração e a importância do formulário de consentimento informado.

Os jovens, que assim o quiseram e que foram portadores desse consentimento informado assinado pelos seus encarregados de educação, receberam, ao início da sessão de respostas da sua turma, e pelo seu correio eletrónico institucional, uma ligação que os levou para o formulário do inquérito em *Google Forms*. O formulário só esteve aberto aos detentores da ligação eletrónica, sem permissões de partilha para fora do domínio do servidor da escola, foi definido para receber uma única resposta de cada destinatário e não recolhe endereços eletrónicos nem qualquer outro elemento identificativo dos respondentes.

As respostas decorreram por grupos-turma, entre os dias 2 e 5 de dezembro de 2025, em calendário acordado entre a investigadora e as professoras titulares dos tempos letivos e tendo em consideração, necessariamente, a disponibilidade de computadores nas instalações. Sempre que possível, os estudantes usaram o seu computador pessoal, mas os equipamentos da escola supriram as falhas.

Os estudantes que não responderam ao questionário, e os que foram terminando as suas respostas antes do final do tempo da aula, dedicaram-se tarefas previamente preparadas pelas professoras das aulas abrangidas pelo horário de aplicação deste questionário. Essas atividades incidiram em conteúdos eletrónicos das disciplinas em cujo tempo curricular as respostas ao

questionário foram obtidas. Esta organização permitiu minorar o impacto no tempo curricular das disciplinas, prover um ambiente normalizador da opção por não participar dos estudantes, ou de seus encarregados de educação, que a fizeram e ainda contar com a colaboração em sala de aula de outras professoras.

Os períodos de aplicação decorreram de forma ordeira e silenciosa na presença da investigadora e das professoras que, naquele horário, eram responsáveis pelas turmas. Sem interferir nas respostas, respeitando o anonimato e em moldes semelhantes às medidas de suporte providenciadas habitualmente, foi prestado apoio a quem mostrou barreiras à leitura e interpretação de enunciados. Alguns dos estudantes mais novos precisaram de repetição do que antes lhes fora ensinado sobre a utilização do correio eletrónico. Foram apoiados e não deixaram de responder por isso.

Deram entrada 110 inquéritos constituindo 85% do universo em estudo. Dado que a resposta é sempre voluntária, a taxa de resposta desce um pouco em alguns itens.

As respostas aos inquéritos em *Google forms* geram uma folha de cálculo em *Google sheets*. Esta foi transferida para Excel onde, aplicando funções do programa, se procedeu à codificação das respostas e ao tratamento prévio dos dados. A maior parte dos gráficos e da estatística descritiva foi também efetuada em Excel (Microsoft 365). Em JAMOVI (versão 2.7) efetuaram-se os restantes procedimentos de estudo estatístico.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

9. O bem-estar na escola

9.1. Subescala global de bem-estar na escola

A subescala global de bem-estar na escola relativamente ao *bullying* foi calculada a partir das respostas aos nove itens do questionário *I(a)* a *I(i)*. A tabela 8 exhibe as frequências absolutas (n.º) e relativas (%) das respostas aos itens da subescala global de bem-estar na escola relativamente ao *bullying*.

Tabela 8: Subescala de bem-estar_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar

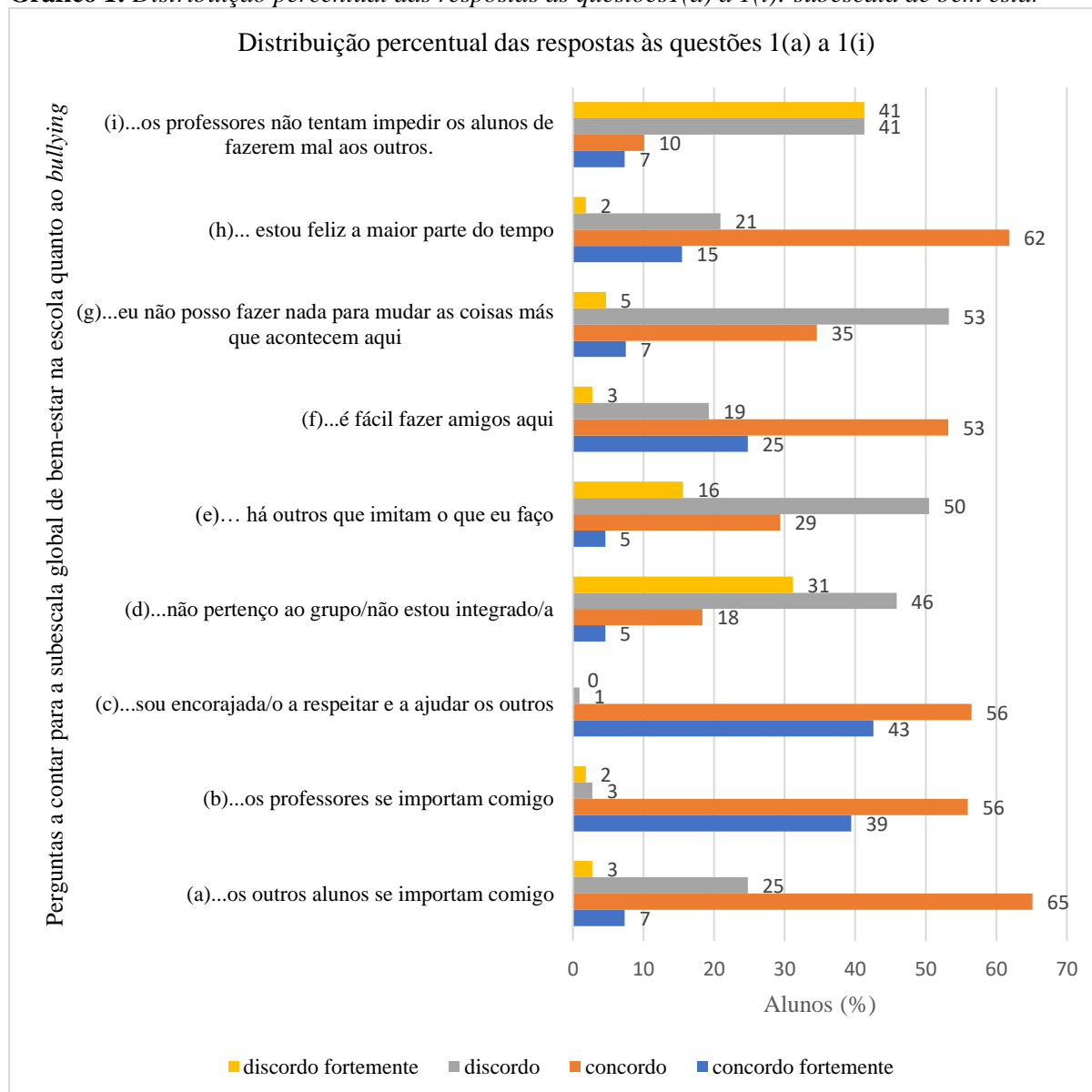
Itens da subescala	concordo fortemente		concordo		discordo		discordo fortemente		Total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
Q.1. Nesta escola, eu sinto que...									
(a)...os outros alunos se importam comigo	8	7,3	71	65,1	27	24,8	3	2,8	109
(b)...os professores se importam comigo	43	39,4	61	56,0	3	2,8	2	1,8	109
(c)...sou encorajada/o a respeitar e a ajudar os outros	46	42,6	61	56,5	1	0,9	0	0,0	108
(d)...não pertenço ao grupo/não estou integrado/a	5	4,6	20	18,3	50	45,9	34	31,2	109
(e)... há outros que imitam o que eu faço	5	4,6	32	29,4	55	50,5	17	15,6	109
(f)...é fácil fazer amigos aqui	27	24,8	58	53,2	21	19,3	3	2,8	109
(g)...eu não posso fazer nada para mudar as coisas más que acontecem aqui	8	7,5	37	34,6	57	53,3	5	4,7	107
(h)... estou feliz a maior parte do tempo	17	15,5	68	61,8	23	20,9	2	1,8	110
(i)...os professores não tentam impedir os alunos de fazerem mal aos outros.	8	7,3	11	10,1	45	41,3	45	41,3	109

Nota. Distribuição das respostas recebidas aos itens de (a) a (i) da questão 1. Fonte: Elaboração própria em Excel.

Os resultados devem suscitar reflexão na medida em que exibem percentagens significativas de crianças que assumem nas suas respostas não desfrutarem, na escola em estudo, das circunstâncias associadas à infância saudável e ao bom desenvolvimento socio afetivo: 27.6% dos inquiridos discordam, fortemente ou não, com a formulação (a) *os outros alunos importam-se comigo*; 22.9% não se sentem (d)*perten[centes] ao grupo/não [está] integrado*, com 66.1.% a discordarem da formulação (e)*há outros que imitam o que eu faço*; 22.1% discordam da afirmação (f)*é fácil fazer amigos aqui*. Há, talvez sobretudo, a considerar a existência de crianças, e em 22.7% do total, que discordam da afirmação (h)*estou feliz a maior parte do tempo*.

O gráfico 1 mostra a distribuição percentual das respostas às questões 1 de (a) e (e) por classes de resposta.

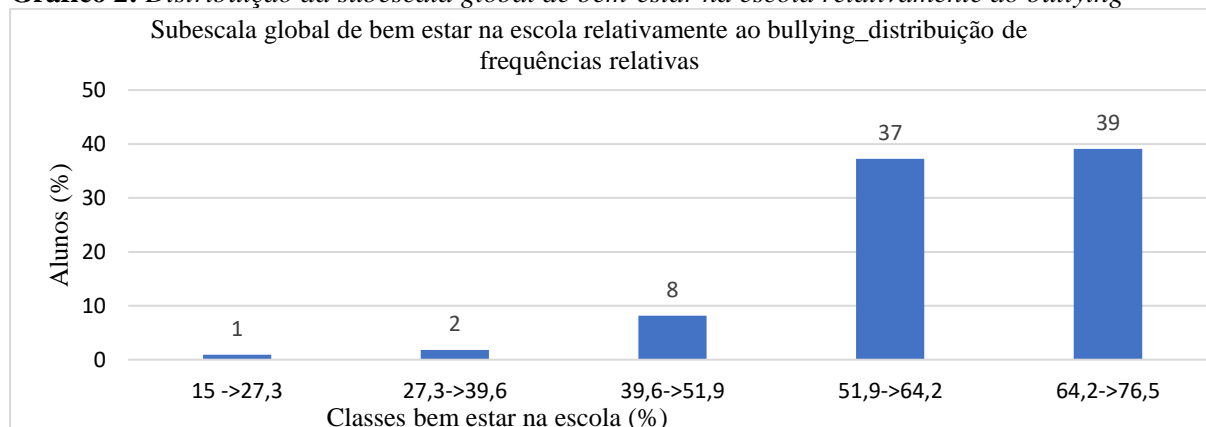
Gráfico 1: Distribuição percentual das respostas às questões 1(a) a 1(i): subescala de bem estar



Nota. O gráfico 1 ilustra a distribuição das respostas (em frequência relativa) pelas opções fornecidas. Fonte: Elaboração em Excel.

Da variável obtida pelo cômputo dos itens 1(a) a 1(i), uma vez agrupada em classes de distribuição de dados, obteve-se o gráfico 2 que descreve a distribuição das frequências relativas da subescala de global de bem-estar na escola.

Gráfico 2: Distribuição da subescala global de bem-estar na escola relativamente ao bullying



Nota. Valores elevados representam melhor pontuação na escala de bem-estar .

Fonte: Elaboração própria em Excel.

11% dos inquiridos revelam graus de bem-estar na escola quanto ao *bullying* inferior a 51.9%. A moda, 39% dos inquiridos, revela bem-estar na classe de pontuação entre 64.2 e 76.5% e não houve respostas acima dessa pontuação. Uma distribuição assim, mas da escala de avaliação dos estudantes, e em qualquer disciplina no currículo da mesma escola, já há muito teria feito soar a rebate todos os sinos de alarme e convocado para a necessária ação de promoção do sucesso.

As áreas de melhoria apontadas pelos resultados encontrar-se-ão na necessidade de fazer aumentar o número (28%) dos estudantes que não sentem que os outros estudantes se importem com eles; de abordar os factos de 5% dos inquiridos discordarem da afirmação *os professores importam-se comigo* e de 77% dos estudantes sentirem não pertencer ao grupo/não estarem integrados com 66% indicando não serem seguidos/imitados pelos colegas; Há 21% dos estudantes a considerar não ser fácil fazer amigos na escola, 42% sentindo não poder fazer nada para mudar as coisas más que acontecem aqui, 23% não se considerando feliz na escola na maior parte do tempo e há mesmo 17% dos estudantes a considerar que os docentes não tentam impedir os estudantes de fazerem mal aos outros.

9.2. Comportamento da subescala de bem estar nas amostras independentes género e ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola

Não há diferenças significativas nem entre os resultados obtidos por alunas e alunos (tabela 9) nos itens da subescala de bem estar ($U=1210$, $p= .287$) nem entre os resultados obtidos pelos estudantes do 2.º e 3.º ciclos (tabela 10) na mesma subescala ($U=1203$, $p= .705$).

Tabela 9: Teste *t* para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Gênero vs. Escala de Bem-estar

		Estatística	p
Bem-estar	U de Mann-Whitney	1210	.287

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} \neq \mu_{\text{feminino}}$ Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7).

Tabela 10: Teste *t* para amostras independentes U de Mann-Whitney Correlação bisserial de ordens)_ Ciclo de escolaridade vs. Escala de Bem-estar

		Estatística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Correlação biserial de ordens	Dimensão do Efeito
Bem-estar	U de Mann-Whitney	1203	.705	1.33e-5			-0.0452

Nota. $H_a \mu_{2.º\text{ciclo}} \neq \mu_{3.º\text{ciclo}}$ Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7).

A aplicação do teste Kruskal-Wallis não detetou diferenças significativas entre o tempo de pertença à escola no que se refere aos itens integrantes da subescala de bem-estar.

10. Vitimização, e percepção da norma para vitimização, por comportamentos de *bullying*

A vitimização por comportamentos de *bullying* foi estudada a partir das respostas aos itens do questionário 7.1. (a) a (g). A tabela 11 exhibe as frequências absolutas (n.º) e relativa (%) das respostas a cada um dos itens a considerar para esta subescala.

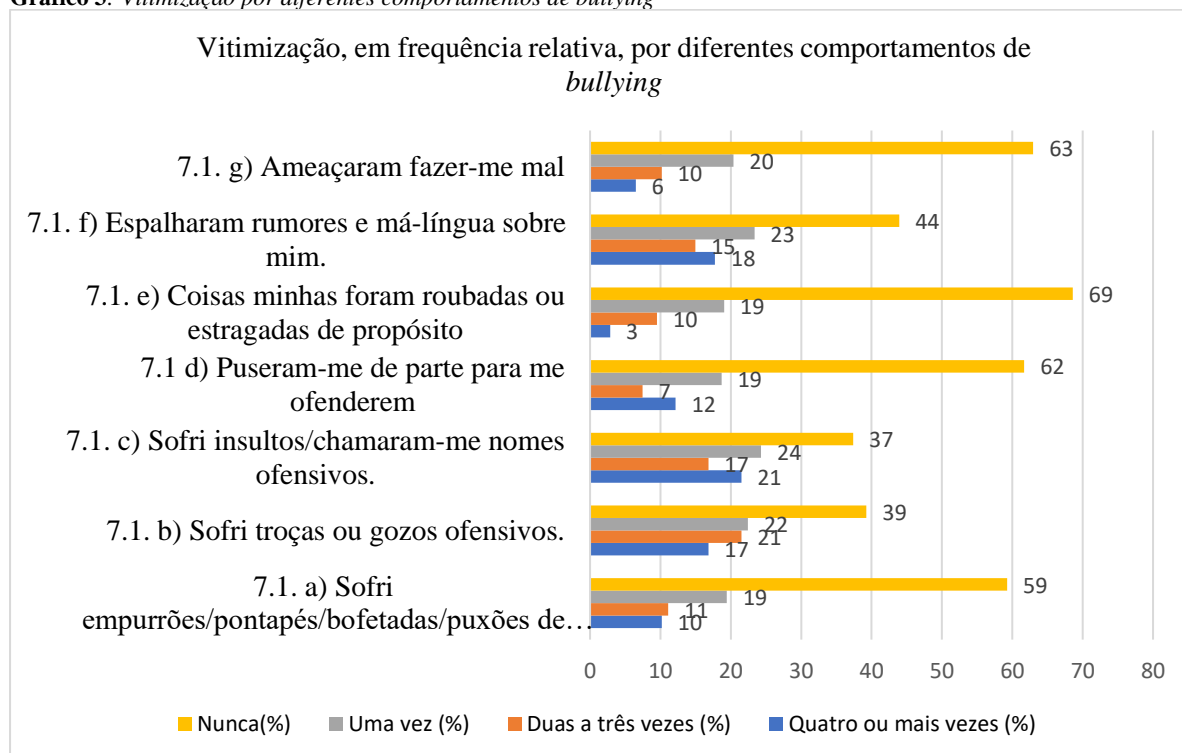
Tabela 11: Subescala de vitimização_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar

Itens da subescala de vitimização vs. cotação atribuída e seus critérios.	3_quatro ou mais vezes		2_ duas a três vezes		1_ uma vez		0_ a frase é falsa		Total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
7.1. a) Sofri empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras.	11	10	12	11	21	19	64	59	108
7.1. b) Sofri troças ou gozos ofensivos.	18	17	23	21	24	22	42	39	107
7.1. c) Sofri insultos/chamaram-me nomes ofensivos.	23	21	18	17	26	24	40	37	107
7.1 d) Puseram-me de parte para me ofenderem	13	12	8	7	20	19	66	62	107
7.1. e) Coisas minhas foram roubadas ou estragadas de propósito	3	3	10	10	20	19	72	69	105
7.1. f) Espalharam rumores e má-língua sobre mim.	19	18	16	15	25	23	47	44	107
7.1. g) Ameaçaram fazer-me mal	7	6	11	10	22	20	68	63	108

Nota. Fonte: Elaboração própria em Excel.

O gráfico 3 mostra a distribuição percentual das respostas às questões 7.1. de (a) a (g) por classes de resposta.

Gráfico 3: Vitimização por diferentes comportamentos de bullying



Nota. O gráfico permite conhecer os comportamentos de bullying mais frequentemente assinalados pelas vítimas. Fonte: Elaboração própria em Excel.

Os comportamentos de *bullying* mais frequentemente reportados, e atendo-nos aos referidos como tendo acontecido *quatro ou mais vezes*, foram *insultos/ nomes ofensivos*, *rumores e má-língua*; *troças ou gozos ofensivos* e *pôr de parte para ofender*. Os comportamentos de agressão física, ameaça e roubo ou estrago deliberado de pertences surgem referidos 10, 6 e 3 por cento, respetivamente.

O estudo do comportamento das sete variáveis advindas das questões 7.1.(a) a 7.1.(g) em conjunto com o género dá lugar às tabelas 12 e 13.

Tabela 12: Estatísticas descritivas das variáveis da subescala de vitimização nos dois géneros

	Género	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
7.1. (a) Sofri empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	Masculino	52	0.615	0.00	0.993	0.1377
	Feminino	55	0.782	0.00	1.013	0.137
7.1. (b) Sofri troças ou gozos ofensivos	Masculino	52	0.923	0.00	1.100	0.1525
	Feminino	54	1.352	1.00	1.102	0.150
7.1. (c) Sofri insultos/chamaram-me nomes ofensivos	Masculino	52	1.000	1.00	1.085	0.1504
	Feminino	54	1.407	1.00	1.206	0.164

	Género	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
7.1. (d) Puseram-me de parte para me ofenderem	Masculino	52	0.365	0.00	0.793	0.1099
	Feminino	54	1.037	1.00	1.165	0.159
7.1. (e) Coisas minhas foram roubadas ou estragadas de propósito	Masculino	50	0.360	0.00	0.693	0.0980
	Feminino	54	0.574	0.00	0.860	0.117
7.1. (f) Espalharam rumores e má-língua sobre mim.	Masculino	52	0.788	0.00	1.091	0.1513
	Feminino	54	1.315	1.00	1.146	0.156
7.1.(g) Ameaçaram fazer-me mal.	Masculino	52	0.596	0.00	0.891	0.1236
	Feminino	55	0.618	0.00	0.952	0.128

Nota: A tabela com as estatísticas descritivas das variáveis descritas mostra as medianas a considerar nestes casos em que a distribuição (espalhamento) é idêntica. Elaboração da autora em JAMOVI (versão 2.7)

Tabela 13: *Aplicação do teste de Mann Whitney ao comportamento das componentes da subescala de vitimização na dependência do género*

		Estatística	p		Dimensão do Efeito
7.1. (a) Sofri empurrões/pondapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	U de Mann-Whitney	1281	.146	Correlação bisserial de ordens	0.10455
7.1. (b) Sofri troças ou gozos ofensivos	U de Mann-Whitney	1085	.017	Correlação bisserial de ordens	0.22756
7.1. (c) Sofri insultos/chamaram-me nomes ofensivos	U de Mann-Whitney	1137	.039	Correlação bisserial de ordens	0.19017
7.1. (d) Puseram-me de parte para me ofenderem	U de Mann-Whitney	936	<.001	Correlação bisserial de ordens	0.33369
7.1. (e) Coisas minhas foram roubadas ou estragadas de propósito	U de Mann-Whitney	1183	.093	Correlação bisserial de ordens	0.12370
7.1. (f) Espalharam rumores e má-língua sobre mim.	U de Mann-Whitney	1021	.005	Correlação bisserial de ordens	0.27279

		Estatística	p		Dimensão do Efeito
7.1.(g) Ameaçaram fazer-me mal.	U de Mann-Whitney	1419	.468	Correlação bisserial de ordens	0.00804

Nota. $H_a \mu_{alunos} < \mu_{alunas}$ Elaboração própria em JAMOVI (v.2.7)

Há diferenças significativas entre os gêneros no que se refere à vitimização por exclusão deliberada (*puseram-me de parte para me ofenderem*), ($U=936, p < .001$) e por má-língua e rumores, ($U=1021, p = .005$), sendo que a vitimização relatada pelas alunas é significativamente maior que a relatada pelos alunos.

A tabela 14 apresenta os resultados da aplicação do teste de Mann Whitney aos itens da subescala de vitimização na dependência do ciclo. Não foram encontradas diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade no que se refere à vitimização por nenhum dos comportamentos de *bullying* (tabela 14).

Tabela 14: Aplicação do teste de Mann Whitney ao comportamento das componentes da subescala de vitimização na dependência do ciclo de escolaridade.

		Estatística	p
7.1. (a) Sofri empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	U de Mann-Whitney	1293	.395
7.1. (b) Sofri troças ou gozos ofensivos	U de Mann-Whitney	1239	.352
7.1. (c) Sofri insultos/chamaram-me nomes ofensivos	U de Mann-Whitney	1290	.516
7.1. (d) Puseram-me de parte para me ofenderem	U de Mann-Whitney	1287	.526
7.1. (e) Coisas minhas foram roubadas ou estragadas de propósito	U de Mann-Whitney	1148	.741
7.1. (f) Espalharam rumores e má-língua sobre mim.	U de Mann-Whitney	1101	.109
7.1.(g) Ameaçaram fazer-me mal.	U de Mann-Whitney	1093	.962

Nota. $H_a \mu_{2.^{\circ}ciclo} < \mu_{3.^{\circ}ciclo}$. Elaboração própria em JAMOVI (v.2.7)

A aplicação do teste Kruskal-Wallis não detetou diferenças significativas entre o tempo de pertença à escola no que se refere à vitimização por diferentes comportamentos de *bullying*.

10.1. Subescala de vitimização por comportamentos de *bullying*

A subescala de vitimização agrega a informação dos itens sobre os comportamentos reportados como tendo vitimizado os inquiridos. Apresenta valores percentuais calculados a partir da soma das pontuações obtidas no conjunto dos sete itens agora em análise, de 7.1. (a) a 7.1.(g). As pontuações dos itens foram codificadas pelas equivalências “4 ou mais vezes”,3; “2 a 3 vezes”,2; “uma vez”,1; “a frase é falsa”,0. A pontuação atribuível ao máximo possível de vitimização é, assim, 21 e é esse valor máximo o usado para cálculo da subescala em percentagem de vitimização (α de Cronbach= 0.873). Todos os itens mostram boa correlação item-escala total.

Na tabela 15 encontramos a distribuição das frequências de respostas por classes de pontuação (em percentagem do máximo pontuável) na subescala de vitimização.

Tabela 15: Distribuição das frequências de respostas por classes de pontuação (em percentagem) na subescala de vitimização

Classes de pontuação na subescala de vitimização	Frequência absoluta de respostas	Subescala de vitimização em frequência relativa
0->20	58	53
21->40	24	22
41->60	12	11
61->80	10	9
81->100	6	5
soma	110	100

Nota. Elaboração da autora em Exel.

58% dos inquiridos pontuam abaixo de 20% da subescala de vitimização. Destes, apenas 16 estudantes não pontuam em nenhum dos indicadores de vitimização (0% na escala de vitimização). 16% pontuam acima de 61% na mesma escala. Há a lamentar o facto de 6% dos estudantes pontuam acima de 81% na subescala de vitimização.

10.2. Subescala de percepção da norma social sobre vitimização por *bullying*

No seu conjunto, a subescala de percepção da norma social sobre vitimização por *bullying* caracteriza, no que se refere à vitimização, as crenças dos inquiridos sobre o que julgam ser normal acontecer no seu entorno. Esta subescala traz valores percentuais obtidos pelo cômputo das respostas aos sete itens de 7.2.(a) até 7.2.(g) em procedimento análogo ao descrito para as subescalas anteriores (α de Cronbach=0.893). O estudo da fiabilidade da escala mostra que a correlação item-total é elevada para todos os itens.

A tabela 16 exprime as frequências absolutas e relativas das respostas aos itens da subescala.

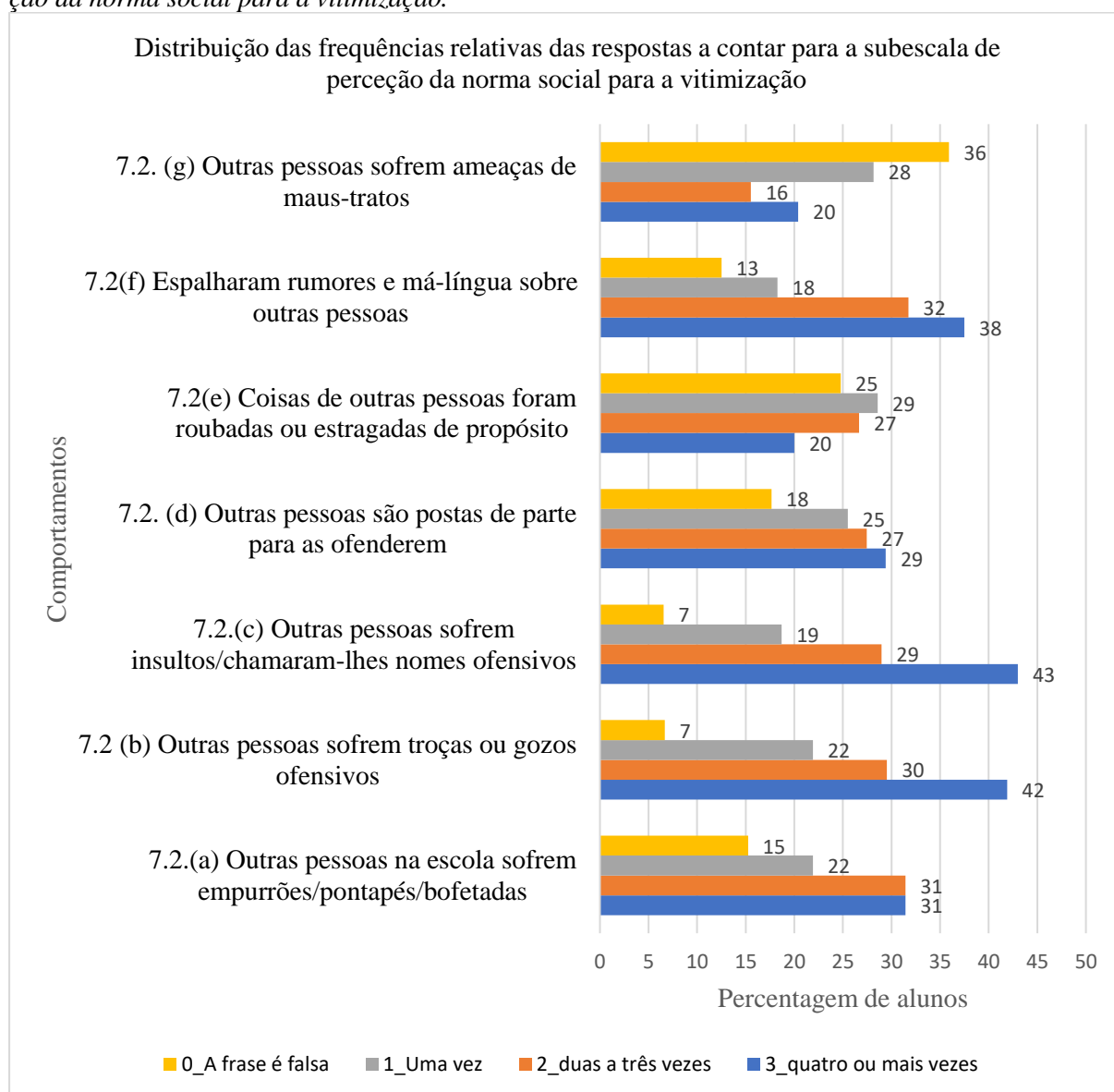
Tabela 16: *Subescala de percepção da norma social sobre vitimização por bullying_ distribuição de frequências absolutas e relativas das respostas pelos itens a considerar*

Comportamentos	Quatro ou mais vezes		Duas a três vezes		Uma vez		A frase é falsa		total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
7.2.(a) Outras pessoas na escola sofrem empurrões/pontapés/bofetadas	33	31	33	31	23	22	16	15	105
7.2 (b) Outras pessoas sofrem troças ou gozos ofensivos	44	42	31	30	23	22	7	7	105
7.2.(c) Outras pessoas sofrem insultos/chamaram-lhes nomes ofensivos	46	43	31	29	20	19	7	7	107
7.2. (d) Outras pessoas são postas de parte para as ofenderem	30	29	28	27	26	25	18	18	102
7.2(e) Coisas de outras pessoas foram roubadas ou estragadas de propósito	21	20	28	27	30	29	26	25	105
7.2(f) Espalharam rumores e má-língua sobre outras pessoas	39	38	33	32	19	18	13	13	104
7.2. (g) Outras pessoas sofrem ameaças de maus-tratos	21	20	16	16	29	28	37	36	103

Nota. A tabela descreve as respostas dos estudantes quanto à sua percepção da frequência com que ocorrem na escola os comportamentos da lista. Fonte: elaboração própria em ME Excel.

O gráfico 4 permite observar a percepção dos inquiridos sobre a norma social para a vitimização relativamente aos diferentes comportamentos de *bullying*.

Gráfico 4: Distribuição das frequências relativas das respostas a contar para a subescala de percepção da norma social para a vitimização.



Nota. Fonte: elaboração própria (em Excel).

Os comportamentos de *bullying* que os inquiridos percebem como mais frequentes, novamente atendo-nos aos que se acredita terem acontecido *quatro ou mais vezes*, foram *insultos/ nomes ofensivos*, *troças ou gozos ofensivos* e *rumores e má-língua*. As agressões físicas, descritas por *empurrões/pontapés/bofetadas*, com incidência reportada pelas vítimas de 10%, surgem com 31% de crença em que aconteçam quatro ou mais vezes. A crença em terem sucedido repetidamente os comportamentos de agressão física, ameaça e roubo ou estrago deliberado perfaz 10, 6 e 3 por cento, respetivamente. A tabela 17 compara as percentagens de reporte dos diferentes comportamentos de *bullying* com a crença em que os mesmos comportamentos sucederão na comunidade. Em ambos os casos, referem-se apenas as percentagens alusivas à categoria de incidência *quatro ou mais vezes*.

Tabela 17: Comparação das percentagens de reporte de vitimização por comportamentos de bullying com a prevalência que os inquiridos creem que os mesmos comportamentos terão na comunidade.

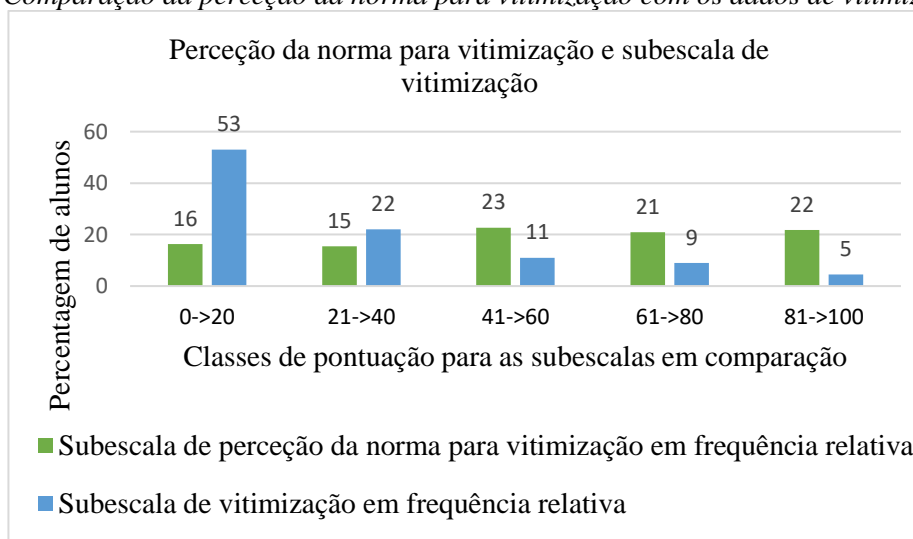
Comportamento	Norma (a partir do reporte das vítimas)	Perceção da norma (a partir da crença manifestada pelos inquiridos)
(a) dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	10%	31%
(b) Troçar ou gozar para ofender.	17%	42%
(c) Insultos/chamaram nomes ofensivos	21%	43%
(d) Pôr alguém de parte para ofender	12%	29%
(e) Roubar ou estragar coisa de alguém propositadamente	3%	20%
(f) Espalhar rumores e má-língua sobre pessoas	18%	38%
(g) Ameaçar fazer mal	6%	20%

Fonte: elaboração da autora

Em cada um dos comportamentos de *bullying*, a perceção da norma social para vitimização apresenta-se-nos muito desviada da realidade da vitimização que os mesmos inquiridos assinalaram. Os valores de autorreporte de vitimização são preocupantes, mas a crença que os estudantes detêm sobre o que será a normalidade na sua escola mostra valores muito mais elevados que os reportados pelas vítimas. Após a aplicação do teste não paramétrico de Wilcoxon, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o índice de vitimização e o índice de perceção da norma social de vitimização ($W=3596$; $p < .001$) no sentido de a perceção da norma social ser superior à vitimização realmente ocorrida.

O gráfico 5 ilustra conjuntamente os resultados globais da escala de vitimização e da escala da perceção da norma social para vitimização ordenados nas mesmas classes.

Gráfico 5: Comparação da perceção da norma para vitimização com os dados de vitimização



Nota. O gráfico desenha a resposta à pergunta “que ideia fazemos da vitimização na escola e como se compara essa ideia com a vitimização relatada pelas vítimas?” Fonte: elaboração própria (em Excel).

Tal como para cada um dos comportamentos integrantes das subescalas em apreço, a percepção da norma social para o global da vitimização faz da realidade um quadro mais negativo ainda que a própria realidade. Por um lado, 22% dos inquiridos pontuam no extremo mais alto da escala de percepção da norma social para a vitimização, pelo que se conclui que são alheios ao facto de as vítimas neste ponto extremo serem 6%, e acreditam que existam muito mais vítimas no seu meio; inversamente, há apenas 16% dos inquiridos a crerem viver num ambiente limpo de *bullying* ao passo que os que vivem realmente a experiência desse ambiente, pois não se dizem vitimizados, são 53%. Parece emergir a ideia de que os inquiridos conhecem pouco o seu meio e de que será pouco eficaz a comunicação entre os pares sobre os eventos e as emoções das suas vidas.

Aplicou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon ao comportamento das variáveis calculadas *vitimização* e *percepção da norma social para vitimização*. Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre ambas as subescalas ($W=3875.5$, $p < .001$) no sentido de a percepção da norma social ser superior à vitimização.

10.3. Comportamento das subescalas vitimização e percepção da norma para vitimização nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola

O teste Shapiro-Wilk, em JAMOVI (2.7), mostra que não se verificam os pressupostos de normalidade da distribuição das variáveis (tabela 18) determinando a aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney (tabela 18).

Tabela 18: Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk) das subescalas de vitimização e de percepção da norma social sobre vitimização.

	W	p
Vitimização	0.903	<.001
Percepção da norma social para vitimização	0.980	0.145

Nota. Um valor p pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade. Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Após a aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney, (tabela 19) verifica-se que a pontuação na subescala de vitimização para os alunos é estatisticamente menor que para as alunas ($U=967$; $p = .009$). A dimensão do efeito acusa diluição na escala, uma vez que os resultados se apresentam com graus de significância diferentes para comportamentos de *bullying* diferentes. A pontuação na subescala de percepção da norma para vitimização é, também, estatisticamente menor nos alunos relativamente às alunas ($U=832$; $p = .007$). Tal como no caso anterior, referente à vitimização, a dimensão do efeito acusa diluição na escala, uma vez que os

resultados se apresentam com graus de significância diferentes para comportamentos de *bullying* diferentes.

Tabela 19: Teste *t* para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Gênero vs. subescala de vitimização e subescala de percepção da norma social para vitimização

		Estadística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Dimensão do Efeito
Vitimização	U de Mann-Whitney	967	.009	-9.52		Correlação biserial de ordens 0.270
Percepção da norma para vitimização	U de Mann-Whitney	832	.007	-14.29		Correlação biserial de ordens 0.291

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} < \mu_{\text{feminino}}$ Fonte: Elaboração própria em JAMOVl (versão 2.7)

Adicionalmente, a tabela 20 mostra as estatísticas descritivas de grupo.

Tabela 20: Estatísticas descritivas de grupo Gênero vs Vitimização e percepção da norma social para vitimização

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Vitimização	Masculino	50	22.6	14.3	24.5	3.46
	Feminino	53	33.5	23.8	27.0	3.70
Percepção da norma para vitimização	Masculino	46	51.7	52.4	28.0	4.13
	Feminino	51	65.3	66.7	24.2	3.39

Fonte: Elaboração própria em JAMOVl (versão 2.7)

A tabela 21 mostra, por aplicação do teste U de Mann-Whitney, a comparação das subescalas de vitimização e de percepção da norma para vitimização relativamente ao ciclo de escolaridade dos inquiridos. A tabela 22 traz a estatísticas descritivas de grupo.

Tabela 21: Teste *t* para amostras independentes *U* de Mann-Whitney (Correlação bisserial de ordens)_ Ciclos de escolaridade vs. subescala de vitimização e subescala de percepção da norma social para vitimização

		Estatis-tica	P	Diferença média	Erro-pa-drão da Dife-rença	Dimen-são do Efeito
Vitimização	U de Mann-Whitney	1167	.565	3.79e-5	Correlação bise-rial de ordens	-0.0193
Perceção da norma para vitimização	U de Mann-Whitney	656	<.001	-19.0	Correlação bise-rial de ordens	0.3971

Nota. $H_a \mu_{2.ºCiclo} < \mu_{3.ºCiclo}$. Fonte: Elaboração própria em JAMOVÍ (versão 2.7)

Tabela 22: Estatísticas descritivas de grupo Ciclo de escolaridade vs Vitimização e percepção da norma social para vitimização

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Vitimidização	2.ºciclo	34	28.6	23.8	26.8	4.60
	3.ºciclo	70	28.4	19.0	26.1	3.12
Norma Vitimidização	2.ºciclo	34	47.9	47.6	24.9	4.27
	3.ºciclo	64	65.3	66.7	26.3	3.29

Fonte: Elaboração própria em JAMOVÍ (versão 2.7)

Não se observam diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade na vitimidização ($U=1167$, $p= .565$) mas os inquiridos do terceiro ciclo percecionam a norma da vitimidização em valores mais elevados que os seus colegas do segundo ciclo. O viés da percepção da norma para a vitimidização aumenta do 2.º para o 3.º ciclo sem que haja um aumento da vitimidização em paralelo.

A tabela 23 mostra a comparação das subescalas de vitimidização e de percepção da norma para vitimidização com o tempo de pertença à escola dos inquiridos e por aplicação do teste de Kruskal-Wallis. Não se observam diferenças significativas nestas subescalas para os inquiridos considerados em grupos consoante chegaram à escola *há mais de 4 anos* ($n=77$), *há 2, 3 ou 4 anos* ($n=17$) ou pertencem à escola *desde o ano anterior/chegaram este ano* ($n=15$).

Tabela 23: Teste Kruskal-Wallis para amostras independentes_ Ciclo de escolaridade vs. vitimidização e percepção da norma para vitimidização.

	χ^2	gl	p	ϵ^2
Perceção da norma para vitimidização	2.481	2	.289	0.02584

	χ^2	gl	p	ε^2
Vitimização	2.229	2	.328	0.02185

Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

10.4. Locais onde ocorrem as vitimizações

A informação sobre os locais escolares onde os eventos reportados são localizados foi obtida a partir das respostas à questão 9, nas alíneas de a) a f). Cada inquirido pôde assinalar todas as opções disponíveis. Por manifestarem incoerência, não foram contabilizadas as respostas em que tenham sido, simultaneamente e para a mesma alínea, assinaladas a alternativa *não aconteceu* e outra opção. Do mesmo modo, foram desconsideradas as respostas que assinalavam *e-mail/mensagens/redes sociais* para as alíneas a) e b). A distribuição das respostas (em frequências relativas) pelos comportamentos de vitimização visados pela pergunta 9. surge na tabela 24.

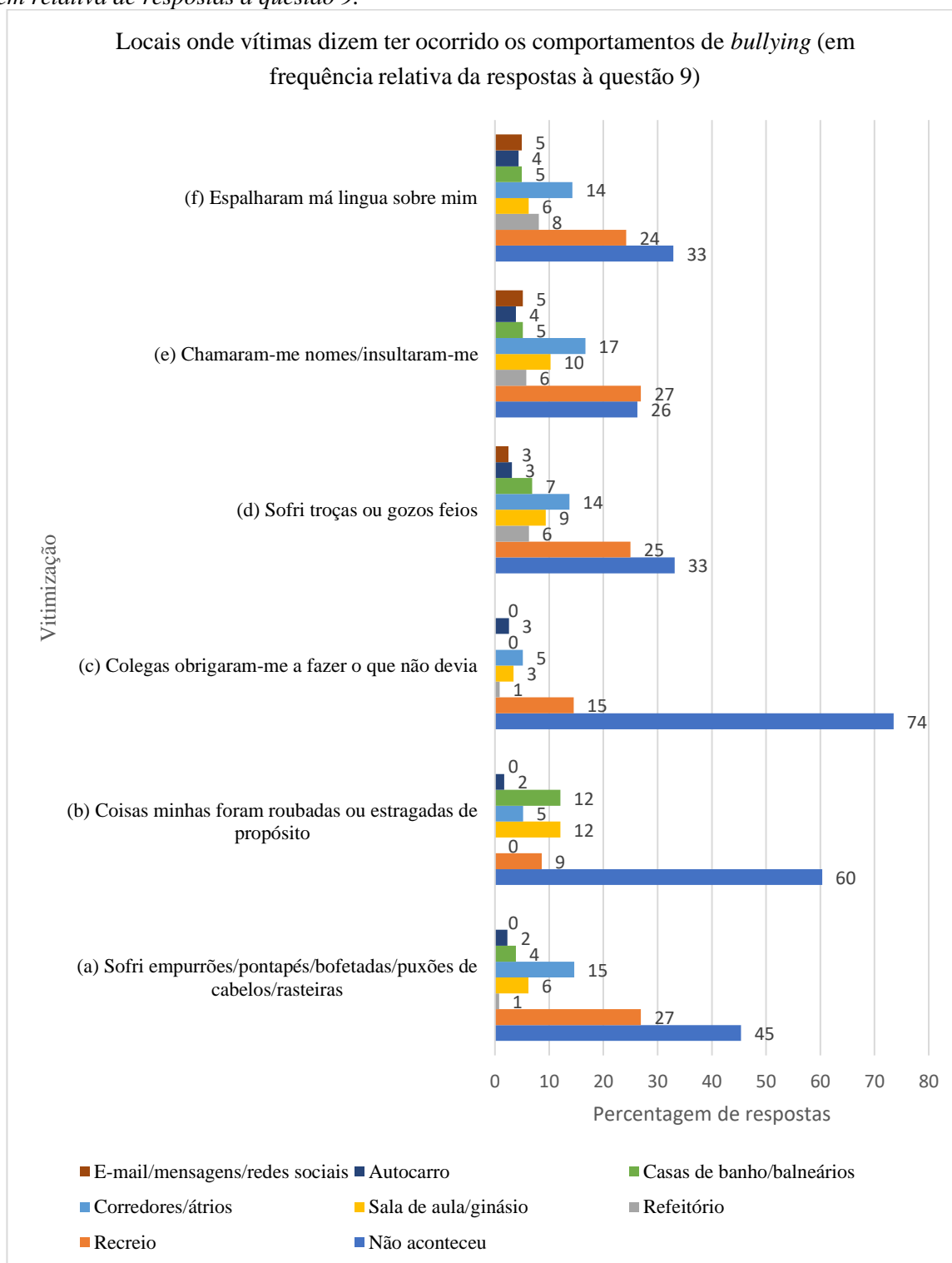
Tabela 24: *Locais escolares e frequências relativas de eventos de bullying*

9. Para cada comportamento descrito, seleciona todas as opções relativas ao local onde te sucederam neste ano letivo ou no anterior	Não aconteceu	Re-creio	Re-fei-tório	Sala de aula/gi-násio	Corredo-res/átrios	Casas de banho/bal-neários	Auto-carro	E-mail/men-sagens/redes sociais
(a) Sofri empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	45	27	1	6	15	4	2	0
(b) Coisas minhas foram roubadas ou estragadas de propósito	60	9	0	12	5	12	2	0
(c) Colegas obrigaram-me a fazer o que não devia	74	15	1	3	5	0	3	0
(d) Sofri troças ou gozos feios	33	25	6	9	14	7	3	3
(e) Chamaram-me nomes/insultaram-me	26	27	6	10	17	5	4	5
(f) Espalharam má-língua sobre mim	33	24	8	6	14	5	4	5

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas dos inquiridos à questão 9. A vitimização fica caracterizada pelos locais da escola onde ocorre. Fonte: Elaboração própria.

A tabela 24 dá origem ao gráfico 6 que mostra as frequências relativas de ocorrências de vitimização por seis comportamentos diferentes em seis espaços diferentes da escola e em meios digitais de comunicação.

Gráfico 6: Distribuição dos comportamentos de bullying pelos locais onde sucederam e por percentagem relativa de respostas à questão 9.



Nota. O gráfico mostra os locais onde as vítimas dizem terem acontecido cada um de 6 comportamentos de bullying e a frequência relativa desses acontecimentos. Fonte: elaboração própria (em Excel).

Uma visão mais detalhada sobre os espaços escolares onde os inquiridos dizem ter acontecido os comportamentos de *bullying* é fornecida pela tabela 25. Nela englobaram-se todos os

comportamentos que as vítimas referiram no inquérito e fez-se a distribuição percentual pelos locais onde está referido que aconteceu a vitimização.

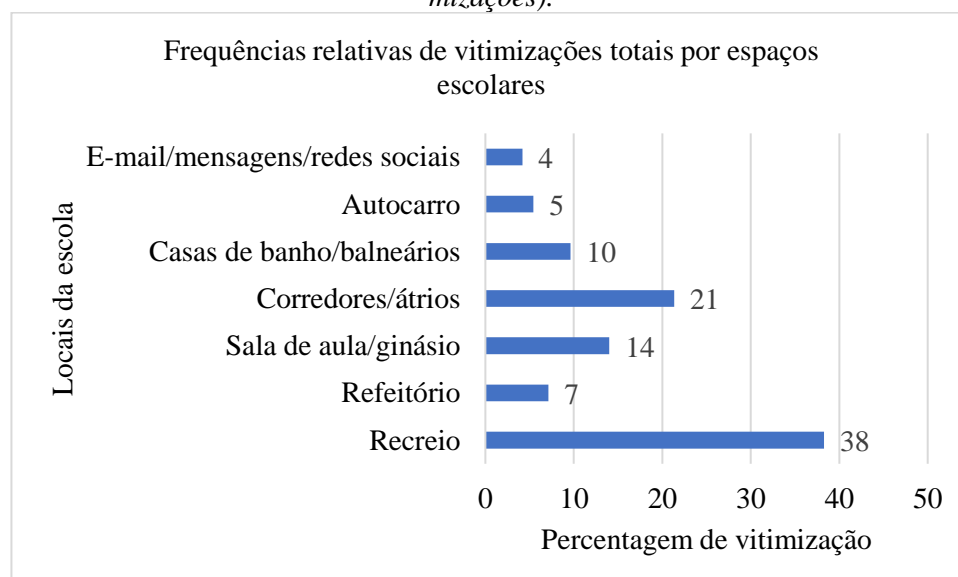
Tabela 25: *Incidência de vitimização em diferentes espaços escolares*

Espaços escolares	Recreio	Refeitório	Sala de aula/ginásio	Corredores/átrios	Casas de banho/balneários	Autocarro	E-mail/mensagens/redes
Frequências relativas de vitimizações totais	38	7	14	21	10	5	4

Nota. A tabela mostra a distribuição percentual dos eventos de bullying assinalados pelos inquiridos nos espaços escolares. Fonte: Elaboração da autora.

A mesma informação surge explanada no gráfico 7.

Gráfico 7: *Incidência de vitimização em diferentes espaços escolares (em frequência relativa de vitimizações).*



Nota. O gráfico distribui pelos locais da escola a frequência relativa de vitimizações indicadas pelos inquiridos. Essa frequência relativa foi calculada por referência ao total de vitimizações, independentemente do comportamento infligido. Fonte: Elaboração da autora em Excel.

O recreio reúne 38% dos autorrelatos de vitimização, seguido por corredores/átrios com 21% de vitimização. Seguem-se, com 10% de vitimização, as salas de aula, incluindo o ginásio. Na consideração da gravidade deste dado, não é despreciando que se tenha em conta o facto de estes serem espaços geridos por docentes. O refeitório, o autocarro e os meios tecnológicos de comunicação reúnem, respetivamente, 7%, 5% e 4% da vitimização.

Acrescenta-se, neste ponto, que 24 dos inquiridos disseram usar o autocarro para se transportarem entre a casa e a escola. Dessas 24 crianças, foram 5 as que reportaram as 18 incidências na origem do valor de 4% do total de vitimizações para o autocarro e assinaladas na tabela 25 e no gráfico 7. São 4 as crianças que acumulam 15 das 18 incidências. Se se mantivesse para o autocarro a proporcionalidade vitimização/utentes inquiridos verificada nos

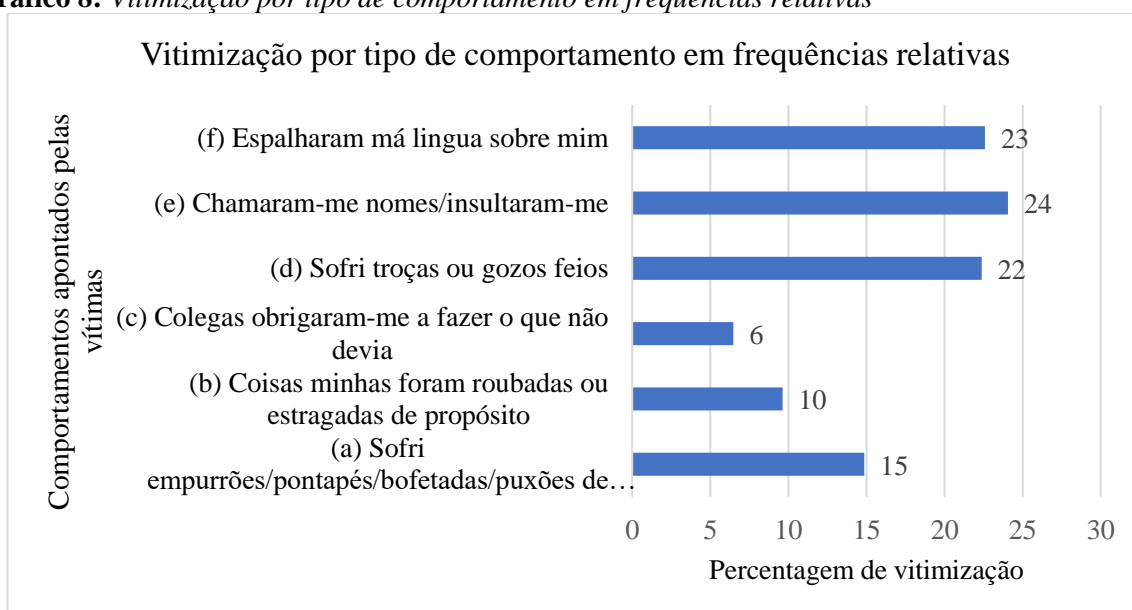
recreios (38/110), o valor de vitimização não superaria as 8 incidências. Ora, a vitimização no autocarro foi indicada 18 vezes, um valor mais que duplo do esperado e que nos aponta que o autocarro seja um local particularmente ameaçador para as crianças. Vistos a esta luz, esses relatos assumem uma expressão inegavelmente maior.

10.5. Comportamentos de *bullying* indicados pelas vítimas

O somatório das incidências de um mesmo comportamento, independentemente dos espaços onde ocorreram, permite determinar as frequências relativas de cada comportamento de vitimização e compará-los quanto à sua prevalência.

Os comportamentos com maior frequência são (ver gráfico 8) (f) *espalharam má-língua sobre mim* (108 reportes) , (e) *chamaram-me nomes/insultaram-me* (115 reportes), (d) *sofri troças ou gozos feios* (107 reportes). A categoria (a) *sofri empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras* surge como tendo vitimizado estudantes 71 vezes no período considerado. A categoria (b) *coisas minhas foram roubadas ou foram estragadas de propósito* surge como tendo vitimizado estudantes 46 vezes e a categoria (c) *Colegas obrigaram-me a fazer o que eu não devia* foi apontada como tendo acontecido 31 vezes no período considerado.

Gráfico 8: Vitimização por tipo de comportamento em frequências relativas



Nota. Os comportamentos de *bullying* relacional, de (d) a (f), são mais frequentes que as agressões físicas (a), o roubo/estrago de pertences (b) ou a coação (c). Fonte: elaboração própria (Em Excel).

Cerca de 70% das vitimizações acontecem por comportamentos de tipo relacional e emocional e sem componente de agressão física. Esta constitui 15% das vitimizações. O roubo/estrago de pertences e a coação perfazem, respetivamente, 10% e 6% das vitimizações.

10.6. Vitimização reiterada por *bullying* na escola

Pelas características da problemática do *bullying*, será pertinente considerar, na avaliação da gravidade do fenómeno, a reiteração dos comportamentos sobre as mesmas vítimas. Deste modo, agruparam-se na tabela 26 os dados fornecidos pelas alíneas da questão número 9, de a) a f), para se dar atenção ao número de estudantes que reportam incidências repetidas de vitimização.

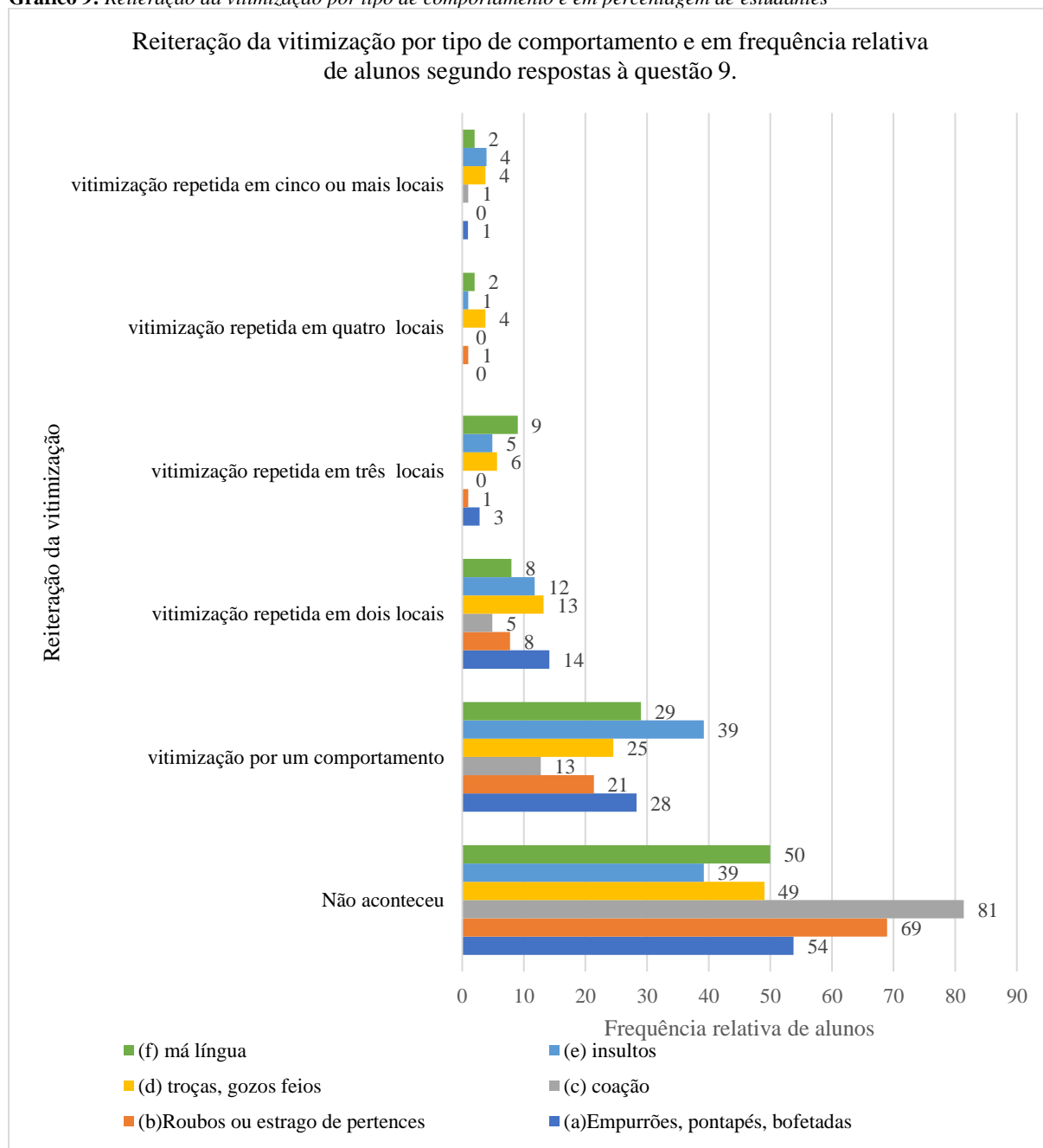
Tabela 26: Reiteração de vitimização por diferentes comportamentos, em percentagem de estudantes.

	(a) Empurrões, pontapés, bofetadas	(b) Roubos ou estrago de pertences	(c) Coação	(d) Troças, gozos feios	(e) Insultos	(f) Má-língua
Não aconteceu	57	71	83	52	40	50
vitimização por um comportamento	30	22	13	26	40	29
vitimização repetida em dois locais	15	8	5	14	12	8
vitimização repetida em três locais	3	1	0	6	5	9
vitimização repetida em quatro locais	0	1	0	4	1	2
vitimização repetida em cinco ou mais locais	1	0	1	4	4	2

Nota. A tabela permite conhecer a percentagem de estudantes que se consideram vitimizados reiteradamente por cada um dos comportamentos de *bullying* em estudo. Fonte: Elaboração própria.

12% dos estudantes que responderam a esta questão, reportam ter sido alvo de repetições de comportamentos de *bullying* em cinco ou mais locais. Decerto se pode discutir os significados das margens destas classes de valores, mas o número de estudantes que afirma ser vítima recorrente de mais que um comportamento de *bullying* não deve deixar-nos se não preocupados.

Gráfico 9: Reiteração da vitimização por tipo de comportamento e em percentagem de estudantes



Nota. O gráfico mostra as percentagens de crianças que, para cada tipologia de bullying das alíneas (a) a (f), assinalaram não aconteceu ou indicaram repetição da vitimização. Fonte: Elaboração própria (em Excel).

10.7. Perdas de direitos em consequência do *bullying*

A pergunta 4. *Neste ou no ano letivo anterior, quiseste fazer alguma das coisas descritas abaixo para evitares ser alvo de bullying (assinala todas as que se aplicarem)* indaga sobre a perda de direitos em consequência do evitamento de espaços, ou atividades, motivado pela ocorrência, ou pelo medo, do *bullying*. Dos 110 inquéritos submetidos, 62, a maioria de 56%, assinalaram uma ou mais alíneas referentes a comportamentos de evitamento listados na

pergunta. Portanto não são a maioria os que se consideram no pleno usufruto dos direitos visados pelas alíneas (Ver tabela 27).

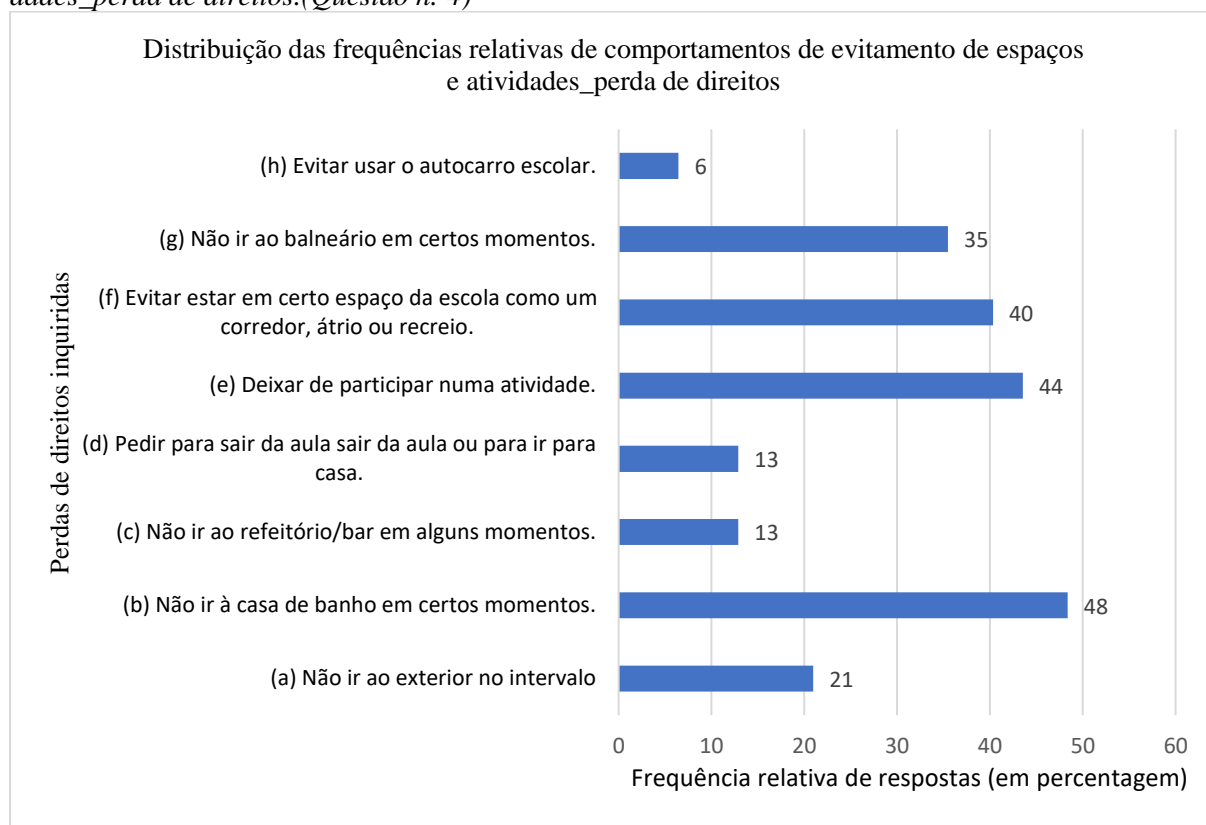
Tabela 27: *Perdas de direitos em consequência do Bullying*

Perdas de direitos por <i>bullying</i>	Número de vezes que foram assinaladas em 62 respondentes à questão 4.	Frequência relativa de perda de direitos em 62 respondentes à questão 4.
(a) Não ir ao exterior no intervalo	13	21%
(b) Não ir à casa de banho em certos momentos.	30	48%
(c) Não ir ao refeitório/bar em alguns momentos.	8	13%
(d) Pedir para sair da aula sair da aula ou para ir para casa.	8	13%
(e) Deixar de participar numa atividade.	27	44%
(f) Evitar estar em certo espaço da escola como um corredor, átrio ou recreio.	25	40%
(g) Não ir ao balneário em certos momentos.	22	35%
(h) Evitar usar o autocarro escolar.	4	6%

Nota. A tabela mostra o número de vezes que cada perda de direitos foi assinalada no total dos 62 estudantes que, admitido sofrer perda de direitos na escola, responderam à questão 4. Fonte: Elaboração própria (Em Excel).

Considerando separadamente os comportamentos de evitamento, houve 137 casos de alíneas escolhidas por estudantes. *(b) Não ir à casa de banho em certos momentos ocorreu 30 vezes; (e) Deixar de participar numa atividade ocorreu 27 vezes. (f) Evitar estar em certo espaço da escola como um corredor, átrio ou recreio ocorreu 25 vezes. (g) Não ir ao balneário em certos momentos ocorreu 22 vezes. (a) Não ir ao exterior no intervalo ocorreu 13 vezes. (c) Não ir ao refeitório/bar em alguns momentos e (d) Pedir para sair da aula sair da aula ou para ir para casa ocorreram 8 vezes.* A distribuição relativa das frequências de comportamentos de evitamento de espaços e atividades está refletida no gráfico 10.

Gráfico 10: Distribuição das frequências relativas de comportamentos de evitamento de espaços e atividades_perda de direitos.(Questão n.º4)



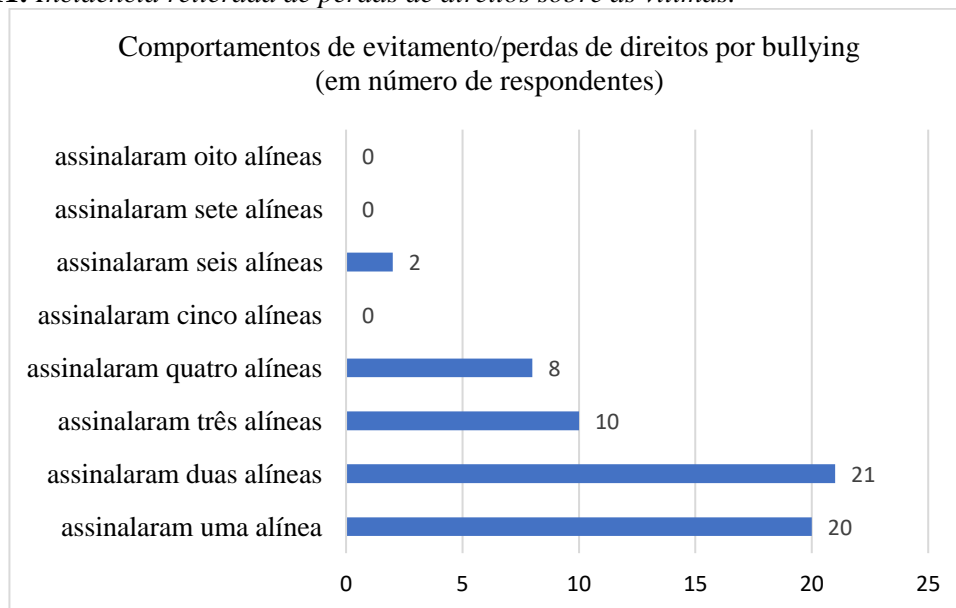
Nota. Este gráfico mostra quais as diferentes incidências dos comportamentos de evitamento e de perda de usufruto de direitos no seio do grupo das 62 crianças que escolheram responder à questão n.º4.

Fonte: Elaboração própria em Excel.

48% dos estudantes que responderam a esta questão disseram *evitar ir à casa de banho em certos momentos*, 44% assinalaram *deixar de participar numa atividade*, 40% indicaram *evitar estar em certo espaço da escola como um corredor, átrio ou recreio*, 35% referiram *não ir ao balneário em certos momentos* e 21% indicaram *evitar ir ao exterior no intervalo*. Os dados são preocupantes pois, se na consideração da qualidade da inclusão em meio escolar cada uma destas possibilidades é já problemática por si só, vemo-las aqui atuando sistemicamente.

Estando amplamente descritas na bibliografia de referência as consequências da reiteração de fatores de *bullying* sobre as mesmas crianças, torna-se-nos aqui relevante saber quantas são as que assinalam diferentes quantitativos de evitamento/perdas de direitos. Tendo em conta o grupo dos 62 estudantes que assinalaram evitamento de espaços e, por isso, perdem o usufruto de direitos, faz-se agora uma leitura em frequências absolutas: Há dois estudantes que assinalaram seis alíneas, 8 que assinalaram quatro e 10 que assinalaram duas. Os resultados estão expressos no gráfico 11.

Gráfico 11: Incidência reiterada de perdas de direitos sobre as vítimas.



Nota. O gráfico responde à pergunta quantas são as crianças que evitam usufruir de um, de dois, de três, de quatro ou de mais espaços escolares e do usufruto dos seus direitos neles?

Fonte: Elaboração própria em Excel.

São 20 os estudantes que, de entre os 62 que responderam à pergunta, assinalaram três ou mais alíneas nesta questão. Estamos, portanto, perante uma parcela, de 18% do total dos 110 inquiridos, constituída por crianças que afirmam ter comportamentos de evitamento motivados pelo *bullying* e, portanto, se encontram em perda real de direitos de participação.

As perdas de direitos: pela vitimização ou pela perceção da norma para vitimização?

Uma vez que estaremos perante fenómenos muito marcados pela importância da perceção da norma social na determinação do comportamento das crianças, observaram-se, conjuntamente, os resultados das perdas de direitos por evitamento de locais e de atividades escolares motivado pelos fenómenos de *bullying* (tabela 27) e a incidência de vitimização em diferentes espaços escolares (tabela 25). As observações aqui apresentadas devem, então, ser vistas tendo em conta que advêm da leitura dos dados das questões do inquérito números 4 e 9, respetivamente, as quais não foram formuladas tendo em conta o estudo estatístico inferencial. Assim, atemo-nos apenas à descrição de disparidades aparentes nas categorias em que pode haver iguais significados entre as formulações dos itens da questão 4 (perdas de direitos) e a redação das opções da questão 9 (incidência de vitimização em diferentes espaços escolares). Entre quem assinalou perdas de direitos (questão nº4), houve 48% de escolhas da opção (b) *Não ir à casa de banho em certos momentos* e 35% em (g) *Não ir ao balneário em certos momentos* (tabela 27). Ora, a frequência relativa de vitimizações na categoria *casas de banho/balneários* é de 10% (tabela 25). A opção (c) *Não ir ao refeitório/bar em alguns momentos* recolheu 13%

de respostas (tabela 27) quando os dados frequência relativa de vitimização no refeitório é de 7% (tabela 25). Podemos estar perante uma amplificação danosa das consequências do *bullying* real por efeito do viés de percepção da norma.

Consequências do *bullying* na motivação escolar

A pergunta 5. *Neste ou no ano passado, desejaste faltar à escola por receio que fizessem troça de ti ou te magoassem?* obteve 107 respostas. A tabela 28 mostra a distribuição das respostas obtidas pelas opções fornecidas.

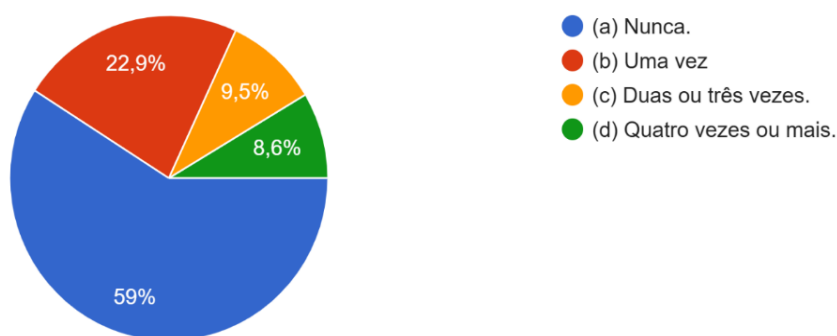
Tabela 28: *Frequência absoluta e relativa de respostas à pergunta 5.*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
(a) Nunca	64	60
(b) Uma vez	24	22
(c) Duas ou três vezes	10	9
(d) Quatro vezes ou mais	9	8
Totais:	107	100

Nota: a tabela mostra o número de estudantes que desejaram faltar à escola por evitamento de bullying. Fonte: Elaboração própria em Excel.

O gráfico 12 torna visível que, por evitamento do mau-trato dos pares, quase 40% dos alunos e alunas se encontraram desmotivados para irem para a escola e há 18% do total que relatam que não foi só uma vez que se sentiram assim. É de referir que a escola em estudo mantém, há muito, práticas que combatem eficazmente as faltas de assiduidade dos estudantes pelo que a formulação da pergunta aquilata, não as faltas, mas a motivação para vir à escola.

Gráfico 12: *Distribuição das respostas à questão 5. Neste ou no ano passado, desejaste faltar à escola por receio que fizessem troça de ti ou te magoassem?*



Nota. O gráfico mostra a proporção de crianças que sentiram desmotivação para virem à escola por causa do mau-trato dos pares e nas classes nunca, uma vez, duas ou três vezes, quatro vezes ou mais. Fonte: Elaboração própria em Google Sheets a partir do questionário em Google Forms.

As tabelas 29 e 30 mostram haver uma correlação significativa entre o género e o desejo de faltar à escola no sentido de as alunas serem mais afetadas pelo problema que os alunos ($\chi^2=11.9, p= .008$).

Tabela 29: Tabela de contingência género vs. desejo de faltar à escola

Tabelas de Contingência			
5. desejo de faltar à escola	13. Género		Total
	Mas.	Fem.	
Nunca	39	25	64
Uma vez	8	16	24
Duas ou três vezes	2	8	10
Quatro vezes ou mais	2	7	9
Total	51	56	107

Tabela 30: Correlação significativa entre género e desejo de faltar à escola

Testes χ^2		
Valor	gl	p
χ^2 11.9	3	.008
N 107		

Nota. Fonte: Elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

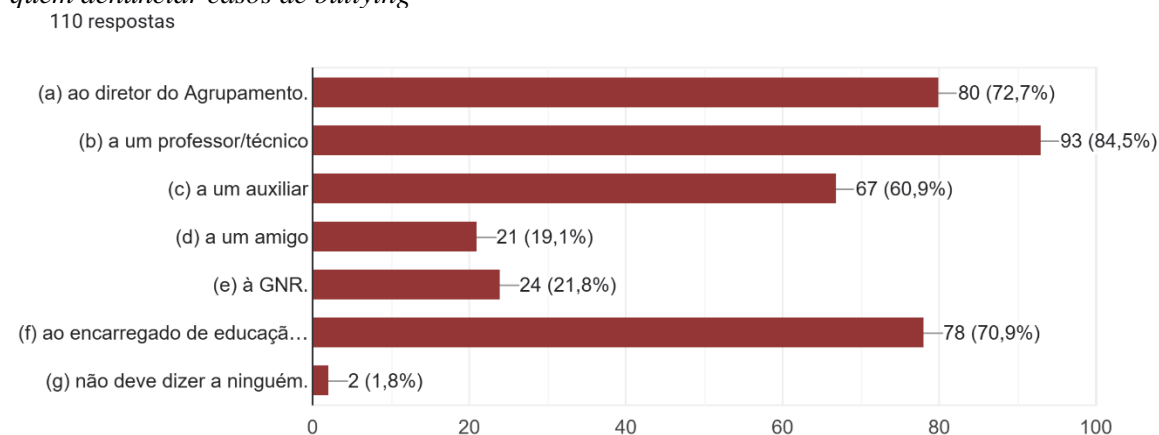
Não se deteta correlação significativa entre o desejo de faltar à escola e o ciclo de escolaridade ($\chi^2=3.30$, $p=.348$) nem com o tempo decorrido desde a inclusão na escola ($\chi^2=5.34$, $p=.501$).

11. Atitudes face à denúncia e respetiva norma social percebida

As questões a contar para este aspeto incluem colunas de caixas de verificação, pelo que eram possíveis várias respostas para cada item.

As respostas à questão 11.1. mostram as opiniões dos inquiridos sobre se, e a quem, devem ser denunciados os casos de *bullying*. estão explanadas no gráfico 13.

Gráfico 13: Distribuição das respostas à questão sobre a opinião dos estudantes relativamente a quem denunciar casos de *bullying*

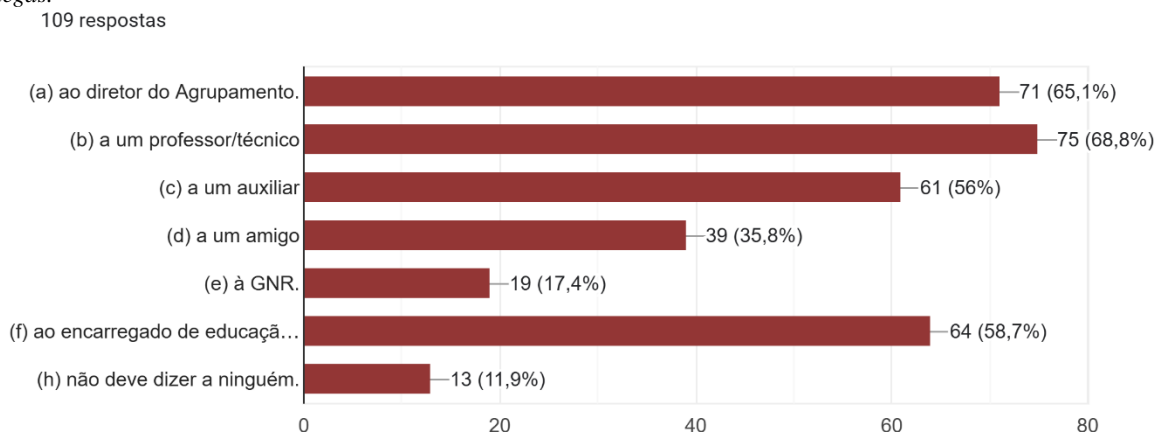


Nota. Fonte: Elaboração própria em Google Sheets, a partir do inquérito em Google Forms.

Pela ordem decrescente de preferência, enquanto destinatário de denúncias, os professores/técnicos recolhem a maioria das menções (84,5%), seguidos pelo diretor do Agrupamento (72.7%).

O gráfico 14 mostra os resultados da questão 11.2. destinados a caracterizar a percepção que os inquiridos detêm da norma social para os comportamentos de denúncia de *bullying*.

Gráfico 14: Distribuição das respostas à questão sobre a opinião dos estudantes sobre os comportamentos de denúncia dos seus colegas.



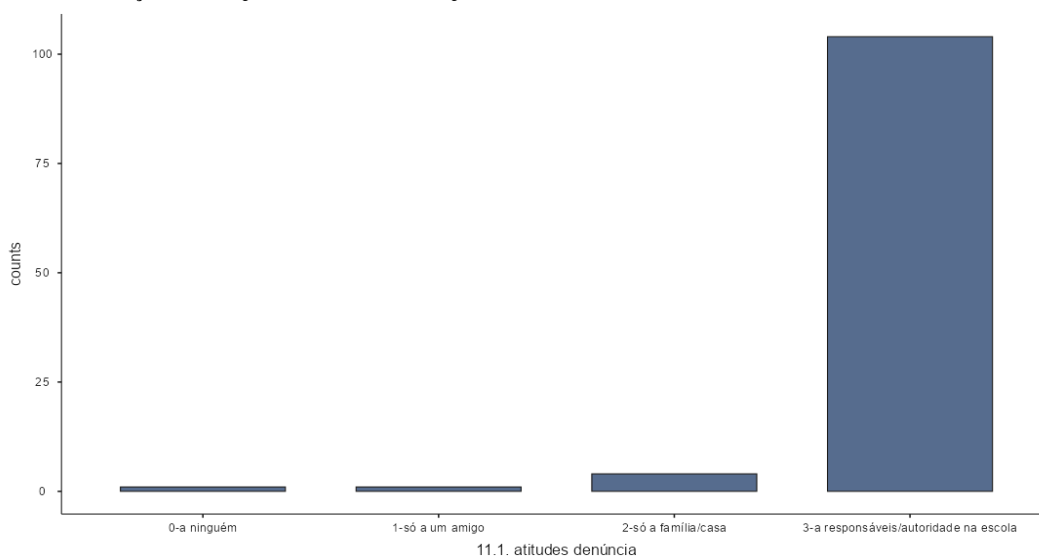
Nota. Fonte: Elaboração própria em Google Sheets, a partir do inquérito em Google Forms.

Para vários dos destinatários possíveis da denúncia de comportamentos de *bullying*, a percepção das normas sociais apresenta um viés negativo relativamente às opiniões expressas pelas crianças sobre o que fariam pessoalmente em situação de denúncia. A categoria (h) não deve dizer a ninguém apresenta-se, na representação da norma social, particularmente sobrestimada pelos inquiridos relativamente às opções reais (13 escolhas vs.2 escolhas).

11.1. As subescalas de atitudes pessoais face à denúncia e de percepção da norma social sobre a denúncia.

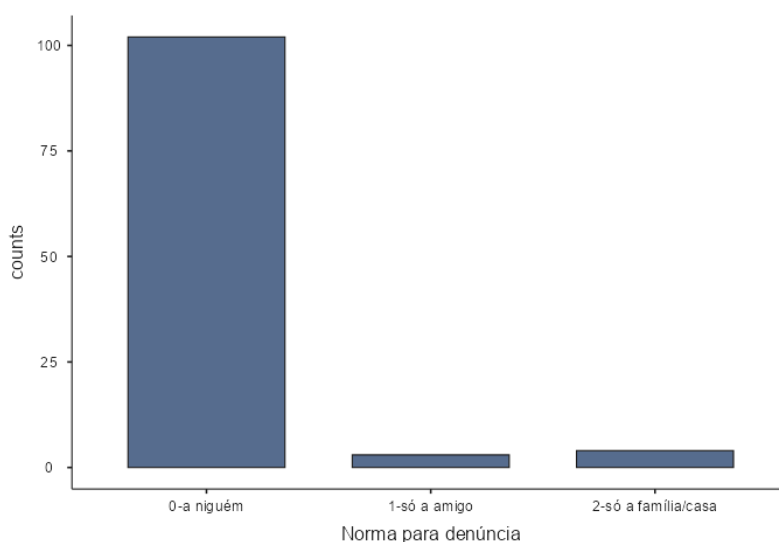
Com as respostas aos itens 11.1. e 11.2. foram criadas duas novas variáveis ordinais com a codificação ‘assinala só (g) não deve dizer a ninguém’:0; ‘assinala só a opção (d) a um amigo’:1; ‘assinala só a opção (f) ao encarregado de educação/adulto da família/casa’:2; ‘assinala pelo menos uma de entre as opções (a), (b), (c), (e)’:3. A maior pontuação é dada às respostas que indicarem no aluno a consciência da necessidade de informar os adultos responsáveis pelo dia a dia escolar. A opção pontuada com 2 pontos pode estar a apontar para um défice de confiança nas estruturas de regulação da escola dado que a de rede de suporte será apenas a familiar e a criança estará a descrever da capacidade dos adultos da sua escola a apoiarem e defenderem.

Gráfico 15: Distribuição das respostas sobre atitudes pessoais de denúncia



Nota. Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (v.2.7).

Gráfico 16: Distribuição das respostas sobre a norma social para as atitudes de denúncia



Nota. Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (v.2.7).

Conjuntamente, os gráficos de barras anteriores (gráficos 15 e 16) mostram que a percepção da norma face à denúncia, englobando todos os destinatários possíveis da mesma, é menos favorável do que as atitudes pessoais manifestam sê-lo. Há uma maioria de inquiridos (45.9%) mostrando, ter atitudes fortemente favoráveis à denúncia. Ao mesmo tempo, os inquiridos acreditam que a maioria dos demais colegas acha que as ocorrências não devem ser denunciadas na escola. A tabela 31 mostra-nos a estatística descritiva das duas subescalas *percepção da norma para denúncia* e *atitudes pessoais face à denúncia* compaginadas com o género das crianças inquiridas.

Tabela 31: Estatística descritiva das subescalas percepção da norma para denúncia e atitudes pessoais face à denúncia.

	13. Gé-nero	N	Omisso	Média	Medi-ana	Desvio-padrão	Mí-nimo	Má-ximo
Percepção da norma para denúncia	Mas-culino.	52	1	0.1154	0.00	0.427	0	2
	Femi-nino	56	0	0.0893	0.00	0.394	0	2
Atitudes pessoais face à denúncia.	Mas-culino.	53	0	2.9057	3	0.450	0	3
	Femi-nino	56	0	2.9286	3.00	0.322	1	3

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Na percepção da norma social quanto à denúncia, a leitura das médias parece apontar para valores mais elevados nos alunos, comparativamente às alunas. No entanto, nenhuma das duas subescalas mostrou diferenças estatisticamente significativa com a variável género (Tabela 32).

Tabela 32: Teste t para amostras independentes para diferenças de comportamento das variáveis Percepção da norma face à denúncia e atitudes pessoais de denúncia.

		Estatística	p
Percepção da norma para denúncia	U de Mann-Whitney	1423	.640
Atitudes pessoais face à denúncia.	U de Mann-Whitney	1479	.945

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} \neq \mu_{\text{feminino}}$. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

12. As atitudes *pró-bullying*

A tabela 33 exprime as frequências absolutas e relativas das respostas aos itens relativos às atitudes pessoais *pró-bullying*.

Tabela 33: Distribuição das frequências absolutas (n.º) e relativas (%) das respostas às perguntas 10.1 a 10.4

Itens da subescala de atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	concordo totalmente		concordo		discordo		dis-cordo total-mente		To-tal
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
10.1. Na tua opinião, não se pode provocar os outros, nem zangá-los ou humilhá-los, nem chamar nomes, nem revelar segredos nem espalhar má-língua.	85	78	18	17	1	1	5	5	109
10.2. Na tua opinião, não se pode empurrar os outros, nem pontapear, bater, rasteirar nem puxar-lhes o cabelo.	87	80	14	13	4	4	4	4	109

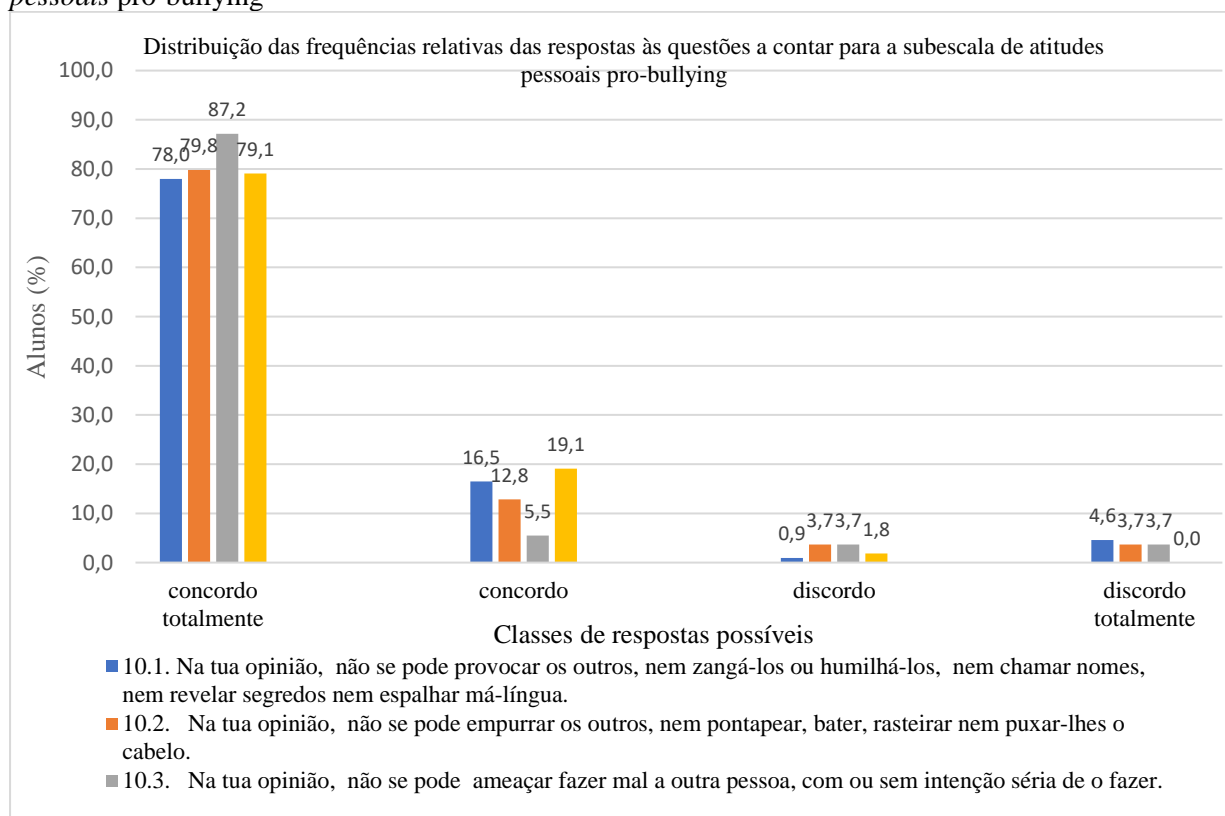
Itens da subescala de atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	concordo totalmente		concordo		discordo		discordo totalmente		Total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
10.3. Na tua opinião, não se pode ameaçar fazer mal a outra pessoa, com ou sem intenção séria de o fazer.	95	87	6	6	4	4	4	4	109
10.4. Na tua opinião, devemos ser sempre amigáveis para quem é diferente de nós.	87	79	21	19	2	2	0	0	110

Nota. Esta tabela descreve a distribuição das respostas recebidas aos itens de 10.1 a 10.4.

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 17 mostra a distribuição das frequências relativas das respostas a contar para a subescala de atitudes pessoais *pró-bullying*.

Gráfico 17: Distribuição das frequências relativas das respostas às questões a contar para as atitudes pessoais *pró-bullying*



Nota. Todas as perguntas estão redigidas de modo que a maior condordância revele as menores atitudes *pró-bullying*. Fonte: Elaboração própria em Excel.

A perceção da norma social sobre atitudes *pró-bullying*.

A tabela 34 exprime as frequências absolutas e relativas das respostas aos itens relativos à perceção da norma social quanto às atitudes *pró-bullying*.

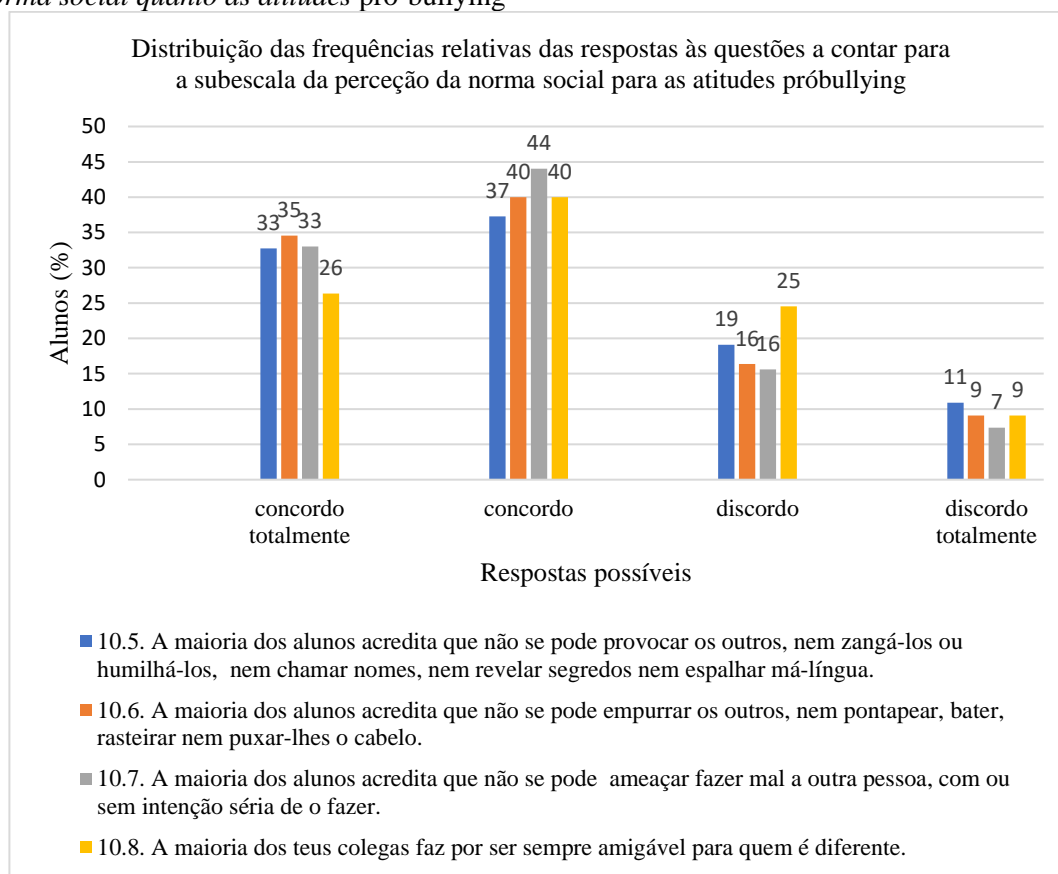
Tabela 34: Distribuição das frequências absolutas (n.º) e relativas (%) das respostas às perguntas 10.5 a 10.8

Itens da subescala de percepção da norma social sobre atitudes <i>pró-bullying</i>	concordo totalmente		concordo		discordo		discordo totalmente		Total
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
10.5. A maioria dos alunos acredita que não se pode provocar os outros, nem zangá-los ou humilhá-los, nem chamar nomes, nem revelar segredos nem espalhar má-língua.	36	33	41	37	21	19	12	11	110
10.6. A maioria dos alunos acredita que não se pode empurrar os outros, nem pontapear, bater, rasteirar nem puxar-lhes o cabelo.	38	35	44	40	18	16	10	9	110
10.7. A maioria dos alunos acredita que não se pode ameaçar fazer mal a outra pessoa, com ou sem intenção séria de o fazer.	36	33	48	44	17	16	8	7	109
10.8. A maioria dos teus colegas faz por ser sempre amigável para quem é diferente.	29	26	44	40	27	25	10	9	110

Nota. Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 18 mostra a distribuição das frequências relativas das respostas a contar para a subescala de percepção da norma social sobre atitudes *pró-bullying*.

Gráfico 18: Distribuição das frequências relativas das respostas às questões a contar para a percepção da norma social quanto às atitudes *pró-bullying*



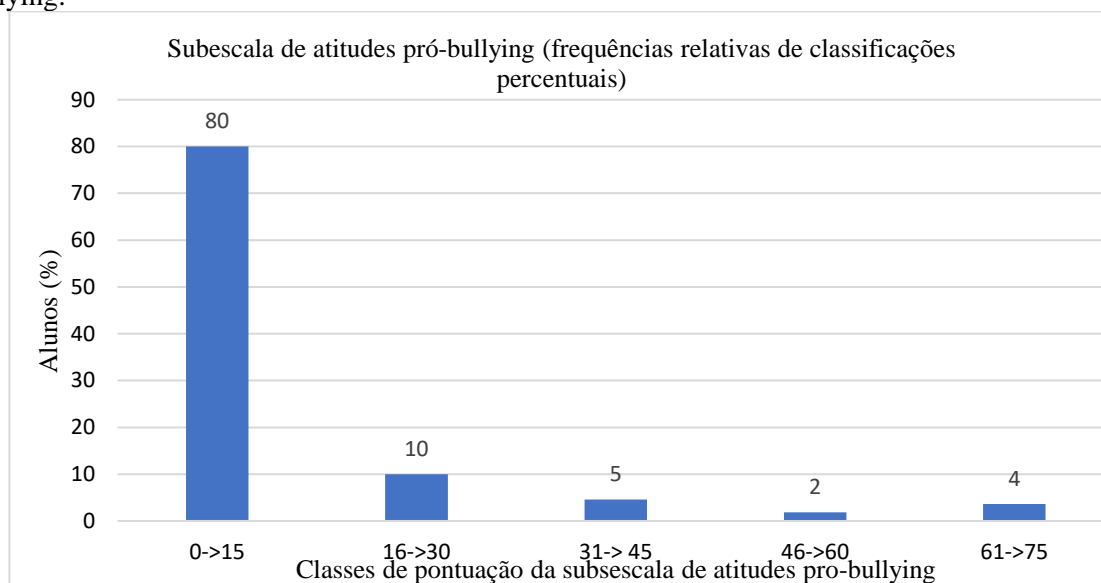
Nota. Todas as perguntas estão redigidas de modo que a maior concordância revela a crença na maior benignidade do meio e em que, nesse meio, haverá as menores atitudes *pró-bullying*. Fonte: Elaboração própria em Excel.

12.1. As subescalas de atitudes pessoais *pró-bullying* e de percepção da norma social sobre atitudes *pró-bullying*

A subescala global de atitudes pessoais *pró-bullying* foi, analogamente às anteriores, calculada convertendo em percentagem a soma das pontuações obtidas nos itens do questionário 10.1 até 10.4. e por referência ao máximo de pontos possíveis no caso de todas as respostas demonstrarem a atitude mais favorável ao *bullying*. Assim, valores elevados representam atitudes pessoais *pró-bullying* e, inversamente, nos valores baixos encontram-se os inquiridos que rechaçam as atitudes de *bullying*. A maior pontuação representa, portanto, a maior adesão aos comportamentos de *bullying* inscritos no questionário. A subescala de percepção global da norma social para as atitudes *pró-bullying* foi calculada convertendo em percentagem a soma das pontuações obtidas nos itens do questionário 10.5. até 10.8.

A distribuição das frequências relativas da subescala de atitudes pessoais *pró-bullying* encontra-se no gráfico 19.

Gráfico 19: Distribuição das frequências relativas das respostas na subescala de atitudes *pró-bullying*.

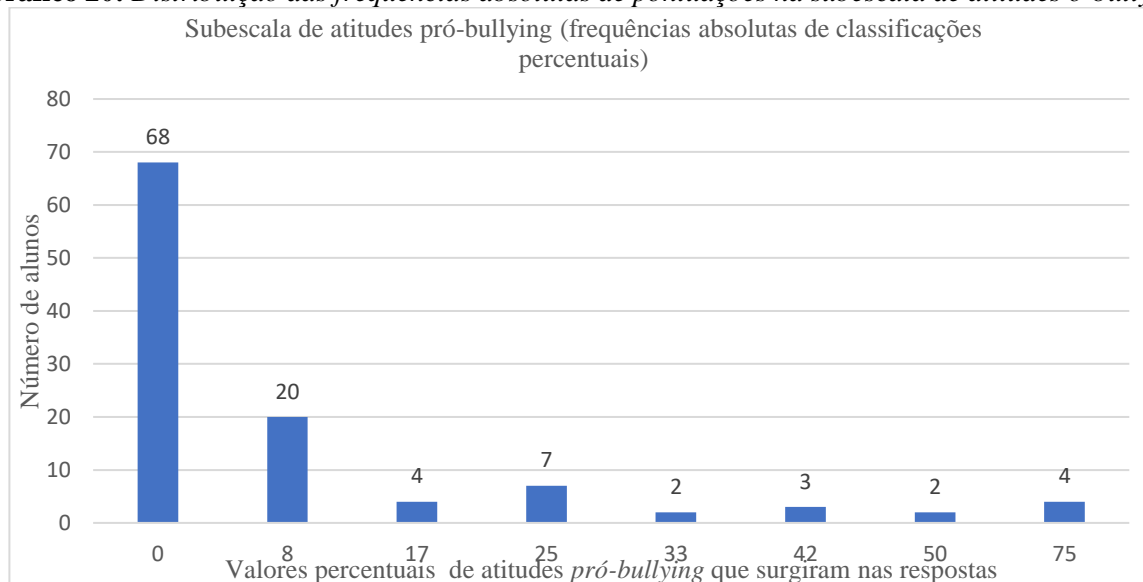


Nota. O gráfico apresenta a distribuição dos estudantes respondentes (em percentagem) pelos valores indicados pelo conjunto de itens a contar para a classificação das atitudes *pró-bullying*. Classificações elevadas indicam atitudes *pró-bullying* mais acentuadas. Fonte: elaboração própria em Excel.

Do total, 4% dos inquiridos revelaram opiniões favoráveis a comportamentos de *bullying* e todos esses pontuaram igualmente para 75% de atitudes favoráveis ao *bullying*. Ao mesmo tempo, 80% dos inquiridos revelaram fortemente atitudes contrárias ao *bullying* pontuando na classe mais baixa.

Tratando-se de um universo de 110 respostas, não é despidendo considerá-las agrupadas pelos valores em que incidiram e numa leitura das frequências absolutas. Assim se mostra o gráfico 20.

Gráfico 20: Distribuição das frequências absolutas de pontuações na subescala de atitudes ó-bullying



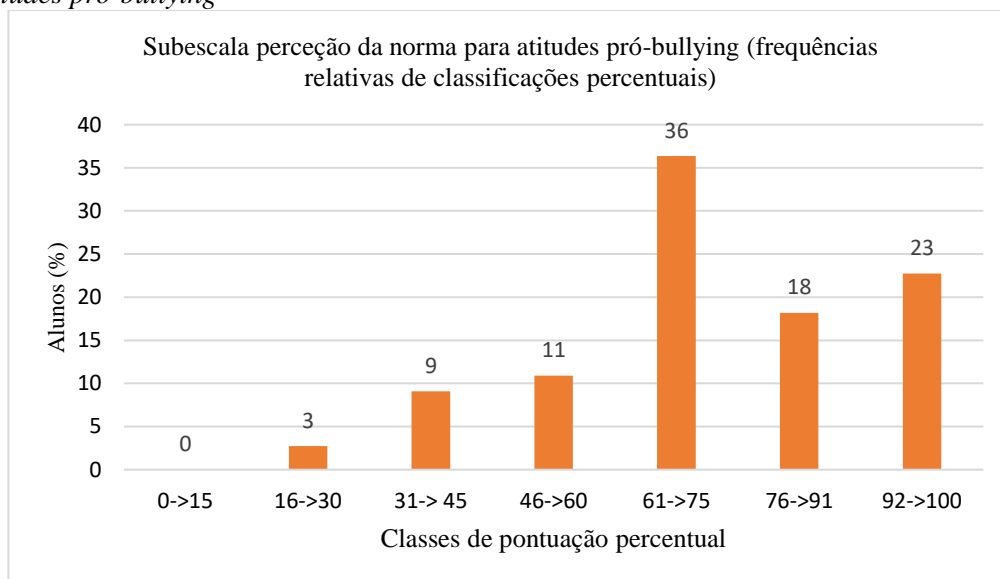
Nota. O gráfico apresenta a distribuição dos estudantes respondentes (em número) pelos valores indicados pelo conjunto de itens a contar para a classificação das atitudes *pró-bullying*. Classificações elevadas indicam atitudes favoráveis ao *bullying*. Fonte: Elaboração própria.

De entre os 110 inquiridos, existe uma vasta maioria de 88 estudantes com classificações de 0% e de 8% que assim demonstram rechaçar as atitudes de *bullying*. Os 18 estudantes que se encontram como tendo pontuado no conjunto 17%, 25%, 33%, 42% e 50% constituirão um grupo passível de ajustar o seu comportamento àquele que o contexto apontar como mais favorável. De notar, é também a existência de 4 estudantes que pontuaram em 75% de atitudes *pró-bullying*.

A subescala da perceção da norma social para atitudes pessoais *pró-bullying* é formada por valores percentuais calculados por referência ao máximo de pontos possíveis no somatório das respostas de 10.5 a 10.8. Como a redação dos itens refere atitudes cordiais, desfavoráveis ao *bullying*, valores mais altos refletem maior concordância e demonstrarem a crença de serem maioritárias as atitudes amigáveis e desfavoráveis ao *bullying*. Inversamente, nos valores baixos encontram-se os inquiridos que acreditam que as atitudes *pró-bullying* são maioritárias. As percentagens em que os estudantes colocam a sua perceção na norma social favorável a comportamentos de *bullying* variam de 25 a 100%. Porém, e por facilitação de leitura, organizaram-se classes de respostas com os mesmos intervalos usados no gráfico 20 que descreveu a distribuição das frequências relativas de pontuações na subescala de atitudes pessoais *pró-bullying*.

A distribuição das frequências relativas das subescalas de norma social para as atitudes *pró-bullying* encontra-se no gráfico 21.

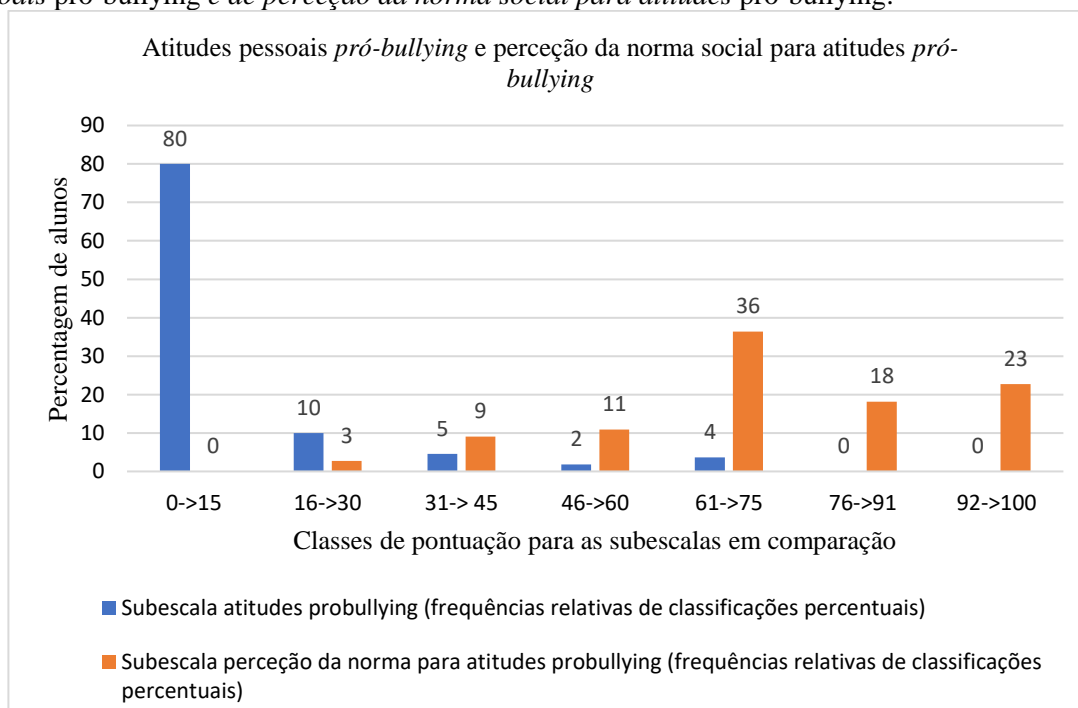
Gráfico 21: Distribuição das frequências relativas de pontuações na subescala de percepção da norma para atitudes *pró-bullying*



Nota. O gráfico apresenta a distribuição dos estudantes respondentes (em número) pelos valores indicados pelo conjunto de itens a contar para a sua percepção da norma social relativamente às atitudes *pró-bullying*. Classificações elevadas indicam a crença em que as atitudes favoráveis ao bullying seria maioritária no meio escolar. Fonte: Elaboração própria (em Excel).

A consideração em paralelo da subescala das atitudes pessoais *pró-bullying* e da subescala da percepção da norma social para as atitudes *pró-bullying* gera o gráfico 22.

Gráfico 22: Distribuição conjunta das frequências relativas de pontuações nas subescalas de atitudes pessoais *pró-bullying* e de percepção da norma social para atitudes *pró-bullying*.



Nota. O gráfico apresenta conjuntamente, e para classes no mesmo número e da mesma amplitude, ambas as distribuições dos estudantes respondentes (percentagem) pelas pontuações nas subescalas de atitudes pessoais *pró-bullying* e percepção da norma social para atitudes *pró-bullying*. Classificações elevadas indicam atitudes pessoais *pró-bullying* / crença em que as atitudes favoráveis ao *bullying* seriam maioritárias no meio escolar. Fonte: Elaboração própria (em Excel).

Os resultados mostram que a percepção que os inquiridos fazem sobre a norma social das atitudes *pró-bullying* afasta-se das atitudes pessoais *pró-bullying* encontradas nas respostas e está fortemente enviesada pela negativa. A percepção da norma social é muito mais desfavorável que o comportamento que os estudantes admitem, pessoalmente, ser normal e a partir do qual se constitui a norma social real.

Não houve inquiridos com atitudes *pró-bullying* acima de 75%, mas 41% dos inquiridos creem estar, no seu no seu meio social, rodeados de uma maioria de colegas com más atitudes e que estas estariam acima de 75%. 11% dos inquiridos pontuam na classe entre 31 e 75% de atitudes favoráveis ao *bullying* enquanto a crença vigente atira esse número para 56%; Aos 90% de jovens que não aprovam a maioria muito significativa dos comportamentos descritos no questionário, situando-se em subescalas de atitudes *pró-bullying* menores ou iguais a 30%, a norma social responde com a crença de que só 3% dos colegas estariam nesta categoria. À maioria de 80 % que rechaçou totalmente os comportamentos de *bullying* com que o questionário os confrontou (resultado 0 na subescala de atitudes *pró-bullying*), a crença contrapõe com 0%: isto é, nenhum inquirido acredita que a maioria dos estudantes da escola rechace todos os comportamentos descritos nas questões. Essa crença é infundada na realidade.

12.2. Comportamento das subescalas de atitudes pessoais *pró-bullying* e de percepção da norma social sobre atitudes *pró-bullying* nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola

Após a aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney (tabela 35) verifica-se que as diferenças entre géneros não são estatisticamente significativas nem para a subescala de atitudes pessoais *pró-bullying* ($U = 1207, p = .164$), nem para a subescala de percepção da norma social para as atitudes *pró-bullying* ($U = 1339, p = .468$).

Tabela 35: Teste *t* para amostras independentes gênero vs. Atitudes pró-bullying e percepção da norma social para atitudes pró-bullying.

			Estatística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Dimensão do Efeito
Atitudes pró-bullying	U de Mann-Whitney	1207	.164	2.63e-5		Correlação bise-rial de ordens	-0.1382
Norma próbullying	U de Mann-Whitney	1339	.468	-4.12e-5		Correlação bise-rial de ordens	0.0807

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} \neq \mu_{\text{feminino}}$ Fonte: elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

A tabela 36 traz-nos a estatística descritiva do grupo.

Tabela 36: Estatística descritiva dos grupos masculino e feminino relativamente às subescalas de atitudes pró-bullying e de percepção da norma social para as atitudes pró-bullying

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Atitudes <i>pró-bullying</i>	Masculino	50	1.28	0.00	2.04	0.289
	Feminino	56	0.911	0.00	2.11	0.282
Percepção da norma social <i>pró-bullying</i>	Masculino	52	3.94	4.00	3.06	0.424
	Feminino	56	4.411	4.00	3.17	0.424

Nota: elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

As alunas mostram médias mais elevadas que os alunos na percepção da norma social *pró-bullying* enquanto os alunos mostram médias mais elevadas em atitudes pessoais *pró-bullying*. Porém, as diferenças não são estatisticamente significativas (tabela 35) pelo que não permitem concluir que as alunas tenham menos atitudes *pró-bullying* e percecionem os valores do seu entorno como sendo mais negativos que a aceção feita pelos seus colegas.

O teste de Kruskal-Wallis (Tabela 37) não mostrou diferenças significativas associadas ao tempo de pertença à escola dos inquiridos nem na subescala de atitudes *pró-bullying* ($\chi^2=1.02$, $p= .602$), nem na subescala de percepção da norma sobre as atitudes *pró-bullying* ($\chi^2=2.71$, $p= .257$).

Tabela 37: Aplicação do teste Kruskal-Wallis às variáveis tempo de permanência na escola vs. atitudes pessoais *pró-bullying* e percepção da norma social *pró-bullying*

	χ^2	gl	p	ε^2
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	1.02	2	.602	0.00968
Percepção da norma social <i>pró-bullying</i>	2.71	2	.257	0.02537

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

As tabelas 38 e 39 trazem as comparações múltiplas Dwass-Sterrl-Critchlow-Flingner e os valores que permitem concluir pela não existência de diferenças significativas.

Tabela 38: Comparações múltiplas - Atitudes pessoais *pró-bullying*.

		W	p
1.há mais de 4 anos	2.há 2, 3 ou 4 anos	-1.4390	.566
1.há mais de 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-0.0807	.998
2.há 2, 3 ou 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	0.9141	.795

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Tabela 39: Comparações múltiplas - Percepção da norma social *pró-bullying*

		W	p
1.há mais de 4 anos	2.há 2, 3 ou 4 anos	2.249	.250
1.há mais de 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	0.290	.977
2.há 2, 3 ou 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-1.839	.395

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Já entre ciclos de escolaridade (tabela 40), o teste de Mann-Whitney mostra que os estudantes do terceiro ciclo atribuem à da norma *pró-bullying* valores significativamente mais elevados que os colegas do segundo ciclo ($U=911$, $p= .003$). O mesmo teste mostra não haver, entre os ciclos, diferença significativa relativamente às atitudes pessoais *pró-bullying* ($U=1079$, $p= .109$). Poder-se-á concluir que a percepção da norma *pró-bullying* sofre um viés negativo crescente do 2.º para o 3.º ciclos de escolaridade ao mesmo tempo que as atitudes dos jovens quanto aos *bullying* não variam na mesma medida.

Tabela 40: Teste *t* para amostras independentes de comparação da percepção da norma social pró-bullying e das atitudes pessoais pró-bullying com o ciclo de escolaridade.

		Estatística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Dimensão do Efeito
Percepção da norma social <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	911	.003	-2.00		Correlação biserial de ordens 0.325
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	1079	.946	3.67e-5		Correlação biserial de ordens -0.167

Nota. $H_a \mu_{2.º\text{ciclo}} < \mu_{3.º\text{ciclo}}$. Nota. Elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

A tabela 41 mostra as estatísticas descritivas dos grupos.

Tabela 41: Estatísticas descritivas dos grupos

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Percepção da norma social <i>pró-bullying</i>	2.ºCEB	38	3.21	3.00	2.98	0.483
	3.ºCEB	71	4.803	4.00	3.14	0.373
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	2.ºCEB	37	1.65	0.00	2.66	0.437
	3.ºCEB	70	0.843	0.00	1.69	0.202

Nota. Elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

13. A perpetração de *bullying* e a percepção da norma social para perpetração

13.1. A perpetração

A tabela 42 exibe a frequência absoluta (n.º) e relativa (%) das respostas a cada uma das alíneas da pergunta 8 a considerar para a caracterização da perpetração.

Tabela 42: Frequências absolutas e relativas das respostas às alíneas a contar para o cálculo do índice de perpetração.

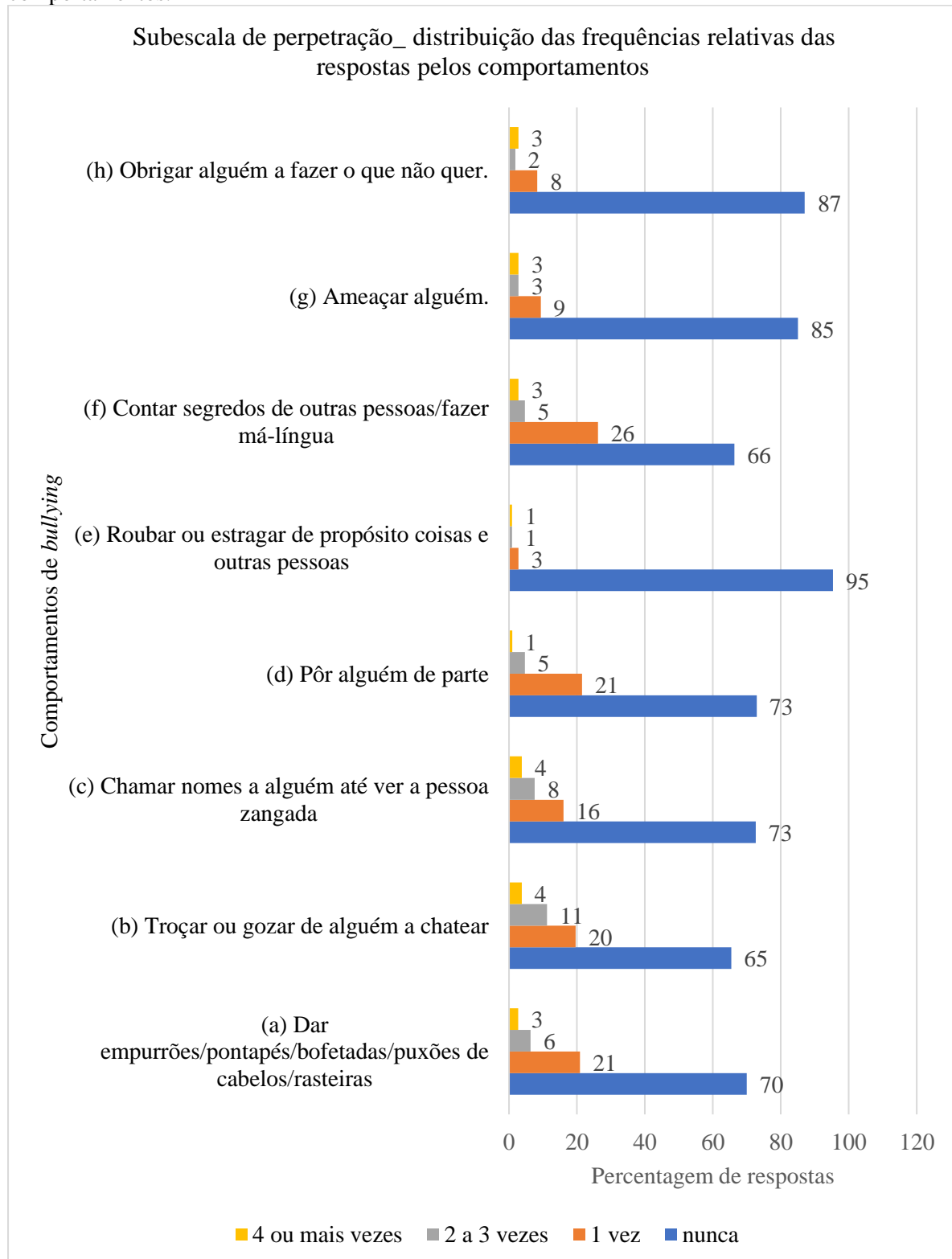
Itens da subescala de perpetração de comportamentos de <i>bullying</i>	nunca		uma vez		duas a três vezes		quatro ou mais vezes		n.º de respostas
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
(a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras	77	70	23	21	7	6	3	3	110
(b) Troçar ou gozar de alguém a chatear	70	65	21	60	12	11	4	4	107
(c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada	77	73	17	16	8	8	4	4	106
(d) Pôr alguém de parte	78	73	23	21	5	5	1	1	107

Itens da subescala de perpetração de comportamentos de <i>bullying</i>	nunca		uma vez		duas a três vezes		quatro ou mais vezes		n.º de respostas
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
(e) Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas	103	95	3	3	1	1	1	1	108
(f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua	71	66	28	26	5	5	3	3	107
(g) Ameaçar alguém.	91	85	10	9	3	3	3	3	107
(h) Obrigar alguém a fazer o que não quer	94	87	9	8	2	2	3	3	108

Nota. A tabela mostra a distribuição das respostas pelas alíneas da questão 8. as que contam para a determinação da subescala de perpetração. Fonte: Elaboração própria em Excel.

As frequências relativas da tabela 42 dão origem ao gráfico 23. O comportamento menos autorrelatado pelos inquiridos foi o descrito por (e) *Roubar ou estragar de propósito coisas de outras pessoas* com 95% de respostas negativas. 87% por cento dos inquiridos escolheram a resposta *nunca* para (h) *obrigar alguém a fazer o que não quer* e 85% recusaram ter tido o comportamento (g) *ameaçar alguém*. Os comportamentos (d) *pôr alguém de parte* e (c) *chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada* foram negados por 73% dos inquiridos e são 70% os que negaram o comportamento (a) *Dar empurrões,/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras*. As respostas que assinalam 4 ou mais vezes surgem de uma a quatro vezes.

Gráfico 23: Subescala de perpetração_ Distribuição das frequências relativas das respostas pelos comportamentos.



Nota. Este gráfico traz as respostas dos estudantes quanto à frequência com que dizem ter levado a cabo cada um dos comportamentos das alíneas (a) a (f). Elaboração própria, em Excel.

Tratando-se de dados pareados/não independentes, de variáveis ordinais (Likert 0-3) e sem distribuição normal, para testar a hipótese *maior crença correlaciona-se com maior*

perpetração no mesmo indivíduo, a qual requer a investigação da existência de uma associação monotônica, foi realizado em JAMOVI, versão 2.7, o teste de correlação de Postos de Spearman (ρ). As correlações de Spearman revelaram associações positivas entre a percepção da frequência dos comportamentos na escola e a sua prática (ver tabela 43). Para seis dos oito comportamentos, as correlações foram estatisticamente significativas ($p < .05$), com coeficientes variando entre $\rho = 0.392$ e $\rho = 0.205$. As correlações foram interpretadas segundo os critérios de tamanho de efeito de Cohen (1992), que as classifica como fracas ($\rho \approx 0,10$ a 0.3), moderadas ($\rho \approx 0,30$ a 0.5) ou forte ($\rho \approx 0,50$). A magnitude das correlações situou-se na faixa de fraca a moderada, de acordo com os critérios de Cohen (1992).

Tabela 43: *Correlações de Spearman entre Percepção da Frequência e Prática de Comportamentos de Bullying*

Comportamento	Rho de Spearman (ρ)	p	Significativo ($p < 0,05$)
(a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras.	0.208*	0.032	SIM
(b) Troçar ou gozar de alguém a chatear.	0.392***	<.001	SIM
(c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada.	0.189*	0.054	SIM
(d) Pôr alguém de parte.	0.343***	<.001	SIM
(e) Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas.	0.075	0.447	NÃO
(f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua.	0.232*	0.018	SIM
(g) Ameaçar alguém.	0.205*	0.038	SIM
(h) Obrigar alguém a fazer o que não quer.	0.146	0.144	NÃO

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Fonte: elaboração própria (JAMOVI versão 2.7).

Os comportamentos que apresentaram maior correlação entre a percepção da frequência na escola e a probabilidade de serem perpetrados foram (b) *Troçar ou gozar de alguém a chatear*, (d) *Pôr alguém de parte*, seguidos de (f) *Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua*. O comportamento de coação, e o roubo ou estrago deliberado de pertences de outrem, não mostram correlação com a crença em que tais ações fossem prevalentes na comunidade.

Em Excel, fez-se a análise das médias de prática por nível de percepção a qual demonstrou um padrão consistente de aumento. Como apresentado na tabela 44, em todos os comportamentos, as médias de prática foram mais elevadas nos níveis superiores de percepção. A diferença média entre a prática no nível máximo de percepção (4 ou mais vezes) e no nível mínimo (nunca) variou entre 0,15 e 0,85 pontos na escala de 0 a 3, indicando efeitos de magnitude pequena a grande.

Tabela 44: Médias de prática de comportamentos por nível de percepção da frequência dos mesmos comportamentos na escola

Comportamento	Nunca	1 vez	2-3 vezes	4 vezes ou mais	Diferença (4 vezes ou mais-nunca)
(a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras.	0,0526	0,4167	0,5333	0,6364	0,5837
(b) Troçar ou gozar de alguém a chatear.	0,2500	0,2308	0,4375	1,1000	0,8500
(c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada.	0,2222	0,2800	0,3548	0,7667	0,5444
(d) Pôr alguém de parte.	0,1053	0,1579	0,1923	0,6341	0,5289
(e) Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas.	0,0270	0,0606	0,1304	0,1818	0,1548
(f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua.	0,1111	0,3333	0,5333	0,7143	0,6032
(g) Ameaçar alguém.	0,1250	0,2069	0,2222	0,6000	0,4750
(h) Obrigar alguém a fazer o que não quer.	0,0263	0,3714	0,1875	0,3846	0,3583

Nota. Os valores representam médias na escala de 0 a 3. Fonte: Elaboração própria, em Excel.

A tendência de aumento monotónico (aumento consistente em cada nível de percepção) foi observada em seis dos oito comportamentos, sugerindo uma relação dose-resposta¹¹ entre a percepção da norma social e o comportamento individual. Desses oito comportamentos, haverá a desconsiderar os descritos por (e) *Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas* e por (h) *Obrigar alguém a fazer o que não quer* por a correlação entre a perpetração e a percepção da norma apresentar valores $p > .05$.

A aplicação do teste de Spearman mostra uma correlação significativa entre ter o comportamento de troçar ou gozar de alguém até chatear e a crença de ser frequente troçar ou gozar com alguém até ofender ($\rho=0.392$, $< .001$). Assim também se mostram correlacionados com as respetivas crenças na normalidade social os comportamentos de pôr alguém de parte ($\rho=0.343$, $p < .001$), de contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua ($\rho=0.232$, $p < .009$), e de ameaçar alguém ($\rho=0.205$, $p < .019$).

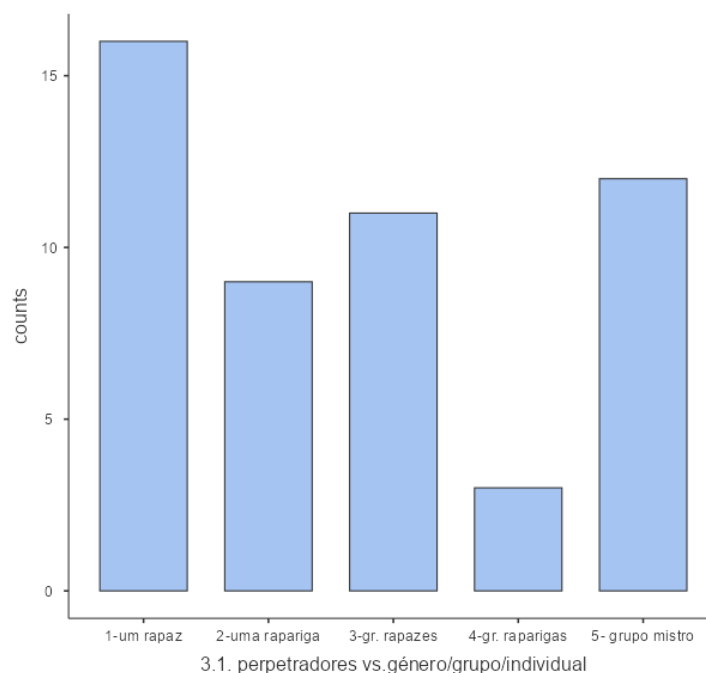
Idade relativa, género e modo de ação, individual ou em grupo, dos perpetradores

A estatística descritiva das variáveis advindas das questões 3.1, 3.2 e 3.3. permite localizar categorias de perpetradores em idade relativamente à vítima, em género e em modo de ação em grupo ou solitário. O gráfico 24 mostra que, na opinião das vítimas, os episódios de *bullying* são perpetrados maioritariamente por rapazes agindo sozinhos. A atuação em grupo de rapazes

¹¹ *Relação dose-resposta*: é um termo comum em epidemiologia e ciências da saúde e significa que à medida que a exposição (ou dose) aumenta, a resposta (ou efeito) também aumenta de forma mensurável. O efeito graduado e previsível dos padrões dose-resposta sugerem que a associação não é aleatória. Isso reforça a ideia de que uma relação monotónica e consistente é um achado forte.

e de raparigas é um pouco mais frequentemente referida que a atuação de grupos de rapazes. Os grupos de raparigas são o modo de perpetração menos frequente.

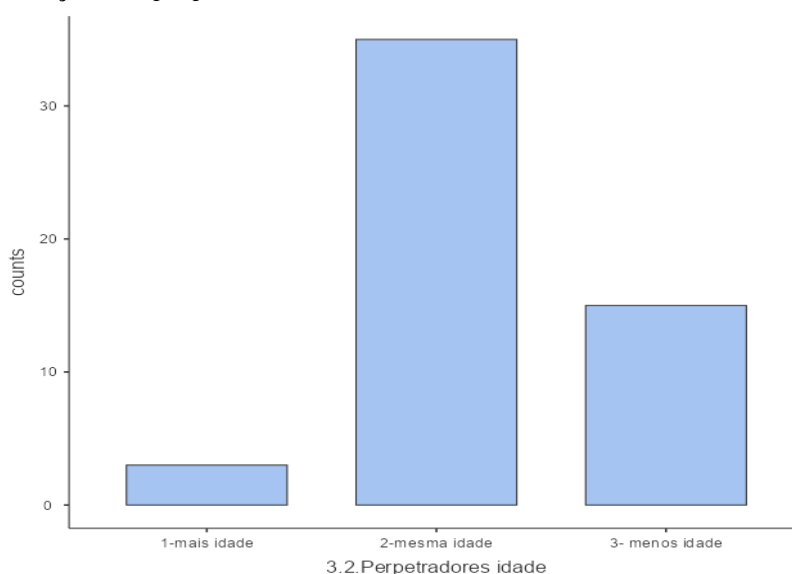
Gráfico 24: Qual o género dos perpetradores e atuam em grupo ou individualmente?



Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão2.7)

O gráfico 25 mostra a distribuição dos perpetradores em idade a partir das respostas dos inquiridos à questão 3.2. a qual perguntava às vítimas a idade relativa dos perpetradores. Os inquiridos referem que a maioria dos seus perpetradores tem a mesma idade que eles e os estudantes mais novos causam muito mais perturbação que os mais velhos.

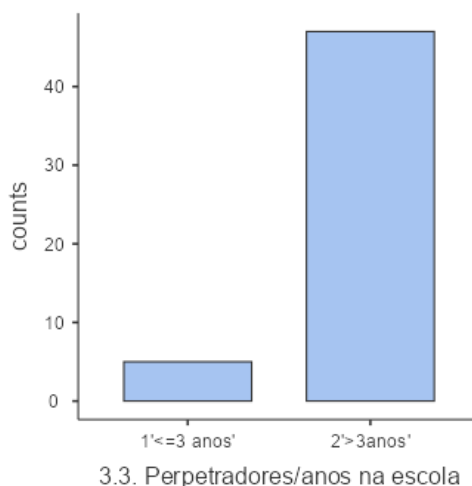
Gráfico 25: Distribuição dos perpetradores em idade



Nota. Elaboração própria, em JAMOVI (versão 2.7)

No gráfico 26 mostra-se que os inquiridos consideram que a grande maioria dos perpetradores estão na escola em estudo há mais de três anos. Não são, portanto, recém chegados e não se deteta nenhuma relação da perpetração com eventuais dificuldades de inclusão de recém chegados.

Gráfico 26: Distribuição dos perpetradores quanto ao tempo de pertença à escola.



3.3. Perpetradores/anos na escola

Nota. Elaboração própria, em JAMOVI (versão 2.7)

Género e diferentes comportamentos de *bullying*

Os comportamentos de *bullying*, obtidos pelas respostas dos inquiridos às perguntas 8.1.(a) a 8.1.(h), foram, em JAMOVI, compaginados com a variável género. Foram assim criadas as tabelas 45 e 46.

Tabela 45: Estatísticas descritivas dos comportamentos de *bullying* com o género

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
8.1.(a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras.	masculino	53	0.4340	0.00	0.721	0.0990
	feminino	56	0.3571	0.00	0.672	0.0898
8.1.(b) Troçar ou gozar de alguém a chatear.	masculino	52	0.4808	0.00	0.828	0.1148
	feminino	54	0.5370	0.00	0.794	0.1081
8.1.(c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada.	masculino	51	0.3922	0.00	0.666	0.0932
	feminino	54	0.4074	0.00	0.836	0.1138
8.1.(d) Pôr alguém de parte	masculino	52	0.2692	0.00	0.564	0.0782

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
	feminino	54	0.4074	0.00	0.659	0.0897
8.1. (e) Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas	masculino	53	0.0755	0.00	0.331	0.0455
	feminino	54	0.0741	0.00	0.428	0.0582
8.1. (f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua	masculino	52	0.3462	0.00	0.590	0.0819
	feminino	54	0.4815	0.00	0.746	0.1015
8.1. (g) Ameaçar alguém.	masculino	51	0.2941	0.00	0.672	0.0941
	feminino	55	0.1818	0.00	0.611	0.0824
8.1.(h) Obrigar alguém a fazer o que não quer	masculino	52	0.2500	0.00	0.682	0.0946
	feminino	55	0.1636	0.00	0.536	0.0723

Nota. *Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)*

Tabela 46: *Teste U de Mann-Whitney comportamentos de bullying vs. gênero*

		Estatística	p
8.1.(a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras.	U de Mann-Whitney	1403	0.539
8.1.(b) Troçar ou gozar de alguém a chatear.	U de Mann-Whitney	1307	0.465
8.1.(c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada.	U de Mann-Whitney	1324	0.661
8.1.(d) Pôr alguém de parte	U de Mann-Whitney	1242	0.190
8.1. (e) Roubar ou estragar de propósito coisas e outras pessoas	U de Mann-Whitney	1404	0.652
8.1. (f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua	U de Mann-Whitney	1286	0.368
8.1. (g) Ameaçar alguém.	U de Mann-Whitney	1282	0.221

		Estatística	p
8.1.(h) Obrigar alguém a fazer o que não quer	U de Mann-Whitney	1365	0.489

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} \neq \mu_{\text{feminino}}$. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Não se encontra, para nenhum dos comportamentos, diferenças significativas para o género dos perpetradores (tabela 46). Porém, haverá a reparar no facto de as alunas apresentarem médias de perpetração mais elevadas para os comportamentos b) Troçar ou gozar de alguém a chatear, (c) Chamar nomes a alguém até ver a pessoa zangada, (d) Pôr alguém de parte e (f) Contar segredos de outras pessoas/fazer má-língua. Os alunos apresentam médias mais elevadas para os comportamentos (a) Dar empurrões/pontapés/bofetadas/puxões de cabelos/rasteiras, (g) Ameaçar alguém e (h) Obrigar alguém a fazer o que não quer (tabela 45)

13.2. Subescala de perpetração de *bullying* (por autorreporte)

As respostas aos itens a contar para a subescala de perpetração, as alíneas de (a) até (h) da questão 8.1., foram cotados de 0 a 3 por forma a que a maior pontuação assinalasse as situações de maior perpetração. Codificou-se a resposta *nunca* com 0 e até 3 para a resposta *4 vezes ou mais*. A soma dos pontos assim obtidos foi convertida em percentagem por referência ao máximo de pontos possíveis no caso de todas as respostas demonstrarem a máxima perpetração. O maior número passível de obtenção (24 pontos) representará então o reporte da maior perpetração (100%). Os valores apresentados serão, portanto, tanto mais elevados quanto maior for a perpetração reportada pelos inquiridos. A distribuição das frequências absolutas e relativas de subescalas pessoais de perpetração de *bullying* por classes de pontuação encontra-se na tabela 47.

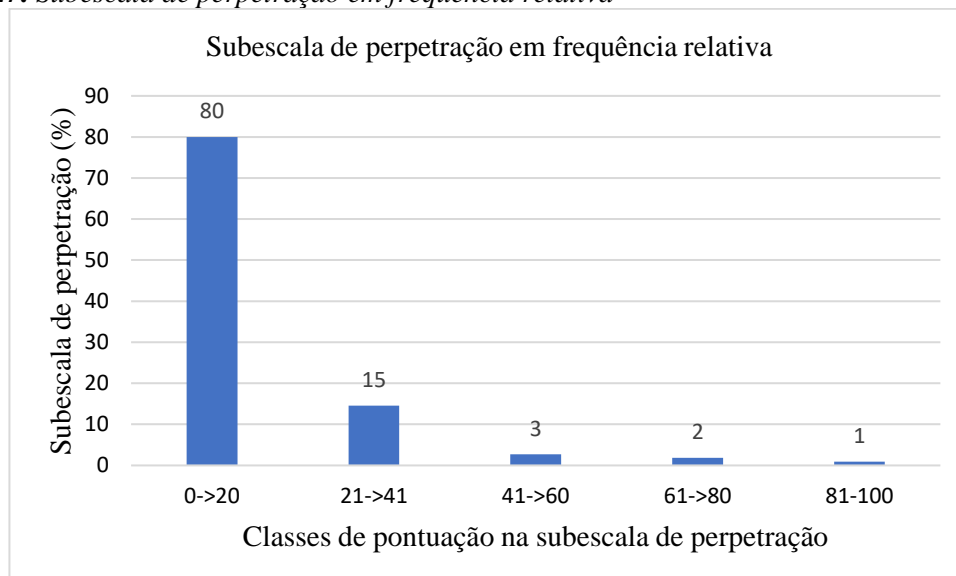
Tabela 47: Distribuição das frequências absolutas e relativas da subescala de perpetração por classes de respostas

Classes de pontuação na subescala de perpetração	Frequência absoluta de respostas	Subescala de perpetração em frequência relativa
0->20	88	80
21->40	16	15
41->60	3	3
61->80	2	2
81->100	1	1

Nota. A tabela descreve a distribuição dos inquiridos e da percentagem de respostas pelas classes de pontuação na subescala de perpetração. Fonte: Elaboração própria em Excel

O gráfico 25 ilustra a distribuição da frequência relativa das respostas pelas classes de pontuação para a subescala de perpetração.

Gráfico 27: Subescala de perpetração em frequência relativa



Nota. O gráfico mostra a distribuição dos estudantes (em frequência relativa) pelas classes de pontuação na subescala de perpetração. Valores mais altos indicam graus de perpetração mais graves. Fonte: Elaboração da autora.

A percentagem de estudantes nas classes de pontuação mais elevada para perpetração, não sendo numericamente grande, é expressiva dado estarmos perante a possibilidade de agressores.

13.3. Vítimas agressoras

Para conhecer a dimensão do grupo de vítimas agressoras, há que, dentro dos dados recolhido, dar um significado numérico aos critérios *é vítima* e *é perpetrador*, o que significa definir valores de corte nas subescalas de vitimização (tabela 15) e de perpetração (tabela 47) para definir variáveis nominais. Dado que a reiteração de episódios de vitimização é condição frequente nas definições de *bullying*, a decisão sobre o ponto de corte a considerar depara-se com a necessidade de qualificar a gravidade dos montantes de reiteração indicados pelas respostas. A decisão de, para efeitos desta análise, considerar como vítimas os inquiridos que pontuassem acima de 21% na escala de vitimização cria uma subpopulação de 47% dos alunos e alunas cujas respostas aos itens do grupo 7.1. revelaram reiteração de eventos (correspondente a 4,41 pontos médios obtidos em 21 pontos máximos se todas as respostas indicassem a pior situação de vitimização prevista no método). Será de recordar que o valor 1 é atribuído a cada resposta *uma vez* e que o valor 3 corresponde na codificação dos itens da escala a *quatro vezes ou mais*. O mesmo valor de corte, 21%, quando aplicado na escala de perpetração, a qual foi codificada de forma paralela à de vitimização, gera uma subpopulação de também 21% dos inquiridos. Assim se calcularam as variáveis *é agressor* e *é perpetrador*. A tabela de

contingência (tabela 48) dá informação sobre as frequências relativas e absolutas de vítimas-agressoras.

Tabela 48: Tabela de contingência das variáveis 'é vítima' e 'é agressor'.

É agressor		É vítima		Total
		Verdade	Falso	
Verdade	Observado	12	5	17
	% do total	11.5%	4.8%	16.3%
Falso	Observado	39	48	87
	% do total	37.5%	46.2%	83.7%
Total	Observado	51	53	104
	% do total	49.0%	51.0%	100.0%

Nota. A tabela de contingência permite compreender a prevalência de vítimas-agressoras na escola em estudo. Elaboração da autora em JAMOVI (versão 2.7).

A tabela de contingência (tabela 48) mostra que, de entre os 17 estudantes que pontuaram para agressores, 12 também pontuam para vítimas. Na escola em estudo, a probabilidade de ser vítima dado que já se sabe que a pessoa é agressora é de 0.115.

Investigou-se a existência de relação entre ser-se vítima e as atitudes face à denúncia de *bullying* gerando uma tabela de contingência (tabela 49).

Tabela 49: Tabela de contingência 'Atitudes pessoais face à denúncia' vs. 'É vítima'

Atitudes pessoais face à denúncia (0_contrário;3_favorável)	É vítima		Total
	Verdade	Falso	
0-a ninguém	1	0	1
1-só a um amigo	0	1	1
2-só a família/casa	1	3	4
3-a responsáveis/autoridade na escola	49	49	98
Total	51	53	104

Nota. Elaboração da autora em JAMOVI (v. 2.7)

Há duas pessoas que, pontuando significativamente como vítima, não mostram confiar em quem na escola estaria em posição de abordar eficazmente o problema. As restantes 49 crianças mostram ter já a consciência desejada dos recursos ao seu dispor (tabela 49).

O mesmo paralelismo foi estabelecido entre ser-se agressor e as atitudes face à denúncia (tabela 50).

Tabela 50: *tabela de contingência 'Atitudes pessoais face à denúncia' vs. 'É agressor'*

Atitudes pessoais face à denúncia (0_contrário;3_favorável)	É agressor		Total
	Verdade	falso	
0-a ninguém	1	0	1
1-só a um amigo	0	1	1
2-só a familiares	0	3	3
3-a adultos com autoridade na escola	16	89	105
Total	17	93	110

Nota. Elaboração da autora em JAMOV (v. 2.7)

Os resultados da tabela 50 interpelam-nos na medida em que mostram 16 casos de crianças que, sendo agressoras, mostram simultaneamente as atitudes mais favoráveis face à denúncia. Não se dispõe de dados para aventar hipóteses explicativas desta desconformidade com o esperado.

13.4. Vitimização, agressão, o autocarro escolar e as crianças em acolhimento institucional

As tabelas de contingência (tabelas 51 e 52) explanam as variáveis *é vítima* e *é agressor* com o modo de transporte usado para a escola. Este estudo de frequências torna-se pertinente dados, por um lado, os resultados deste mesmo trabalho que apontam o autocarro escolar como um local importante de perpetração e, por outro, a necessidade da escola se manter alerta relativamente às circunstâncias da vivência escolar das crianças institucionalizadas, as quais são transportadas pela carrinha a que a questão faz referência. A tabela de contingências não localiza eventos nos transportes, ela permite calcular probabilidades de se ser vítima, sendo morador fora da sede do concelho, portanto utente do autocarro, ou sendo uma criança em acolhimento institucional.

Tabela 51: *Tabela de contingências 'transporte usado' e 'é vítima'.*

Transporte utilizado para a escola		É vítima		Total
		Verdade	Falso	
Outro	Observado	34	39	73

Transporte utilizado para a escola		É vítima		Total
		Verdade	Falso	
	% do total	33.3%	38.2%	71.6%
Autocarro escolar	Observado	13	10	23
	% do total	12.7%	9.8%	22.5%
Carrinha da instituição	Observado	2	4	6
	% do total	2.0%	3.9%	5.9%
Total	Observado	49	53	102
	% do total	48.0%	52.0%	100.0%

Nota. A tabela de contingência permite compreender a distribuição da vitimização por diferentes coortes da população em estudo. Elaboração da autora em JAMOVI (versão 2.7).

Na tabela 52, voltamos a ser confrontados com a prevalência elevada de incidentes entre os transportados de autocarro, desta feita com a informação de que 13 dos 23 utentes do autocarro se mostram mais vitimizados, numa proporção mais levada que a dos outros casos. Há a lamentar o facto de 2 crianças institucionalizadas pontuarem na escala de vitimização.

Analogamente, apresenta-se a tabela de contingências para a variável *é agressor* (tabela 52).

Tabela 52: Tabela de contingências 'transporte usado' e 'é agressor'.

Transporte utilizado para a escola		É agressor		Total
		Verdade	Falso	
Outro	Observado	11	66	77
	% do total	10.2%	61.1%	71.3%
Autocarro escolar	Observado	4	20	24
	% do total	3.7%	18.5%	22.2%
Carrinha da instituição	Observado	1	6	7
	% do total	0.9%	5.6%	6.5%
Total	Observado	16	92	108
	% do total	14.8%	85.2%	100.0%

Nota. A tabela de contingência permite compreender a distribuição dos comportamentos de agressão por diferentes coortes da população em estudo. O transporte utilizado permite, na escola em estudo, estabelecer subpopulações com características potencialmente diferentes. Elaboração da autora em JAMOVI (versão 2.7).

Mais uma vez, o número de agressores surge numa proporção muito elevada entre os utentes do autocarro relativamente às demais coortes da população em estudo. Uma criança institucionalizada pontua para integrar a categoria *é agressor*.

13.5. Comportamento das subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração nas amostras independentes género, ciclos de escolaridade e tempo de pertença à escola

Para fazer a comparação da subescala de perpetração com a subescala de perceção da norma social sobre comportamentos de perpetração de *bullying*, foram tidas em conta as questões do inquérito 8.1., nas suas alíneas de (a) a (h), as quais inquiriam sobre a frequência de perpetração de oito comportamentos diferentes, e as questões 8.2., também de (a) a (h), as quais inquiriam sobre a frequência com que o inquirido pensa sucederem no meio escolar os mesmos oito comportamentos. Os inquiridos, utilizando a mesma escala de resposta (0 = nunca, 1 = uma vez, 2 = 2-3 vezes, 3 = 4 ou mais vezes), assinalaram assim a frequência da sua própria prática e a sua perceção da frequência desses mesmos comportamentos na escola.

O teste à normalidade (Shapiro-Wilk) sugere a violação dos pressupostos de normalidade das variáveis (tabela 53).

Tabela 53: Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk) das subescalas de perpetração e de perceção da norma social sobre comportamentos de perpetração.

	W	p
Perpetração (%)	0.701	<.001
Perceção da norma sobre perpetração (%)	0.980	0.104

Nota. Um valor p pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade e indica a aplicação de testes não paramétricos. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Tratando-se de variáveis pareadas com distribuição não normal, a aplicação do teste não paramétrico de Wilcoxon permite verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o índice de perpetração e a norma social percebida de perpetração ($W= 3875,5$; $p< .001$), no sentido de a norma social percebida de perpetração ser superior à perpetração realmente ocorrida. Volta a verificar-se um viés negativo na perceção da gravidade da norma social, desta feita relativamente aos comportamentos de *bullying* autorreportados.

O comportamento da variável género com as subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração

As tabelas 54 e 55 trazem, respetivamente, os resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney e as estatísticas descritivas de grupo (género) relativamente às subescalas de perpetração e de perceção da norma social para perpetração.

Tabela 54: *Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação biserial de ordens)_ Género vs. Escalas referidas*

		Estatística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Dimensão do Efeito
Perpetração	U de Mann-Whitney	1341	.186	-3.90e-7		0.0967
Perceção da norma social para perpetração	U de Mann-Whitney	844	<.001	-20.8		0.4316

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} < \mu_{\text{feminino}}$ Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Tabela 55: *Estatísticas descritivas de grupo_ género vs. subescalas referidas.*

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Perpetração	Masculino	53	10.4	4.17	16.0	2.19
	Feminino	56	10.6	8.33	14.4	1.93
Perceção da norma social para perpetração	Masculino	53	35.9	33.33	27.2	3.73
	Feminino	56	56.3	54.17	24.9	3.33

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Há diferenças estatisticamente significativas entre o comportamento das variáveis *género* e *perceção da norma social para perpetração* ($U = 844$, $p < .001$) no sentido de que as alunas estimam que, no seu meio, exista mais perpetração do que os rapazes. Não se verifica associação significativa entre a variável *género* e a variável *perpetração* ($U = 1341$, $p = .186$).

O comportamento da variável ciclo de escolaridade com as subescalas de perpetração e de perceção da norma para perpetração

As tabelas 56 e 57 trazem, respetivamente, os resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney e as estatísticas descritivas de grupo (ciclo de escolaridade) relativamente às subescalas de perpetração e de perceção da norma social para perpetração.

Tabela 56: Teste t para amostras independentes U de Mann-Whitney (Correlação biserial de ordens)_ ciclos de escolaridade vs. escalas referidas

		Estatística	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença	Dimensão do Efeito
Perpetração	U de Mann-Whitney	1375	.526	4.14e-5		
					Correlação biserial de ordens	-0.00686
Perceção da norma social para perpetração	U de Mann-Whitney	830	<.001	-20.8		
					Correlação biserial de ordens	0.40087

Nota. $H_a \mu_{2.ºciclo} < \mu_{3.ºciclo}$. Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Tabela 57: Estatísticas descritivas de grupo_ ciclos de escolaridade vs. subescalas referidas.

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Perpetração	2.ºCiclo	39	10.3	4.17	15.6	2.49
	3.ºCiclo	71	11.2	4.17	15.6	1.85
Perceção da norma social para perpetração	2.ºCiclo	39	34.4	33.33	28.7	4.59
	3.ºCiclo	71	53.7	50.00	25.7	3.05

Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Há diferenças estatisticamente significativas entre o comportamento das variáveis *ciclo de escolaridade* e *perceção da norma para perpetração* ($U= 830$, $p < .001$) no sentido de que, no terceiro ciclo, os inquiridos estimam que, no seu meio, exista mais perpetração do que a estimativa feita pelos inquiridos do segundo ciclo. Não se verifica associação significativa entre a variável *ciclo de escolaridade* e a variável *perpetração* ($U=1375$, $p= .526$).

O comportamento da variável *tempo de pertença à escola* com as subescalas de *perpetração* e de *perceção da norma para perpetração*

O teste de Kruskal-Wallis (tabela 58) indicou não existir diferença significativa nas subescalas de perpetração nem de percepção da norma social para perpetração entre os três grupos definidos com o critério tempo de pertença à escola. As tabelas 59 e 60 mostram as comparações múltiplas de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner entre os grupos..

Tabela 58: Aplicação do teste de Kruskal-Wallis investigando as variáveis assinaladas com o tempo de permanência na escola

	χ^2	gl	p	ϵ^2
Perpetração	0.514	2	.773	0.00476
Percepção da norma social para perpetração	5.407	2	.067	0.05006

Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Tabela 59: Comparações múltiplas - Dwass-Steel-Critchlow-Fligner - entre tempos de permanência na escola e a subescala de perpetração

		W	p
1.há mais de 4 anos	2.há 2, 3 ou 4 anos	-0.157	.993
1.há mais de 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-1.061	.734
2.há 2, 3 ou 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-0.476	.940

Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Tabela 60: Comparações múltiplas - Dwass-Steel-Critchlow-Fligner - entre tempos de permanência na escola e a subescala de percepção da norma social para perpetração

		W	p
1.há mais de 4 anos	2.há 2, 3 ou 4 anos	0.967	.773
1.há mais de 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-2.882	.103
2.há 2, 3 ou 4 anos	3.desde o ano passado/cheguei este ano	-3.163	.065

Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

13.6. Comparação da subescala de perpetração com as subescalas de percepção da norma para a perpetração, de atitudes *pró-bullying* e de percepção da norma social para as atitudes *pró-bullying*.

Devido à não normalidade das variáveis (confirmada em JAMOVI por teste Shapiro-Wilk, $p < 0.105$), utilizou-se análise não paramétrica. A correlação de Spearman revelou uma associação positiva fraca a moderada entre os comportamentos de perpetração autorreportados e as subescalas de percepção da norma para perpetração, de atitudes *pró-bullying*, de percepção da norma para as atitudes *pró-bullying*.

A subescala de perpetração apresenta uma correlação positiva com as atitudes *pró-bullying* dos inquiridos ($\rho=0.370$; $p<.001$) e com a percepção da norma social para perpetração de comportamentos de *bullying* ($\rho=0.339$; $p<.001$). Também se verifica associação das atitudes *pró-bullying* com a percepção da norma para as mesmas atitudes ($\rho=0.277$; $p<.004$) (tabela 61).

Tabela 61: Matriz de correlações das subescalas de perpetração, de percepção da norma para perpetração, de atitudes *pró-bullying* e de percepção da norma para as atitudes *pró-bullying*.

		Atitudes <i>pró-bullying</i>	Percepção da norma para atitudes <i>pró-bullying</i>	Perpetração	Percepção da norma para perpetração
Atitudes <i>pró-bullying</i>	Rho de Spearman	—			
	gl	—			
	p-value	—			
Percepção da norma para atitudes <i>pró-bullying</i>	Rho de Spearman	0.277**	—		
	gl	105	—		
	p-value	.004	—		
Perpetração	Rho de Spearman	0.370***	0.163	—	
	gl	105	107	—	
	p-value	<.001	.091	—	
Percepção da norma para perpetração	Rho de Spearman	0.158	0.430***	0.339***	—
	gl	105	107	108	—
	p-value	.103	<.001	<.001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Elaboração própria em JAMOV (versão 2.7)

As correlações significativas encontradas sugerem a aplicação de um modelo de regressão linear múltipla para investigar se, e em que medida, as variáveis *atitudes pró-bullying* e *percepção da norma para a perpetração* são ou não preditoras da *perpetração*. As variáveis cujo papel na predição da perpetração se investiga (tabela 61) não estão significativamente correlacionadas entre si ($\rho=0.158$; $p<.103$). O modelo foi estatisticamente significativo ($F=7.65$; $p<.001$) explicando 14.5% da perpetração ($R^2=0.145$) (tabela 62). A análise dos resíduos (tabela 63) indicou violação da premissa de normalidade (Shapiro-Wilk $<.05$). No entanto, devido ao

tamanho da amostra (N=93) a estimativa ainda apresenta alguma robustez, embora as interpretações dos valores p devam ser vistas com cautela. A aplicação do teste de autocorrelação de Durbin-Watson (tabela 59) aponta independência dos resíduos ($DW \approx 2$). Postas as reservas devidas, a variável *percepção da norma para perpetração* mostra-se um preditor significativo da perpetração ($\beta = .0413$, $t=3.229$, $p = .002$). Com um grau de significância menor, a variável *atitudes pró-bullying* mostra-se também um preditor significativo da perpetração ($\beta = .3941$, $t=0.1691$, $p = .002$) (Tabela 65).

Tabela 62: Medidas de Ajustamento do modelo de regressão linear múltipla

Modelo	R	R ²	Teste ao Modelo Global			
			F	gl1	gl2	p
1	0.381	0.149	8.66	2	90	<.001

Nota. Modelos estimados usando amostra N=93. A tabela aborda da questão: as *subescalas atitudes pró-bullying e percepção da norma para a perpetração* são ou não preditoras da subescala de perpetração? Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Tabela 63: Teste à Normalidade dos resíduos (Shapiro-Wilk)

Estatística	p
0.761	<.001

Tabela 64: Teste de autocorrelação de Durbin-Watson

Autocorrelação	Estatística DW	p
0.0450	1.88	.452

Nota. Verificação de pressupostos de validade de aplicação do modelo de regressão linear múltipla. Fonte: Elaboração própria em JAMOVI (2.7)

Tabela 65: Coeficientes do modelo - Perpetração

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	t	p
Intercepto (α)	0.277	0.7288	0.380	.705
Atitudes <i>pró-bullying</i>	0.3941	0.1691	2.330	.022
Percepção da norma para perpetração	0.0413	0.0128	3.229	.002

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

14. Implicações dos resultados nas hipóteses de trabalho

A hipótese 1, colocada nos objetivos do estudo, *os estudantes tendem a sobrestimar a prevalência do bullying na escola*, encontra-se validada porquanto se verifica que: *i*) existem diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas de vitimização e percepção da norma social para vitimização ($W=3875.5$, $p < .001$) no sentido de a percepção da norma social para a vitimização ser superior à vitimização que é efetivamente apontada pelas suas vítimas nos dados recolhidos; *ii*) foi realizada uma análise de correlação de Spearman para investigar a

relação entre perpetração e percepção da norma para perpetração (tabela 61). Os resultados indicaram uma correlação positiva, fraca a moderada, com significância estatística ($\rho=0.339$, $p<.001$). Isto sugere que, à medida que aumentam os valores de uma das variáveis, os valores da outra tendem também a aumentar, sendo esta relação consistente na amostra estudada. Foi aplicado o teste de Wilcoxon sobre as mesmas variáveis. Os resultados indicaram que a perpetração é significativamente menor que a percepção da norma para perpetração ($W=47$, $p=.001$).

A hipótese 2, *os comportamentos de bullying auto reportados estão positivamente correlacionados com as atitudes pessoais pró-bullying dos estudantes e com a sua percepção da norma social sobre a admissibilidade desses comportamentos*, não se dá por suportada. Ela integra duas premissas:

Relativamente à primeira premissa, *os comportamentos de bullying autoreportados estão positivamente correlacionados com as atitudes pessoais pró-bullying*, foi realizada uma análise de correlação de Spearman para investigar a relação entre as variáveis *perpetração e atitudes pró-bullying* (tabela 61). Os resultados indicaram uma correlação positiva, fraca a moderada, com significância estatística ($\rho=0.370$, $p<.004$). Isto sugere que, à medida que aumentam os valores de uma das variáveis, os valores da outra tendem também a aumentar, sendo esta relação consistente na amostra estudada. No teste de regressão aplicado às mesmas variáveis ($\beta = .3941$, $t=2.330$, $p=.022$) (Tabela 65), a variável *atitudes pró-bullying* mostrar-se-ia um preditor significativo da perpetração, não fora a violação da premissa da normalidade dos resíduos a diminuir o grau de confiança dos resultados.

A hipótese 2 em apreço contém uma segunda premissa, *os comportamentos de bullying auto reportados estão positivamente correlacionados com a sua percepção da norma social sobre a admissibilidade desses comportamentos* (i. é, a percepção da norma para a perpetração). Abordando-a, foi realizada uma análise de correlação de Spearman para investigar a relação entre perpetração e a percepção da norma para a perpetração (tabela 61). Os resultados indicaram uma correlação com significância estatística ($\rho=0.339$, $p<.091$). Desta forma, existem evidências estatísticas suficientes para rejeitar a hipótese nula, sugerindo que há associação monotonicamente relevante entre as variáveis no contexto desta amostra. Pela mesma ordem de razões, o modelo de regressão linear múltipla (tabela 65) mostra que a percepção da norma social para a perpetração é um preditor da perpetração ($\beta = .0413$, $t=3.229$, $p=.002$). A violação da premissa da normalidade dos resíduos (tabela 63) diminui o grau de confiança neste resultado.

A hipótese 3, *a categoria gênero está correlacionada com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a percepção da norma para vitimização, as atitudes pró-bullying e a percepção da norma social para atitudes pró-bullying, a*

perpetração de bullying e a percepção da norma social para perpetração, foi abordada pela aplicação do teste U de Mann-Whitney e os resultados encontram-se na tabela 66.

Tabela 66: *Correlações da variável gênero com as 7 variáveis globais criadas.*

		Estatística	p
Bem-estar	U de Mann-Whitney	1210	.858
Vitimização	U de Mann-Whitney	967	.009
Percepção da norma social para vitimização	U de Mann-Whitney	832	.007
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	1207	.919
Percepção da norma social para atitudes <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	1339	.234
Perpetração	U de Mann-Whitney	1341	.186
Percepção da norma social para perpetração	U de Mann-Whitney	844	<.001

Nota. $H_a \mu_{\text{masculino}} < \mu_{\text{feminino}}$ Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

O teste U de Mann-Whitney comparou, entre os grupos de alunos e de alunas, as setes subescalas criadas enquanto variáveis dependentes. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas no caso da percepção da norma social para perpetração ($U=844$, $p < .001$), na percepção da norma social para vitimização ($U=832$, $p < .007$) e na vitimização ($U=967$, $p < .009$). Em todas as três escalas referidas, as alunas apresentaram valores mais elevados que os alunos. O mesmo não sucedeu nas restantes quatro escalas avançadas pela hipótese de trabalho que, assim, é apenas parcialmente confirmada.

A hipótese 4, *o ciclo de escolaridade está correlacionado com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a percepção da norma para vitimização, as atitudes pró-bullying e a percepção da norma social para atitudes pró-bullying, a perpetração de bullying e a percepção da norma social para perpetração*, foi abordada pela aplicação do teste U de Mann-Whitney e os resultados encontram-se na tabela 67.

Tabela 67: *Correlações da variável ciclo de escolaridade com as 7 variáveis globais criadas.*

		Estatística	p
Bem-estar	U de Mann-Whitney	1203	.650
Vitimização	U de Mann-Whitney	1167	.565
Percepção da norma social para vitimização	U de Mann-Whitney	656	<.001
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	1079	.946
Percepção da norma social para atitudes <i>pró-bullying</i>	U de Mann-Whitney	911	.003

		Estatística	p
Perpetração	U de Mann-Whitney	1375	.526
Perceção da norma social para perpetração	U de Mann-Whitney	830	<.001

Nota. $H_a \mu_{2.ºciclo} < \mu_{3.ºciclo}$ Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

O teste U de Mann-Whitney comparou as setes subescalas criadas enquanto variáveis dependentes dos dois ciclos de escolaridade. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas no caso da perceção da norma social para perpetração ($U=830, p < .001$), na perceção da norma social para vitimização ($U=656, p < .001$) e na perceção da norma social para atitudes *pró-bullying* ($U=911, p < .003$). Em todas as três escalas referidas, os estudantes do terceiro ciclo apresentaram valores mais elevados que os do segundo ciclo. O mesmo não sucedeu nas restantes quatro escalas avançadas pela hipótese de trabalho que, assim, não é suportada.

A hipótese 5, *as crianças que frequentam a escola em estudo há menos tempo e que, por isso, acompanham o atual grupo social também há menos tempo, constituem uma categoria correlacionada com todas as variáveis em estudo, nomeadamente com o bem-estar na escola, a vitimização e a perceção da norma para vitimização, as atitudes pró-bullying e a perceção da norma social para atitudes pró-bullying, a perpetração de bullying e a perceção da norma social para perpetração*, foi abordada pela aplicação do teste Krsukal-Wallis. Os resultados surgem na tabela 68.

Tabela 68: Correlações da variável tempo de pertença à escola com as 7 variáveis globais criadas

	χ^2	gl	p	ε^2
Bem-estar	0.294	2	.863	0.00283
Vitimização	2.229	2	.328	0.02185
Perceção da norma social para vitimização	2.481	2	.289	0.02584
Atitudes pessoais <i>pró-bullying</i>	1.016	2	.602	0.00968
Perceção da norma social para atitudes <i>pró-bullying</i>	2.714	2	.257	0.02537
Perpetração	0.514	2	.773	0.00476
Perceção da norma social para perpetração	5.407	2	.067	0.05006

Nota. Elaboração própria em JAMOVI (versão 2.7)

Os valores de p apresentam-se todos acima de .05 pelo que se pode concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das três populações

relativamente a nenhuma das sete variáveis calculadas. Os resultados levaram à rejeição da hipótese em apreço.

PARTE IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

15. Discussão e conclusões

Os desafios da escola inclusiva impõem que nos debruçemos sobre as barreiras à aprendizagem, à participação e à inclusão em geral de todas as crianças. O *bullying*, ao permear a tessitura do sistema social da escola, impõe-se como sinal e agente da degradação do ambiente socio-emocional onde decorre o crescimento das nossas crianças, erode o bem-estar na escola, acarretando conhecidas repercussões na aprendizagem e, diríamos até que sobretudo, no prognóstico da saúde mental da geração seguinte (Silva et al., 2020).

Promover sociedades inclusivas e pacíficas, o décimo sexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, 2015) terá no combate ao *bullying* escolar, pelo menos, uma das suas raízes. É no ambiente socio-emocional da escola que se processa a aprendizagem das normas sociais: as regras, nem sempre expressas, mas consagradas pelo uso, das ideias, valores e comportamento maioritários, tidos como eficazes, adequado ou aceitáveis no contexto. Concomitantemente com as normas sociais, desenvolve-se e instala-se na comunidade a percepção das mesmas normas. Cada indivíduo constrói o conjunto de representações e crenças, sobre o que será considerado maioritariamente eficaz, aceitável e adequado pelos seus pares e no contexto onde se insere. As normas sociais modulam opiniões e comportamentos individuais, e fazem-no filtradas pela percepção das mesmas normas detidas pelos indivíduos. A percepção das normas detida pelos indivíduos de uma comunidade resulta de um processo de cognição cognitiva (Cardinal & Loughmiller-Cardinal, 2024) constitui-se, assim, como uma outra variável modeladora dos comportamentos e um indicador da qualidade emocional, e mesmo moral de um meio social. A discrepância entre as normas, o resultado em escolhas e ações individuais, e a percepção das normas, o que se acredita serem as escolhas e ações usuais na comunidade, abre, assim, um campo de oportunidades de ação na modificação dos comportamentos de risco. Perkins et al. (2011), autores de referência na matéria, autorizaram expressamente a tradução e adaptação do inquérito da sua autoria (Perkins et al., 2011) para aplicação nos estudantes de segundo e terceiro ciclo de uma escola portuguesa do Norte Alentejano.

O trabalho caracterizou os estudantes do segundo e terceiro ciclo da escola nas dimensões i) Bem-estar na escola ii) Vitimização, iii) Norma social quanto à vitimização; iv) Perpetração, v) Percepção da norma social quanto à perpetração, vi) Atitudes pró-*bullying* e vii) Percepção da norma social quanto às atitudes pró-*bullying*.

Nos dados obtidos, 6% dos estudantes pontuam acima de 81% na subescala de vitimização e 16% pontuam acima de 61% na mesma escala. Estes valores, malgrado a inexistência de

paralelismo metodológico com os dados do relatório Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)(S. Gaspar et al., 2019), *mostram-se preocupantemente elevados*.

Ficou demonstrado que os estudantes tendem a sobrestimar a prevalência da vitimização, das atitudes *pró-bullying* e da perpetração do *bullying* na escola. A percepção da norma social é muito mais desfavorável que o comportamento que os estudantes admitem, para si, ser o normal e do qual a norma social real é construída. A norma social já teria suficientes motivos para causar preocupação, mas parece emergir a ideia de que os inquiridos conhecem pouco o seu meio, de que será pouco eficaz a comunicação entre os pares sobre os eventos e as emoções das suas vidas e de que o medo e a desconfiança estarão a tomar protagonismo nefasto.

Em todas as escalas em estudo, observou-se que a percepção da realidade é muito mais negativa que a própria realidade. Este efeito de viés negativo acentua-se nas alunas relativamente aos alunos, e no terceiro ciclo relativamente ao segundo. Sob algumas perspetivas de análise, como na consideração individual dos itens integrantes das escalas, a percepção distorcida da realidade mostra-se ainda mais forte. É de referir que a dicotomia de ciclos de escolaridade não revelou diferenças significativas com as restantes subescalas em estudo.

Os estudantes da escola onde o estudo decorreu apresentam grande homogeneidade de idades por ano de escolaridade e o agrupamento dos estudantes por ciclos justifica-se pelo número da amostra. Relativamente às subescalas em estudo, as diferenças entre os ciclos de escolaridade circunscrevem-se à percepção da norma social quanto às atitudes *pró-bullying*. Verifica-se que, do segundo para o terceiro ciclos, os estudantes acentuam a opinião enviesada pela negativa sobre as atitudes dos seus pares. A esta percepção negativa não corresponde uma perpetração mais elevada, e perguntar-se-ia se essa correspondência poderá vir a verificar-se no médio prazo.

Dada a correlação, também encontrada, entre a percepção da norma e a modulação dos comportamentos, a percepção distorcida da norma constituirá, também nesta escola, um fator de risco associado à violência (Perkins et al., 2009). De acordo com os resultados obtidos, dir-se-ia que a percepção distorcida das normas será um fator de risco associado ao par maldade-desconfiança. Por outro lado, se a percepção das normas é a representação que as crianças fazem do seu meio social, o viés negativo poderá estar implicado nos resultados não brilhantes obtidos pelas crianças na subescala de bem-estar. 11% dos inquiridos revelam graus de bem-estar na escola inferior a 51.9%. A moda, 39% dos inquiridos, revela bem-estar na classe de pontuação entre 64.2 e 76.5% e não houve respostas acima dessa pontuação. Estes resultados advêm das respostas aos itens integrantes da subescala de bem-estar, a qual mostra percentagens significativas de crianças que não sentem desfrutar das circunstâncias que, sendo seus direitos, estão

associadas à infância saudável e ao bom desenvolvimento socio afetivo. Os dados justificariam a investigação sobre variáveis como a comunicação e a confiança interpares e merecem dos profissionais a abordagem conducente à melhoria das condições socio emocionais da escola. O sentimento de pertença (77% dos estudantes referem sentir não pertencer ao grupo/não estar integrados) e a expressão consequente dos indivíduos (42% dos estudantes sentem não poder fazer nada para mudar as coisas más que acontecem na escola), a coesão do grupo (28% dos estudantes dizem não sentir que os colegas se importem com eles), as redes de amizade, (21% dos estudantes a considerar não ser fácil fazer amigos na escola) e o sentimento de felicidade (23% não se considerando feliz na escola na maior parte do tempo) são áreas de melhoria a propor para o trabalho da escola.

Os resultados suportam a hipótese de que os estudantes que percecionam os comportamentos de *bullying* como mais frequentes na escola tendem a praticá-los com maior frequência. Este achado é consistente com a teoria da norma social percebida (Perkins & Berkowitz, 1986), que postula que os indivíduos ajustam os seus comportamentos às suas perceções das normas do grupo.

Os comportamentos de *bullying* autorreportados mostraram-se também positivamente correlacionados com as atitudes pessoais *pró-bullying* ainda que com graus de significância diferentes para os vários comportamentos em estudo. As maiores correlações foram encontradas em comportamentos nas categorias de *bullying* verbal, psicológico e relacional. Assim também foi observado relativamente aos comportamentos de *bullying* mais frequentemente reportados pelas vítimas: *insultos/ nomes ofensivos, rumores e má-língua; troças ou gozos ofensivos e pôr de parte para ofender*. Os comportamentos de agressão física, ameaça e roubo ou estrago deliberado de pertences surgem referidos menos frequentemente. A variação na magnitude das associações entre diferentes comportamentos sugere que alguns tipos de *bullying* podem ser mais sensíveis às normas sociais percebidas do que outros. Por exemplo, comportamentos de *bullying* mais visíveis ou socialmente salientes podem mostrar associações mais fortes com a perceção da norma. Na análise da correlação entre a perceção da norma social para a perpetração e a prática de *bullying* o padrão dose-resposta observado sugere que a relação entre perceção e prática não é apenas associativa, mas potencialmente causal, com cada incremento na perceção da norma correspondendo a um aumento mensurável na prática.

Há diferenças significativas entre os géneros no que se refere à vitimização por exclusão deliberada (*puseram-me de parte para me ofenderem*) e por má-língua e rumores, sendo que a vitimização relatada pelas alunas nestes comportamentos é significativamente maior que a relatada pelos alunos. Verifica-se que os alunos não se envolvem tanto como as alunas nas formas

de perpetração de tipo relacional o que confirma o avançado na bibliografia de referência (Fernandes & Seixas, 2012).

Foi possível localizar a vitimização nos diferentes espaços escolares. Os dados apontam para que a perpetração de *bullying* aconteça no autocarro, nos recreios, nos corredores/átrios e nas salas de aula/ginásios. O autocarro, tendo em conta os números de ocorrências e de utentes, mostrou ser o local de maior frequência de perpetração e de vitimização. Será, conseqüentemente, um local prioritário para as intervenções a desenvolver.

Observaram-se perdas de direitos dos alunos e alunas por evitamento de espaços e atividades escolares. Esse evitamento, quando comparado com os locais preferenciais de perpetração, veio a apontar, e novamente, para um forte viés negativo das perceções. Os dados sugerem que a representação negativa da realidade esteja a somar medo aos efeitos expectáveis da vitimização experimentada. Ao evitamento de lugares e de atividades da vida escolar na sequência de experiência vividas, já de si grave, poderá estar a acrescentar-se o evitamento pelo medo.

Segundo as vítimas, a perpetração acontece maioritariamente por alunos atuando sozinhos. É também referida, e com frequência progressivamente menor, a atuação em grupo misto e em grupo de alunos. É muito menos frequente a atuação de alunas sozinhas, ou de grupos de alunas.

Na escala de atitudes *pró-bullying*, uma vasta maioria de 80% das crianças pontuaram entre 0% e de 8% demonstrando assim rechaçar as atitudes de *bullying*. De acordo com a bibliografia, os que se encontram como tendo pontuado no conjunto 17%, 25%, 33%, 42% e 50% constituirão um grupo passível de ajustar o seu comportamento àquele que o contexto apontar como mais favorável (Cardinal & Loughmiller-Cardinal, 2024). De notar, é também, a existência de 4 estudantes que pontuaram em 75% de atitudes *pró-bullying*. Não houve inquiridos com atitudes *pró-bullying* acima de 75%, mas 41% dos alunos e alunas creem estar, no seu meio social, não só rodeados de uma maioria de colegas com más atitudes, mas também que estas estariam acima de 75%. São 11% os inquiridos que pontuam na classe entre 31 e 75% de atitudes favoráveis ao *bullying*, enquanto a crença vigente atira esse número para 56%; Aos 90% de jovens que não aprovam a maioria muito significativa dos comportamentos descritos no questionário, situando-se em subescalas de atitudes *pró-bullying* menores ou iguais a 30%, a norma social responde com a crença de que só 3% dos colegas estariam nesta categoria. À maioria de 80% que rechaçou totalmente os comportamentos de *bullying* com que o questionário os confrontou (resultado 0 na subescala de atitudes *pró-bullying*), a crença contrapõe com 0%: isto é, contra a verdade dos factos, nenhum inquirido acredita que a maioria dos estudantes da escola rechace todos os comportamentos descritos nas questões.

A categoria de agressores-vítimas surge, nestes resultados, com uma expressão muito significativa. Do ponto de vista do desenvolvimento moral dos jovens, esse dado afigura-se nos preocupante na medida em que pode apontar para a adoção da agressão como forma padrão de interação nestes grupos de jovens, a qual poderá estar associada à desconexão do discurso moral (Ortega, 2019,p109). Seria relevante investigar se, na comunidade educativa em estudo, se detetarão as características identificadoras desse atraso do desenvolvimento moral tais como apontadas por Ortega et al.(2019). Referem-se, nomeadamente, as distorções cognitivas auto-complacentes mobilizadas pelos agressores para justificarem as suas condutas, e a persistência de tendências egocêntricas marcadas, e de capacidades de juízo moral imaturas, a prolongarem-se desde a infância até à adolescência (Ortega, 2019). Os valores, pelo menos modestos, obtidos pelos presentes resultados na escala de bem-estar poderão vir a mostrar-se relacionados com falta de confiança entre pares devida à prevalência de distorções cognitivas no que se refira a tendências atributivas hostis, como supor o pior interpretando ocorrências ambíguas como hostilidades, à externalização da culpa e à qualificação errada da conduta pessoal, com minimização das consequências e redução da culpa, do arrependimento e da motivação para a reparação das relações.

Seria de desejar, futuramente, que este resultado tenha consequências. As implicações práticas desta observação incluem a necessidade de intervenções que corrijam perceções erradas sobre a prevalência do *bullying*, da vitimização e das atitudes *pró-bullying*. À semelhança das propostas de Perkins et al. (2009), numa futura campanha, podem ser divulgadas as disparidades encontradas entre a perceção das normas sociais e a norma construída pelas respostas dos estudantes quando inquiridos expressamente sobre as suas opiniões e experiências pessoais. Os resultados relatados por Perkins et al. (2009) são auspiciosos. As campanhas de modificação de comportamentos, por exemplo em educação para a saúde e em educação ambiental, depararam-se, e não raramente, não só com a ineficácia como até com efeitos contraproducentes. A exposição repetida dos jovens aos assuntos problemáticos e às mensagens sobre os comportamentos a evitar pode ter o efeito de gerar um enviesamento negativo na perceção da norma social e constituir-se, afinal, num preditor do aumento dos comportamentos que se desejava limitar. As intervenções que integrem os presentes resultados divulgando a norma social real poderiam contornar potenciais efeitos adversos da reexposição dos jovens aos assuntos do *bullying*, e dos outros vetores da escala de bem-estar como o sentimento de segurança, a amizade, a confiança, o respeito ou o sentimento de pertença e de inclusão.

Concomitantemente com a divulgação de resultados, advoga-se por intervenções que integrem o treino da comunicação assertiva, portanto necessariamente não violenta, favoreçam a

empatia e o desenvolvimento moral das pessoas, preconizando normas escolares claras contra os comportamentos de desdém face às emoções do outro ou depreciadores dos direitos dos demais. Tendo em conta os dados da investigação sobre a sintonização do cérebro adolescente às normas sociais do contexto de pares (Telzer et al., 2021), será de prever maior eficácia nas estratégias ancoradas na mobilização da voz dos alunos e alunas, integrando a partilha de emoções associadas às interações, com planeamento e implementação cooperativa das medidas, no respeito pelos direitos inegociáveis de todas as pessoas.

As atitudes face à denúncia de comportamentos de *bullying* mostram confiança nos docentes, nos técnicos e no diretor do agrupamento. Em contraponto, observou-se que o item *I(i)...os professores não tentam impedir os alunos de fazerem mal aos outros*, um dos integrantes da subescala de bem-estar, recolheu apenas 17% de concordância. Em aplicações futuras do método, seria de repensar a redação do item, investigando a sua inteligibilidade, para verificar se se mantém a disparidade da aparente desconfiança relativamente às atitudes, as quais dirigem a denúncia maioritariamente aos docentes /técnicos e ao diretor do Agrupamento.

Dos 17 estudantes que pontuaram para agressores, 12 também pontuam simultaneamente para vítima. Este resultado pode estar a apontar para prognósticos preocupantes em saúde mental (Silva et al., 2020).

A maioria das vítimas mostram ter já a consciência desejada dos recursos de denúncia, e de apoio, ao seu dispor na escola. Observa-se que também as crianças que pontuaram como agressoras mostram simultaneamente as atitudes mais favoráveis face à denúncia. Não se dispõe de dados para aventar hipóteses explicativas desta desconformidade com o esperado.

A comparação com o tempo de permanência na escola, categoria de análise dos resultados que permite estabelecer coortes que incluem migrantes e outros recém chegados à escola, mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas das três populações relativamente em nenhuma das sete variáveis calculadas. Interpreta-se esse dado como um sinal de que as questões a abordar no bem estar da escola não se centrarão nos novos estudantes nem na problemática da sua inclusão.

A comparação das variáveis com coortes de acordo com as avaliações anteriores dos estudantes revelou-se uma indeterminação dado que as estratégias de promoção do sucesso da escola reduziram muito a variação de avaliações atribuídas aos estudantes.

16. Limitações do estudo

O método escolhido não aborda os desequilíbrios de poder que caracterizam as relações tingidas pelo *bullying*. Tal como Volk et al.(2017) apontaram, não é claro que, nos estudos

sobre *bullying*, os participantes mobilizem nas suas respostas os elementos fundamentais da definição de Dan Olweus, citada abundantemente desde 1993. Isto é, omitem o poder, o mal, a repetição e, ou, a intencionalidade (Volk et al., 2017 p. 36). Como a assimetria de poder e a aquiescência dos pares não são abordados com este método, existe a possibilidade de os dados obtidos exibirem coalescência entre *bullying* e outros comportamentos de fazer mal (Volk et al., 2017 p. 36). Em todo o caso, ainda que essa delimitação de termos e de categorias não esteja clara, os resultados continuam a ter relevância porquanto apontam áreas de melhoria e de intervenção na confiança entre os pares e da saúde relacional.

O inquérito usado não considera as pessoas não binárias pelo que se não podem conhecer correlações da categoria com as variáveis em estudo. O facto de o Relatório do Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas ter mostrado que os jovens que se identificam como não binários apresentam pontuações particularmente elevadas, quer como vítimas quer como agressores (Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas, 2025), torna esta falha realmente assinalável.

O item n.º1. *(e) ... há outros que imitam o que eu faço*, integrante da subescala de bem-estar, mostra baixa correlação item-total apontando para a necessidade de, em utilizações futuras, repensar a sua formulação.

O item n.º 5 do questionário *Neste ou no ano passado, desejaste faltar à escola por receio que fizessem troça de ti ou te magoassem?* não faz emergir dados que permitam conhecer a dimensão de ocorrências de somatizações que tenham a ansiedade como causa e as quais poderão, eventualmente, estar na raiz de faltas justificadas por atestado médico que se sabe acontecerem na escola de forma não homogénea.

As respostas ao item n.º 9 teriam tido melhor legibilidade se a opção *não aconteceu* inviabilizasse o assinalar de qualquer outra das restantes opções. Em futuras aplicações do método, recomenda-se que as questões do item n.º4, referentes a comportamentos de evitamento, sejam reformuladas para permitir a leitura em conjunto com os resultados do item n.º9. Essa medida melhorará a interpretação dos evitamentos compaginados com os locais escolares em que as vitimizações terão sucedido.

As respostas ao item n.º 17. *Assinala todas as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de que beneficiaste no ano passado e/ou no atual* veio demonstrar que os estudantes, ou desconhecem as medidas de suporte à aprendizagem de que são depositários, ou responderam ao acaso. Em qualquer dos casos, deixou de ser possível conhecer relações estatísticas entre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e as variáveis em estudo.

Bibliografia

- Alexandre, E. (2025, Novembro 6). Webinar “Lançamento da Iniciativa Escola Sem Bullying | Escola Sem Violência”. SeguraNet. <https://www.youtube.com/watch?v=ACkcDUEmJxw>
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., & Garaigordobil, M. (2019). Child and adolescent depression: A review of theories, evaluation instruments, prevention programs, and treatments. *Frontiers in Psychology, 10*(MAR), 1–24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00543>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects, 49*, 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Boda, Z., & Ortega, L. (2022). Social experiences of students from immigrant and racial/ethnic minority backgrounds in school: relationships and interactions with teachers and peers. Em *Routledge Encyclopedia of Education (Online). Educational Psychology Section* (pp. 1–40). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE172-1>
- Bracegirdle, C., Jonsson, J. O., & Spiegler, O. (2023). Neither friend nor foe: Ethnic segregation in school social networks. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World, 9*, pp.1–3. <https://doi.org/10.1177/23780231231214956>
- Brighi, A., & Genta, M. L. (2010). Bullying: un fenomeno inmoral. Em Ortega, R. [coord.], *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 105–127). Alianza Editorial.
- Cardinal, J. S., & Loughmiller-Cardinal, J. A. (2024). Information, entanglement, and emergent social norms: Searching for ‘normal’. *Societies 2024, Vol. 14, 227*, pp.1–27. <https://doi.org/10.3390/SOC14110227>
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. (2023). Aggressive and defensive behaviour, normative, and social adjustment in the complex dynamics of school bullying. *Psychosocial Intervention, 32*(3), pp.165–175. <https://doi.org/10.5093/pi2023a11>
- Carrera-Fernández, M. V., Blanco-Pardo, N., González-Fernández, A., Castro-Faria, A., & Fernández-Simo, J. D. (2025). The problematization of violence against trans and gender-diverse people: Gender-bashing and its structural relations with cis-heteronormativity in spanish adolescents. *Youth & Society, 57* (7), pp.1299–1324. <https://doi.org/10.1177/0044118X251320400>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y., & Vallejo-Medina, P. (2013). Bullying among spanish secondary education students. *Journal of Interpersonal Violence, 28*(14), pp. 2915–2940. <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>
- Chiracu, A., Guțu, S., Golu, F., & Buica-Belciu, C. (2024). View of bullying and performance. The role of school climate. *Review of Psychopedagogy, 13* (1) pp. 29–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.56663/rop.v13i1.72>
- Clemson University. (2023). *Olweus Bullying Prevention Program*. <https://clemsonolweus.org/history.php>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), pp. 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, Central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929>
- Crudgington, H., Wilson, E., Copeland, M., Morgan, C., & Knowles, G. (2023). Peer-friendship networks and self-injurious thoughts and behaviors in adolescence: A systematic review of sociometric school-based studies that use social network analysis. Em *Adolescent Research Review* 8(1), pp. 21–43. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00196-3>
- da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Komatsu, V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Caravita, S., Skrzypiec, G., & Silva, M. A. I. (2020). Associations Between Bullying and

- Depression Among Students in School Transition *Trends in Psychology*, 28, 72–84. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00017-3>
- da Silva, J. L., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G., & Silva, M. A. I. (2019). Bullying, habilidades sociais, aceitação pelos pares e amizade de estudantes em transição escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180060. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936E180060>
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Decreto-Lei n.º 54-2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Despacho n.º 8047/2021, Código de ética do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8047-2021-169550553>
- Dey, M., & Srivastava, K. (2025). Impact of Bullying on Academic performance and mental Well-Being Among Female students. *Journal of Neonatal Surgery*, 14(16S), pp. 802–808. <https://doi.org/10.63682/jns.v14i16S.4449>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Info DGEEC n.º8. Boletim Informativo trimestral*. <https://info.dgeec.medu.pt/8/>
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking School-Based Bullying Prevention Through the Lens of Social and Emotional Learning: a Bioecological Perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), pp. 93–113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), pp. 299–311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como apagar o bullying da escola*. Plátano Editora.
- Ferreira, M., & Borges, J. (2025). Observatório Nacional do Bullying_resultados 2020-2024. <https://drive.google.com/file/d/1aMIJXALF6c-AVMjeR-RxMJPo2f4Xfgeg9/view>
- Fonseca, A., de Matos, M. G., & Gois, C. (2023). Can Interpersonal Problems Predict Female Depression? *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 11(1), pp.1–20. <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3614>
- Gaspar, S., Reis, M., Sampaio, D., Guerreiro, D. & Matos, G. (2019). Non-suicidal Self-Injuries and Adolescents High Risk Behaviours: Highlights from the Portuguese HBSC Study. *Child Indicators Research*, 12, pp.2137–2149. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09630-w>
- Gaspar, T., Botelho, F., Cerqueira, A., & Matos, M. G. (2023). *Ecosistemas de Saúde dos Portugueses: Estudo Health Behaviour School-Aged Children/OMS 2022. Saúde mental dos Jovens*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_ebook_saudementaldosjovens.pdf
- Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying nas Escolas. (2025). *Relatório Do Grupo de Trabalho de Combate ao Bullying Nas Escolas* (pp. 1–78). Direção-Geral da Educação. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=relatorio-do-grupo-de-trabalho-sobre-combate-ao-bullying-nas-escolas>
- Ho, M. K., Saxe, R., & Cushman, F. (2022). Planning with Theory of Mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(11), pp.959–971. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2022.08.003>
- Hofmans, L., & van den Bos, W. (2022). Social learning across adolescence: A Bayesian neurocognitive perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 58, 101151. <https://doi.org/10.1016/J.DCN.2022.101151>
- Hooijsma, M., Huitsing, G., Kisfalusi, D., Dijkstra, J. K., Flache, A., & Veenstra, R. (2020). Multidimensional similarity in multiplex networks: friendships between same-and cross-gender bullies and same-and cross-gender victims. *Network Science*, 8(1), pp.79–96. <https://doi.org/10.1017/nws.2020.1>

- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, A., Martins, M. J. D., & Santos, S. (2025). Discovering inclusive education through the voices of students in priority education intervention territories (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*, 66(66), pp. 27–42. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt02>
- Krause, A., & David Smith, J. (2023). The interconnected school context: Meta-analyses of the associations between peer aggression involvement and teacher-student relationship closeness. *School Psychology International*, 44(4), 396–446. <https://doi.org/10.1177/01430343221138038>
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, Estatuto do Aluno e Ética Escolar. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2012-203677048>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), pp. 5-12. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Mackesy, C. (2019). *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse* (Ebury Publishing).
- Manzoor, A., Khalid, M. U., & Rashid, A. (2024). Bullying at School: Analyzing Peer Victimization Faced by Students with Special Needs. *ProScholar Insights*, 3(1), pp. 101–113. <https://doi.org/10.62997/PSI.2024A-31026>
- Martins, M. J. D. (2015). Envolver os alunos na prevenção da indisciplina e do bullying na escola. *Aprender Revista da Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Portalegre*, (36), 256–269. <https://www.researchgate.net/publication/308874600>
- Martins, M. J. D., & Pinto, A. S. (2019). Relacionamento entre crianças na escola. Em *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade* (pp. 256–269). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Martins, M. J. D., & Proença, A. (2019). The role of aggression and victimization among equals in school failure. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(80), pp. 47-60. <https://doi.org/10.35362/rie8023202>
- Meroni, C., & Velasco, V. (2023). School-Based Interventions for Migrant Students in the Framework of the Health Promoting Whole-School Approach: An Umbrella Review. *Sustainability (Switzerland)*, 15(3), pp. 2–29. <https://doi.org/10.3390/su15031894>
- Merriam-webster (s.d.). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bullying>
- Merrin, J., Wang, J. H., Kiefer, S., Jackson, J., Pascarella, L., Huckaby, P., Blake, C., Gomez, M. & Nicholas, S. (2024). Adverse Childhood Experiences and Bullying During Adolescence: A Systematic Literature Review of Two Decades. *Adolescent Research Review* 9, pp. 513–541. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00229-5>
- Ortega, R. [Coord.] (2019). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (4.ª ed.). Madrid Alianza.
- Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), pp. 703–722. <https://doi.org/10.1177/1368430210398004>
- Pinheiro, S., Barros, A., Cabral-Gouveia, C., Pais, S. C., & Ferreira, P. D. (2025). O papel do bem-estar nos perfis de alunos/as bem-sucedidos implicações para a construção de inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 66(66), pp. 43–61. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt03>
- Qiu, T., Wang, S., Hu, D., Feng, N., & Cui, L. (2024). Predicting Risk of Bullying Victimization among Primary and Secondary School Students: Based on a Machine Learning Model. *Behavioral Sciences*, 14(1), 73. <https://doi.org/10.3390/bs14010073>
- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2020). Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis. *Child Development*, 91(4), pp. 1336–1352. <https://doi.org/10.1111/CDEV.13298>
- Recomendação n.º 2/2021 (2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/135000000/0007500084.pdf>
- Ren, R., Chen, W., & Zhao, S. (2025). The indirect effects of school bullying on mathematics achievement: the mediating roles of teacher-student relationships, sense of belonging and differences between genders. *BMC Public Health*, 25(1), pp. 1–13. <https://doi.org/10.1186/S12889-025-21307-4/TABLES/4>

- Salgado, F. S., de Oliveira, W. A., da Silva, J. L., Pereira, B. O., Silva, M. A. I., & Lourenço, L. M. (2020). Bullying in school environment: The educators' understanding. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), pp. 58–64. <https://doi.org/10.7322/JHGD.V30.9969>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Em Aggression and Violent Behavior* 15(2), pp. 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” study. *Pediatrics*, 120(2), pp.397–404. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2006-2704>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), pp. 777–784. <https://doi.org/10.1176/APPI.AJP.2014.13101401>
- Teixeira, C., Martins, I., Babo, M. & Mendes, S. (2024). Bullying and self-esteem in adolescents. *PsychTech & Health Journal*, 8(2), pp. 37–50. <https://doi.org/10.26580/PTHJ.ART77-2025>
- Telzer, E., Jorgensen, N., Prinstein, M., & Lindquist, K. (2021). Neurobiological sensitivity to social rewards and punishments moderates link between peer norms and adolescent risk taking. *Child development*, 92 (2), pp. 731–745. <https://doi.org/10.1111/cdev.13466>
- The jamovi project (2025). Jamovi. (Version 2.7)[computer software]. <https://jamovi.org>
- UNESCO (Comitê Científico da Conferência). (2020). International Conference on School Bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794?posInSet=5&queryId=N-EXPLORE-bac811b7-ae5d-4d2e-a561-629122af72cd>
- USAID Cooperative Agreement, & Breakthrough ACTION. (2025). Getting Started With Norms. Johns Hopkins University. <https://breakthroughactionandresearch.org/resource-library/getting-practical-tool/>
- Valford, M.-A. (2020). Over the Rainbow? The Road to Legal LGBTI Inclusivity in Portugal Levels and trends OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/8d2fd1a8-en>
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Pereira, N.-S., Oliveira, S., Martins, M. J., Cardoso, A., & Francisco, S. (2024). COM@VIVER SEM (CYBER)BULLYING: referencial de formação. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. <https://doi.org/10.54499/PTDC/PSI-GER/1918/2020>
- Volk, A., Dane, A., & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), pp. 327–343. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2014.09.001>
- Volk, A., Veenstra, R., & Espelage, L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36, pp34-43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- World Health Organization (WHO). (2023, Março 31). *Depressive disorder*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/depression>.
- Yi, J.-S. (2019). In-group and out-group perspectives A cross-cultural comparison of four countries. *Journal of Intercultural Communication*, 19(2), 2019. <https://doi.org/10.36923/jicc.v19i2.783>
- Yuan, W., Cao, J., Liu, Z., Zhang, X., Liu, L., Guo, H., & Li, Y. (2025). The dynamic interplay between social status and children's bullying network: A longitudinal social network analysis. *Children and Youth Services Review*, 174, 108330. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2025.108330>
- Zioni-Koren, V., Gumpel, T. P., & Bekerman, Z. (2022). Surprising partners: Teachers' contribution to school bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(6), pp. 670–679. <https://doi.org/10.1111/sjop.12837>

Anexos

Tabela 69: Opções tomadas na tradução e adaptação dos itens de “Survey of Bullying at Your School_Social Norms Surveys” da autoria de Perkins, Craig e Perkins, em Hobart and William Smith Colleges, Geneva, NY

Item original dos autores	Item na versão adotada	Justificação da formulação adotada
1. <i>At this school...</i> a. <i>I feel that other students care about me</i>	1. Nesta escola, eu sinto que... 1. (a)...os outros alunos se importam comigo.	A formulação <i>preocupam-se comigo</i> foi preterida por ser considerada mais próxima de <i>worry about</i> que do original <i>care about me</i> .
b. <i>I feel that teachers care about me</i>	1.(b)...os/as professores/as importam-se comigo.	
c. <i>I am encouraged to help and respect other students.</i>	1.(c)... sou encorajada/o a respeitar e a ajudar os outros.	
d. <i>I don't fit in</i>	1.(d)...não pertenço ao grupo/não estou integrado(a).	
e. <i>Other students look to me to show them how to act</i>	1. (e) ... há outros que imitam o que eu faço.	
1 (continuação)		
f. <i>It is easy to make friends here.</i>	1. (f) ...é fácil fazer amigos aqui.	
1g. <i>I can't do much to change bad things that happen to me</i>	1. (g)...eu não posso fazer nada para mudar as coisas más que acontecem aqui	
	1. (h)... estou feliz a maior parte do tempo.	
1i. <i>Teachers don't really try to stop kids who are bullies.</i>	1. (i)...os professores não tentam impedir os alunos de fazerem mal aos outros.	
2. <i>During this school year have you ever felt bullied at school?</i>	2. Neste ano letivo ou no anterior, sentiste-te alvo de <i>bullying</i> nesta escola?(escolhe uma opção)	Manteve-se a literalidade da tradução. Introduziu-se um encaminhamento automático para a questão 4 em caso de escolha da opção (a)Nunca.
3. <i>How would you describe the person (or persons) who bullied you most?</i> o <i>One boy</i> o <i>One girl</i> o <i>A group of boys</i> o <i>A group of girls</i> o <i>A group of boys and girls.</i>	3.1. Assinala a opção que melhor descreve quem te fez mal. o (a) Um rapaz o (b) Uma rapariga o (c) Um grupo de rapazes o (d) Um grupo de raparigas. o (e) Um grupo de rapazes e de raparigas.	Sem adaptações significativas.
o <i>Older or mostly older than me</i> o <i>About the same age as me</i> o <i>Younger or mostly younger than me</i>	3.2. Assinala a opção que melhor descreve quem te fez mal. o (f) Com mais idade que eu. o (g) Cerca da minha idade. o (h) Com menos idade que eu.	
o <i>Same race or most were the same race as me;</i> o <i>Different race or most were different race than me</i>	3.3. Assinala a opção que melhor descreve quem te fez mal. o (i) Veio/vieram para este concelho há pouco tempo. o (j) São colegas desta escola há mais de 3 anos.	Os processos de racialização, sendo potencialmente problemáticos, não são tidos neste trabalho como geradores de variável independente. No contexto da escola em estudo, com um grupo muito maioritário de crianças que permanecem juntas desde o pré primário ao nono ano, privilegiou-se antes a definição de uma variável independente relativa à identidade endogrupal. Os chegados há menos tempo à escola constituem uma categoria que inclui migrantes, racializados ou não, crianças institucionalizadas, as quais apresentam

Item original dos autores	Item na versão adotada	Justificação da formulação adotada
		também mobilidade entre escolas, e também as crianças trazidas de concelhos limítrofes por opção dos seus encarregados de educação. Na versão que se apresenta, a identificação de vetores de discriminação tornar-se-á possível pelo estudo dos diferentes subescalas tal como mostrarem comportar-se nas diferentes categorias da população em estudo
<p>4. <i>During this school year have you done any of the things below to get away from a bully at school?</i> (Check all that apply)</p> <p>a. <i>Skipped recess or playground time.</i> b. <i>Not gone to the bathroom</i> c. <i>Not gone to lunch</i> d. <i>Pretend to be sick and went home</i> e. <i>avoided a class</i> f. <i>avoided a hallway</i> g. <i>avoided some other place in school</i></p>	<p>4. Neste ou no ano letivo do anterior, quiseste fazer algumas das coisas descritas abaixo para evitar ser alvo de <i>bullying</i>? (assinala todas as que se aplicarem)</p> <p>(a) Não ir ao exterior no intervalo. (b) Não ir à casa de banho em certos momentos. (c) Não ir ao refeitório/bar em alguns momentos. (d) Pedir para sair da aula sair da aula ou para ir para casa. (e) Deixar de participar numa atividade. (f) Evitar estar em certo espaço da escola como um corredor, átrio ou recreio. (g) Não ir ao balneário em certos momentos. (h) Evitar usar o autocarro escolar.</p>	<p>Os espaços referidos nas opções de resposta são os pertinentes para a escola em estudo;</p> <p>Na escola em estudo, os alunos não podem permanecer fora das salas durante os períodos de aulas nem sair das instalações não acompanhados. Assim, estando a possibilidade de faltar às aulas muito limitada pela aplicação do regulamento interno, a formulação <i>have you done any of the things</i> foi substituída por <i>quiseste fazer algumas das coisas</i>.</p>
<p>5. <i>How often have you skipped school this year because you were afraid of other students hurting you or making fun of you?</i></p>	<p>5. Neste ou no ano passado, desejaste faltar à escola por receio que fizessem troça de ti ou te magoassem?</p>	<p>Introduziu-se a repetição à menção «neste ou no ano passado» reiterando o âmbito temporal do inquérito; Substituiu-se a presunção de que a criança teria faltado à escola porque a escola em estudo não tem absentismo não justificado. Há, contudo, indícios, que se pretende esclarecer, sobre sentimentos de mal estar e de comportamentos de evitamento correlacionados.</p>
<p>6. <i>On a scale of one to ten, how safe do you feel at school?</i> O item pede resposta numa escala Likert de 10 opções</p>	<p>6. Numa escala de 1 a 4, classifica a segurança que sentes na escola (escolhe uma opção). O item pede resposta numa escala de Likert com quatro opções.</p>	<p>Deu-se prioridade a uma maior homogeneidade formal das escalas de opções. Não se encontrou vantagem na minúcia de 10 opções.</p>
<p>7. <i>In the last 30 days how often have the following things happened to you? And how often do you think they have happened to most other students at your school?</i> Em cada item deste grupo, e para cada um dos comportamentos de <i>bullying</i> enunciados, os autores pedem que o jovem se expresse relativamente à sua experiência pessoal enquanto vítima e à sua percepção da norma social</p>	<p>7.1 (a)->(g) os itens pedem autorreporte de vitimização nas categorias de comportamentos de <i>bullying</i> traduzidas do texto dos autores.</p> <p>7.2 (a) -> (g) os itens incidem na percepção dos inquiridos sobre a norma social relativa à vitimização.</p>	<p>Crê-se que a separação dos itens originais em dois grupos facilita a leitura e reduz os mal entendidos e os automatismos nas respostas.</p>

Item original dos autores	Item na versão adotada	Justificação da formulação adotada
relativamente aos comportamentos de <i>bullying</i>		
8. Em cada item deste grupo, e para cada um dos comportamentos de <i>bullying</i> enunciados, os autores pedem que o jovem se expresse relativamente à sua experiência pessoal enquanto perpetrador e à sua perceção da norma social relativamente à perpetração dos comportamentos de <i>bullying</i>	8.1 (a)->(h) os itens incidem sobre o autorreporte de perpetração de comportamentos de <i>bullying</i> 8.2 (a)->(h) os itens incidem na perceção dos inquiridos sobre a norma social relativa à perpetração de comportamentos de <i>bullying</i>	Crê-se que a separação dos itens originais em dois grupos facilita a leitura e reduz a probabilidade de mal entendidos e de automatismos nas respostas. 8.1. (h) Obrigar alguém a fazer o que não quer. A tradução literal do original <i>made to do something you didn't want to do</i> prestava-se à interpretação benévola de se ter sido obrigado pelos pares a fazer algo positivo, como sucederia na regulação do comportamento individual pelo grupo.
9.C <i>In which places have any of these things happened to you during the school year?</i> [...]	9 (c) Colegas obrigaram-me a fazer o que eu não devia.	Os locais onde se investigam as ocorrências foram expressos de acordo com a realidade da escola.
10.a. ¹² <i>Students should not tease in a mean way, call others hurtful names, or spread unkind stories about other students.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>My belief</i> • <i>I Think most other students would...</i> 	10.1. Na tua opinião, não se pode provocar os outros, nem zangá-los ou humilhá-los, nem chamar nomes, nem revelar segredos nem espalhar má-língua. 10.2. A maioria dos alunos acredita que , às vezes, se pode provocar nos outros a zanga ou a humilhação, chamar nomes, contar segredos e espalhar má-língua. 10.3. Na tua opinião, não se pode ameaçar fazer mal a outra pessoa, com ou sem intenção séria de o fazer. 10.4. Na tua opinião , devemos ser sempre amigáveis para quem é diferente de nós. 10.5. A maioria dos alunos acredita que não se pode provocar os outros, nem zangá-los ou humilhá-los, nem chamar nomes, nem revelar segredos nem espalhar má-língua. 10.6. A maioria dos alunos acredita que não se pode empurrar os outros, nem pontapear, bater, rasteirar nem puxar-lhes o cabelo.	Tal como nos itens 7 e 8, e pelos mesmos motivos, separaram-se os itens relativos ao autorreporte dos relativos à perceção da norma social. Traduziu-se a afirmativa correspondente a «Students should not...» por «não se pode...». As quatro opções de resposta previstas propiciam a granularidade necessária ao processamento estatístico descritivo e inferencial.
11. <i>Who do you think students should tell if they or someone else are being bullied at school? And what would most other students say?</i>	11.1. Na tua opinião, se um aluno(a) souber de um caso de <i>bullying</i> deve denunciá-lo? a quem? (assinala todas as opções que se aplicarem) 11.2. A maioria dos outros estudantes diria que um aluno deve denunciar um caso de	Mais uma vez, separaram-se os itens relativos ao autorreporte dos relativos à perceção da norma social. As categorias de destinatários de eventuais denúncias foram adaptadas à realidade da escola em estudo.

¹² Procedeu-se analogamente nos restantes itens deste grupo 10.

Item original dos autores	Item na versão adotada	Justificação da formulação adotada
	<i>bullying</i> que conheça? a quem? (assinala todas as opções que se aplicarem)	
12. <i>Who do you think students should tell if they see a weapon (knife or gun) at school? And what would most other students say?</i>	O item foi suprimido porque está, felizmente, tão longe da realidade escolar local que a referência a armas causaria alarme desnecessário ou mesmo vieses de percepção da norma.	
13. <i>What grade are you in?</i> 14. <i>How old are you?</i>	12. Em que ano estás?	A escola em estudo tem elevada homogeneidade etária por ano de escolaridade pelo que a pergunta sobre a idade pode ser suprimida sem perda significativa de informação.
15. <i>Are you a (choose one)</i> <input type="radio"/> <i>Boy</i> <input type="radio"/> <i>Girl</i>	13. Qual é o teu género? <input type="radio"/> (a) masculino <input type="radio"/> (b) feminino	Usou-se a formulação género e não sexo por ser aqui mais relevante o construto social que a designação atribuída à nascença. Não se inclui a categoria não binário porque, como em todo o questionário, existe a opção de não responder. Em edições futuras introduzir-se-á a categoria «não binário» se a população escolar mostrar ser pertinente esse vetor de inclusão.
16. <i>What is your race or ethnic origin?</i>	14. ¹³ Frequentas esta escola... (a) Há mais de 4 anos. (b) há 2, 3 ou 4 anos. (c) desde o ano passado/cheguei este ano.	Privilegia-se a recolha de informação sobre a pertença ao endogrupo sobre o critério racial/étnico da formulação original.
17. <i>Activities: Which of the following groups or activities have you participated in this school year?</i>	O item foi suprimido. Na escola em estudo, as atividades extracurriculares variam razoavelmente de ano para ano pelo que não parece elucidativo fazer correlações com esta categoria.	
18. <i>What is the way you get to and from school most often?</i>	15. Como chegas à escola na maioria das manhãs? <input type="radio"/> (a) no autocarro <input type="radio"/> (b) a pé ou de bicicleta <input type="radio"/> (c) no carro de familiares <input type="radio"/> (d) na carrinha da instituição.	O item, com as categorias adaptadas à realidade da escola, permite delimitar grupos de alunos com características cuja relevância merece ser investigada. No autocarro deslocam-se os jovens provenientes das freguesias fora da sede do concelho; a carrinha da instituição transporta os jovens institucionalizados, mercedores de medidas de discriminação positiva e de particular proteção.
19. <i>What grade do you receive most often on your report card?</i>	16. Nas tuas avaliações intercalares e semestrais dos anos anteriores, o nível que surge mais vezes é... <input type="radio"/> (a) Muito Bom/5 <input type="radio"/> (b) Bom/4 <input type="radio"/> (c) Suficiente/3 <input type="radio"/> (d) Insuficiente/2	Optou-se pela formulação que dá ênfase às classificações obtidas nos momentos de avaliação não final e nos anos anteriores. Ela trará informação sobre dificuldades sentidas pelos inquiridos no processo de ensino-aprendizagem, independentemente do sucesso das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas ao longo do ano. Na escola em estudo, essas medidas têm, na última década, culminado com taxas de sucesso escolar muito próximas de cem por cento.
20. <i>What is your weight and height?</i> 21. <i>Which best describes what you think of your current weight?</i> <i>Very underweight</i> <i>Somewhat underweight</i> <i>About right</i> <i>Somewhat overweight</i> <i>Very overweight</i>	Os itens foram suprimidos.	

¹³ Cf. Item 3.2

Item original dos autores	Item na versão adotada	Justificação da formulação adotada
22. <i>What would you guess is the most typical (average) weight for boys and girls in your grade?</i>		
	<p>17. Assinala todas as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de que beneficiaste no ano passado e/ou no atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ (a) Português como língua não materna ○ (b) Realização de testes mais curtos, com apoios, consulta ou com tempo suplementar. ○ (c) Adaptações curriculares não significativas ○ (d) Adaptações curriculares significativas. ○ (e) Outras/nenhumas/não sei. 	<p>A categoria «Português como língua não materna» será assinalada pelos jovens migrantes não lusófonos.</p>