



## **Bullying ou conflito entre pares? Incidências, características das vítimas e impacto psicológico**

### **Bullying or peer conflict? Incidents, characteristics of the victims and psychological impact**

Anabela Carvalho\*, Amália Cussecala\*\*, Carla Martins\*\*\*, Cândida Cardoso\*\*\*\*, Diana Lopes\*\*\*\*, Filomena Gato\*\*\*\*\*, Helena Mimoso\*\*\*\*\*, Maria José Costa\*\*\*\*\*, Marisa Ferreira\*\*\*

\* Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, \*\* Agrupamento de Escolas Viseu Norte, \*\*\* Agrupamento de Escolas de Mundão, \*\*\*\* Agrupamento de Escolas Grão Vasco, \*\*\*\*\* Escola Secundária de Emídio Navarro, \*\*\*\*\* Agrupamento de Escolas do Viso, \*\*\*\*\* Escola Secundária Alves Martins

#### **Resumen**

Numa investigação sobre o impacto do bullying no Concelho de Viseu questionaram-se 1635 alunos do 3.º ao 12.º ano de escolaridade. Utilizou-se um questionário de autorrelato onde 9.3% referiram sentir-se vítimas e 21.6% indicaram agressões frequentes. O bullying e a agressão frequente apresentam maior incidência no 1.º ciclo e variam de forma diferenciada ao longo da escolaridade. As vítimas de bullying comparativamente com os agredidos de forma frequente apresentam maior isolamento nos intervalos, mais absentismo escolar e menor afeto positivo e bem-estar psicológico. Concluímos que o envolvimento na vitimização tem um impacto negativo, sobretudo nos alunos vítimas de bullying.

*Palavras-Chave:* bullying, agressão, escola, bem-estar subjetivo

#### **Abstract**

In an investigation about the impact of bullying on the council of Viseu, 1635 students from the 3 to 12 grade were questioned. In a self-report questionnaire 9.3% of students reported feeling victims and 21.6% indicated frequent aggressions. Bullying and frequent aggression have a higher incidence in the primary school and vary in different ways throughout schooling. Bullying victims compared to those frequently harassed have greater isolation in the breaks, more school absenteeism and less positive affect and psychological well-being. We conclude that involvement in victimization has a negative impact, especially on students who are victims of bullying.

*Key-words:* bullying, aggression, school, subjective well-being

Apesar da agressão entre pares fazer parte do quotidiano escolar, algumas crianças e jovens não sabem lidar com essas situações, o que afeta negativamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento pessoal e social (Freire, Simão, & Ferreira, 2006). Diferenciando-se das manifestações isoladas do quadro de violência escolar, o bullying ocorre quando comportamentos agressivos e de intimidação se manifestam de forma repetida (semanas, meses ou anos),

com intenção de magoar outros que, por si sós, não conseguem defender-se devido a uma assimetria de poder entre pares (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Smith, & Sharp, 1994; Solberg, & Olweus, 2003).

O bullying em contexto escolar constitui um problema que compromete a aprendizagem e que poderá estar associado a outros problemas, nomeadamente o abandono escolar e o bem-estar (Carvalhosa, et al., 2009; Pereira, et al., 1996; Pereira, et al., 2004). Algumas investigações mostram a existência de uma relação entre envolvimento em situações de bullying e indicadores de problemas de saúde física e mental - a vitimização repetida diminui os níveis de saúde física e psicológica de um adolescente, tendo um efeito a médio prazo (Rigby, 1999).

Com base num estudo mais alargado realizado junto dos alunos dos 4 níveis do ensino obrigatório do concelho de Viseu, o presente artigo tem como objetivo caracterizar os dois principais tipos de agressão em contexto escolar- o bullying e o conflito entre pares, numa perspetiva transversal ao longo da escolaridade, mostrando as suas diferenças e o impacto que têm no bem-estar subjetivo e noutras variáveis importantes para o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos.

#### **Agressão em contexto escolar**

Nos últimos anos temos assistido a um aumento crescente de estudos sobre os comportamentos agressivos em contexto escolar, tendo o bullying, assumido um papel central na discussão da problemática. O bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo interpessoal que importa distinguir do conflito entre pares (Hymel & Swearer, 2015) sob pena de haver uma apropriação indevida e intervenção inadequada pelos agentes educativos. Nem toda a conduta agressiva é bullying e as situações lúdicas ou de jogo podem camuflar comportamentos violentos. Encontra-se na literatura algum consenso relativamente aos critérios que definem o comportamento de bullying: a

intencionalidade, o caráter repetido e sistemático e a desigualdade de poder entre as partes (Fernandes & Seixas, 2012; Olweus, 1993). O conflito entre pares é distinto do bullying porque as agressões serão pontuais e, sobretudo, por não envolverem desequilíbrio de poder, isto é, as partes envolvidas têm a mesma idade, tamanho e estatuto. Os envolvidos apresentam motivos de discórdia, negociam e não persistem nesse comportamento para conseguirem o que querem (Catini, 2004).

### **Dos estudos epidemiológicos às taxas de incidência**

A prevalência do bullying tem sido estudada através de várias metodologias sendo mais habitual o recurso a questões de auto-retrato (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frericichs & Wang, 2010). Nestas, ainda se encontram duas estratégias distintas: i) apresentação de uma questão em que se pede ao sujeito que indique se se considera ou não vítima de bullying, após a apresentação da definição do fenómeno (item único); ii) solicitação da indicação da frequência com que foi vítima, a partir de uma lista mais ou menos extensa de agressões (itens múltiplos) (Cornell & Cole, 2012). As investigações com estes dois tipos de questões apresentam resultados distintos, tornando difícil a comparação de taxas de incidência entre estudos (Felix, Sharkey, Green, Furlong, & Tanigawa, 2011).

No método de item único habitualmente é apresentada uma definição de bullying, contemplando as dimensões que os alunos devem considerar na identificação deste tipo de vitimização (agressão física, psicológica ou social, repetição, intencionalidade e assimetria de poder), facilitando o entendimento do conceito de bullying entre os participantes de um estudo (Cornell & Cole, 2012). O problema é que a definição de bullying tem evoluído e os estudos adotam definições diferentes. Por outro lado, nem sempre fica garantido que os alunos respondam distinguindo o bullying do habitual conflito entre pares. Quando se coloca uma lista de comportamentos ou agressões não se usa o termo “bullying” ou “vítima”, a fim de evitar conotações negativas com estes termos, sendo então obtida a frequência com que cada comportamento ocorre. Mas este método deixa de fora a intencionalidade e o desequilíbrio de poder, sendo possível que as respostas reflitam a frequência da ocorrência do conflito entre pares com igual poder.

Por tudo isto fica evidente que os dois métodos de questionamento são bastante diferentes e podem levar os alunos a responder de forma distinta (Thomas, Conner, & Scott, 2015). A confirmá-lo estão as taxas de prevalência obtidas: a utilização da questão única traduz-se em taxas de incidência bastante mais baixas que a utilização de itens múltiplos (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009).

Torna-se, então, arriscado considerar que as respostas obtidas pelos dois métodos refletem a mesma realidade. A este propósito refira-se o trabalho de Renshaw e colaboradores (2016), no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Health Behavior in School-aged Children em quatro anos diferentes, que chegou à conclusão de que as taxas obtidas por estas duas

estratégias de avaliação do envolvimento no bullying são distintas, sendo mais baixas quando se usa o método de item único, com diferenças que chegam aos 26%. Para além disso, os autores referem que a taxa de acordo entre os dois métodos é baixa, não tendo evidências empíricas de que um método seja preferível ao outro.

No entanto, os alunos envolvidos no bullying, quer sejam identificados por um método ou por outro, mostram indicadores de bem-estar e de satisfação claramente menores do que os não envolvidos, apesar de existirem maiores efeitos no grupo identificado pelo método de questão única (Renshaw et. al, 2016). Isto é, reconhece-se a importância dos indicadores relativos à incidência do bullying independentemente do método utilizado.

Ao analisar os estudos sobre o bullying verifica-se que é nos anos iniciais de formação, 1.º ciclo, que se dá a maior incidência e prevalência das ocorrências de bullying (Matos, Simões & Gaspar, 2009; Pereira, 2008; Pereira et al., 2004; Whitney & Smith, 1993), com taxas na ordem dos 20% de vítimas no 1.º ciclo do ensino básico (Pereira, 2008; Pereira, Almeida & Mendonça 1996), 32% de vítimas dos 11 aos 13 anos e 23% aos 15 anos (Currie et al., 2004). No estudo da OMS (Currie et al., 2004), ao avaliar a incidência e vitimização do bullying entre jovens dos 10 aos 13 anos e de 15 anos são apontadas taxas de vitimização de 2 a 32% e taxas de bullying de 1 a 36%, num universo de 43 países.

Estudos realizados em Portugal encontraram 11.1% de vítimas no 1.º e 2.º ciclo (Costa & Pereira, 2010), 13% de vítimas e 6% de vítimas-agressoras em jovens entre os 11 e os 15 anos (Carvalhosa, 2008), e 63% de vítimas de bullying verbal (nomeadamente “espalhar rumores”) em alunos do 7.º, 8.º, 9.º e 11.º anos (Martins, 2005). Assim, verifica-se que em Portugal as taxas de prevalência de vítimas de bullying são bastante variáveis, podendo oscilar entre 11.1 e 63%, havendo ainda uma diminuição da incidência com a idade.

### **Vítimas de bullying**

De acordo com vários estudos, no cenário do bullying (co)existem diferentes atores que assumem diversos papéis, considerando-se que, para além dos agressores e das vítimas, também estão envolvidas vítimas agressoras e as testemunhas. Cada um destes intervenientes apresenta um perfil específico com características diversas (Barros, Carvalhosa & Pereira, 2009). No presente estudo apenas nos focamos nas vítimas. Elas são, geralmente, consideradas como fisicamente mais fracas, inseguras e retraídas (Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996), não se defendem dos ataques dos pares (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Olweus, 1993, 1997) e desenvolvem elevados níveis de ansiedade. (Menesini, Modena & Tani, 2009; Sansone & Sansone, 2008). Martins (2009) concluiu que os alunos vítimas de bullying têm poucos amigos, sentem-se fracassados e apresentam dificuldades em comunicar. Glew e colaboradores (2005) encontraram um conjunto de fatores positivamente associados às vítimas: um mau desempenho escolar, uma sensação constante de insegurança e sentimentos de tristeza e de pouca pertença à escola. Para além disso, as vítimas

possuem menores níveis de suporte social dos professores e dos colegas (de dentro e de fora da escola) (Carvalho, 2008).

### Bem-estar subjetivo

O bem-estar subjetivo (BES) refere-se à experiência individual e subjetiva da avaliação da vida como positiva, podendo entender-se como uma dimensão positiva da saúde (Galinha & Ribeiro, 2005) que é afirmada como um direito de todos os seres humanos (Pais-Ribeiro, 2009). Este conceito complexo integra duas dimensões: a cognitiva e a afetivo-emocional (Eid & Diener, 2004; Diener & Diener, 1995; Ostrom, 1969, 2005; Proctor, et al., 2009; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). A dimensão cognitiva refere-se ao juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de satisfação com a vida, a nível global ou específico. A dimensão afetivo-emocional, positiva ou negativa, é expressa em termos globais (felicidade) ou em termos específicos (emoções). A primeira apresenta um caráter mais estável enquanto a segunda é mais inconstante (Lyubomirsky, 2008).

Em termos escolares, a percepção de competência, o sentimento pela escola, o apoio dos professores, o envolvimento parental na educação, a relação com o staff escolar, a participação em atividades extracurriculares e a satisfação com a vida estão relacionadas com a dimensão cognitiva. A pressão sentida na realização dos trabalhos escolares e apoio dos colegas, estão relacionados com a dimensão afetivo-emocional (Silva et al., 2010; Suldo, Shaffer & Riley, 2008; Suldo & Hubner, 2004). A literatura sugere uma relação positiva entre o afeto positivo e a motivação, o interesse pela escola, o envolvimento nas atividades escolares e o sucesso académico (Lewis et al. 2009; Mega et al. 2014; Reschly et al. 2008), estando o afeto negativo relacionado negativamente com todos estes fatores. De acordo com o relatório da OMS, a vivência de episódios de ameaça física ou psicológica tem um impacto negativo ao nível do bem-estar, aumentando o afeto negativo (Martin & Huebner, 2007).

### Impacto do bullying

O bullying, torna as crianças e os adolescentes reféns da ansiedade e da insegurança, comprometendo negativamente o seu percurso escolar (Silva, 2010). Segundo Fante (2005), as vítimas de bullying podem apresentar menor interesse pela escola, défice de atenção, dificuldades de aprendizagem e um menor rendimento escolar. Vechi (2012) indica que existem jovens que desistem da escola por não conseguirem lidar com as provocações dos pares ou que mudam de estabelecimento de ensino para evitar o convívio com os bullies. Numa revisão bibliográfica realizada por Moore, et al. (2017), que envolveu a análise de 165 artigos e tinha como objetivo identificar os problemas psicossociais e de saúde associados à vitimização do bullying, foram observadas associações estatisticamente significativas entre as vítimas de bullying e o surgimento de problemas físicos e psicológicos adversos, tais como depressão, ansiedade, fraca saúde em geral e ideação suicida. Também Saúde (2011), num estudo que

assentava na análise das associações entre o bullying e a percepção de bem-estar psicológico nos adolescentes, observou que os comportamentos de agressão, de observação e de vitimização, tendem a apresentar associações positivas com as dimensões promotoras de um menor bem-estar psicológico e associações negativas com as dimensões positivas deste construto.

### Método

O Projeto Bullying nas escolas do concelho de Viseu surgiu no final de 2015, associado à iniciativa e motivação do grupo de psicólogas a desenvolver funções em contexto escolar neste Município. No essencial visavam a concretização de um trabalho em rede e o estudo transversal da incidência do bullying e da agressão entre pares nas suas Escolas. Pretendiam, ainda, efetuar o levantamento das implicações desta realidade, nomeadamente na sua relação com o sucesso escolar e o bem-estar psicológico, a fim de ser possível definir estratégias de atuação concertadas, significativas e significantes para este universo escolar.

### Participantes

Estratificou-se a amostra considerando a distribuição por ano de escolaridade, tipologia de área urbana e tipo de escola (pública/privada) procurando que fosse representativa dos alunos do concelho.

Após esta etapa, a seleção das turmas a inquirir em cada Agrupamento/Escola foi realizada de forma aleatória. Os participantes (N= 1635) encontram-se distribuídos pelos 4 níveis de escolaridade de diferentes Escolas do concelho, havendo um predomínio de alunos de Áreas Predominantemente Urbanas, de Escolas Públicas e de Nível Socioeconómico Médio (cf. Tabela 1). A idade dos participantes variava entre 8 e 22 anos, com uma média de 12.5.

Tabela 1  
Caracterização da amostra

		N	%
Sexo	Masculino	803	49.1
	Feminino	832	50.9
Tipologia Área Urbana	APU	1399	85.6
	AMU	11	0.7
Escolaridade	APR	225	13.8
	3.º ano	240	14.7
	4.º ano	222	13.6
	5.º ano	124	7.6
	6.º ano	167	10.2
	7.º ano	194	11.9
	8.º ano	156	9.5
	9.º ano	183	11.2
	10.º ano	125	7.6
	11.º ano	142	8.7
Nível Socioeconómico	12.º ano	82	5.0
	Baixo	608	37.6
	Médio	704	43.5
	Alto	306	18.9

**Legenda:** APU- Área Predominantemente Urbana AMU-Área Moderadamente Urbana APR- Área Predominantemente Rural

## Medidas

Criaram-se três versões de um questionário (uma para o 1.º Ciclo, outra para o 2.º e 3.º ciclo e uma para os alunos do ensino secundário) que continham 30, 31 ou 32 questões (dependendo da versão) com respostas abertas e fechadas (sim/não, escala de Likert e escolha múltipla), cobrindo um leque vasto de variáveis: caracterização da escola, indicadores sociodemográficos (sexo, idade, freguesia de residência, profissão e habilitações dos pais, constituição da família), absentismo, rendimento académico, satisfação pessoal (satisfação com a vida, amigos, família e escola), agressão e violência na escola (ser testemunha, vítima ou agressor), emoções positivas e negativas face à Escola.

**Bullying.** Para inquirição do bullying foram adotadas duas estratégias: i) item único- apresentação da definição de bullying seguida de uma questão em que se pedia ao sujeito que indicasse se se considerava vítima de bullying, ii) itens múltiplos- solicitação da indicação da frequência com que foi vítima de uma lista de oito agressões (verbais, sociais, físicas e através das redes sociais). Os alunos foram considerados alvos de agressões frequentes caso referissem a ocorrência de uma agressão repetida pelo menos três vezes ao longo do ano letivo. Seguidamente, foram incluídos em três grupos: 1- não vítima; 2- vítima de agressões frequentes e 3- vítimas de bullying mutuamente exclusivos, ou seja, um aluno que referisse ser vítima de bullying não seria incluído na categoria de agressões frequentes.

**Satisfação.** Foi elaborado um conjunto de 20 itens, utilizado nas três versões do instrumento, para avaliar com recurso a uma escala de Likert de 5 pontos, as áreas da satisfação com a escola, com os pares, com a vida em geral e com a família. Estes itens sofreram um tratamento com análise fatorial exploratória e confirmatória, traduzindo-se em duas versões finais com estruturas fatoriais distintas, sendo uma destinada a crianças e adolescentes até aos 11 anos (18 itens e 4 fatores) e outra a adolescentes e jovens entre os 12 e os 18 anos (20 itens e 4 fatores). A pontuação em cada fator resulta do cálculo da média aritmética dos itens que o constitui.

**Afeto Positivo e Negativo.** Foram utilizados 8 itens que avaliavam a frequência de emoções positivas e negativas ao longo desse ano letivo. Para o cálculo do Afeto positivo e negativo foram somados os itens positivos e negativos em separado. O Afeto Global resulta da subtração do total de Afeto Positivo e Negativo.

## Procedimentos

Definiu-se uma metodologia de investigação-ação que permitisse inquirir pelo menos 10% dos alunos do concelho. A equipa, constituída por 16 psicólogas das Escolas públicas, privadas e cooperativas, elaborou o Projeto que foi apresentado, primeiramente, às Direções das suas Escolas e Agrupamentos e, em seguida, à Câmara Municipal de Viseu (CMV). Este Município já

tinha implementado o Programa Viseu Educa, que agrega diversos Projetos das Escolas, e a equipa considerou que seria importante a apresentação do seu Projeto, dado o seu caráter inovador e os seus objetivos. Assim, a partir de janeiro de 2016 deu-se início ao Projeto com a criação de 3 questionários, elaborados com base noutros já existentes (Pereira, Almeida, Valente, & Mendonça, 1996; Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006), adaptados aos alunos do 1.º ciclo, do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, respetivamente, que foram aplicados entre abril e junho de 2016.

## Resultados e Discussão

Relativamente à incidência das agressões, dos 1635 alunos da nossa amostra, encontra-se um total de 353 (21.6) vítimas de agressões frequentes e 152 (9.3) que referem sentir-se vítimas de bullying. Assim, tendo por referência os dados de alguns estudos nacionais, nos quais as taxas de prevalência são bastante variáveis, podendo oscilar entre 11.1% e 63% de alunos vítimas de bullying e onde se regista uma diminuição da incidência com a idade, verificamos que, no Município de Viseu, a taxa de incidência é mais baixa, registando-se a mesma tendência de diminuição com o avanço da escolaridade.

Tabela 2

*Caracterização dos alunos em cada um dos grupos definidos de acordo com o tipo de envolvimento na vitimização*

		Tipo vitimização					
		Não é vítima		Agressões frequentes		Vítima de bullying	
		N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	562	70.0	174	21.7	67	8.3
	Feminino	567	68.2	179	21.5	85	10.2
NSE	Baixo	432	71.1	114	18.8	62	10.2
	Médio	484	68.8	159	22.6	61	8.7
	Alto	207	67.6	71	23.2	28	9.2
Escola ridade	1º ciclo	276	59.9	106	23.0	79	17.1
	2º ciclo	197	67.7	66	22.7	28	9.6
	3º ciclo	385	72.2	120	22.5	28	5.3
	Secundário	271	77.7	61	17.5	17	4.9

Verificamos que, no que se refere à distribuição por sexo, há algumas diferenças de acordo com o tipo de agressões. Assim, não se registam variações relevantes na distribuição entre os sexos nas agressões frequentes, mas no bullying há uma percentagem maior de raparigas, apesar de não ter significado estatístico ( $p > .05$ ). Este resultado reforça o que se verifica noutros estudos, onde não se encontram variações significativas quanto ao sexo na vitimização (Olweus, Thyholdt e Baraldsnas, 2009; Raimundo & Seixas, 2009).

Relativamente ao contexto socioeconómico dos alunos, na nossa amostra, encontramos uma

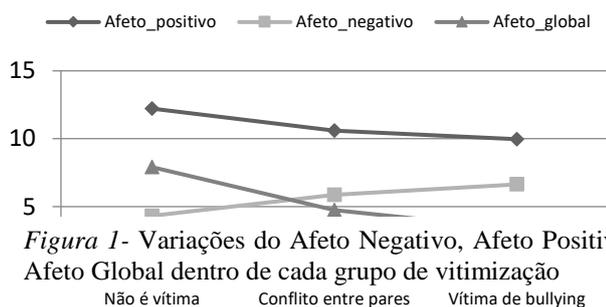


Figura 1- Variações do Afeto Negativo, Afeto Positivo e Afeto Global dentro de cada grupo de vitimização

percentagem um pouco mais acentuada de vítimas pertencentes ao nível socioeconómico mais baixo mas, mais uma vez, sem diferenças estatisticamente significativas.

No que se refere à distribuição pelos níveis de escolaridade assistimos, nos nossos dados, a diferenças com significado estatístico,  $X^2(6) = 60.948, p < .01$ , com uma diminuição mais acentuada no bullying com o aumento da escolaridade. Esta diferença não é registada nas agressões frequentes que se mantêm relativamente estáveis nesta variável, o que nos permite concluir que o tipo de vitimização é distinto consoante o nível de escolaridade.

No que se refere ao absentismo regista-se um aumento da taxa em alunos envolvidos em algum tipo de conflito (agressões frequentes e bullying), com o aumento do número de faltas às aulas no ano letivo (71% dos alunos que nunca faltaram não são vítimas e nos que têm mais de 10 faltas esse valor desce para 57.6%). A taxa mais elevada de alunos vítimas de agressões frequentes regista-se no grupo que apresenta mais de 10 faltas e a taxa mais elevada de vítimas de bullying no grupo com 6 a 10 faltas, havendo aqui diferenças estatisticamente significativas,  $X^2(6) = 15.197, p = .019$ .

Relativamente às variáveis do Afeto, a Anova a dois fatores indica que há diferenças significativas nas 3 variáveis do afeto de acordo com o tipo de envolvimento na vitimização, Afeto Positivo:  $F(2) = 68.123, p < .001$ , Afeto Negativo:  $F(2) = 73.671, p < .001$  e Afeto Global:  $F(2) = 97.866, p < .001$ . Para além disso, o teste de comparações múltiplas indica que as diferenças entre os grupos são todas estatisticamente significativas, ou seja, os grupos de vitimização são distintos entre si em cada uma das variáveis em análise.

Os alunos que se sentem vítimas de bullying são os que apresentam níveis mais baixos de afeto positivo, seguindo-se os alunos que referem agressões frequentes, sendo o grupo dos alunos não-vítimas que aparenta sentir maior intensidade e frequência de afetos positivos. Verifica-se a mesma tendência em relação ao afeto negativo mas de forma invertida. Também o afeto global sofre variações nos 3 grupos, com os alunos envolvidos na vitimização a evidenciarem um nível de afeto global mais baixo do que o grupo dos não-envolvidos. Nestes destacam-se os alunos que se sentem vítimas de bullying com níveis ainda inferiores comparativamente ao grupo das agressões frequentes. A este respeito, os estudos de

Martin e Huebner (2007) referem que a vivência de episódios de ameaça física ou psicológica tem um impacto negativo ao nível do bem-estar, aumentando o afeto negativo.

Relativamente à Satisfação, e uma vez que o tratamento estatístico revelou fatores distintos em dois grupos etários da nossa amostra (até aos 11 anos e com 12 ou mais anos) procedemos à análise do impacto que o tipo de envolvimento na vitimização causa nos indicadores de satisfação de forma separada.

Assim, nos alunos até aos 11 anos verifica-se que os resultados mais elevados nos 4 fatores de satisfação foram obtidos pelos alunos não-vítimas, seguindo-se os alunos envolvidos no conflito entre pares, sendo que os alunos vítimas de bullying são os que apresentam resultados mais baixos em todos os fatores. A ANOVA a dois fatores indica que há diferenças estatisticamente significativas nos 4 indicadores de satisfação, Sat. Pares:  $F(2) = 30.680, p < .001$ , Sat. Self:  $F(2) = 15.691, p < .001$ , Sat. Escola:  $F(2) = 8.217, p < .001$  e Sat. Família:  $F(2) = 3.032, p < .001$ , embora se note um impacto mais acentuado na Satisfação com os pares e menor na Satisfação com a Família. O teste de comparações múltiplas mostra que na Satisfação com os Pares e na Satisfação com a Escola as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas e que na Satisfação com o Self e com a Família os alunos envolvidos no conflito entre pares e no bullying não apresentam diferenças com significado estatístico. Ou seja, podemos concluir que, no grupo de alunos até aos 11 anos, o facto de ser vítima de qualquer tipo de agressão (seja conflito entre pares ou bullying) causa impacto negativo nos indicadores de Satisfação. Para além disso, a vitimização no bullying causa um impacto maior do que o conflito entre pares, sobretudo na Satisfação com os Pares e com a Escola.

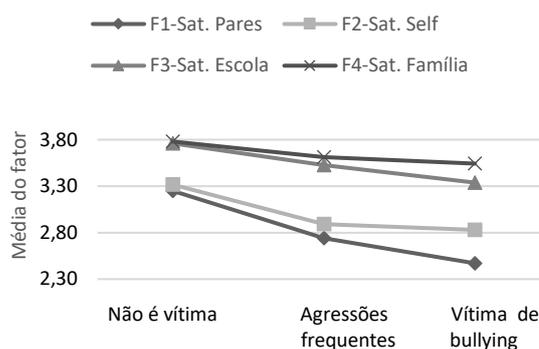


Figura 2- Variações dos fatores relativos à Satisfação dentro de cada grupo de vitimização, no grupo de alunos até aos 11 anos

No grupo de 12 anos ou mais verifica-se a mesma tendência para a satisfação em alunos envolvidos em agressões, sendo evidente, também aqui, que as vítimas de bullying apresentam valores mais baixos nos 4 fatores comparativamente com os alunos que não são vítimas.

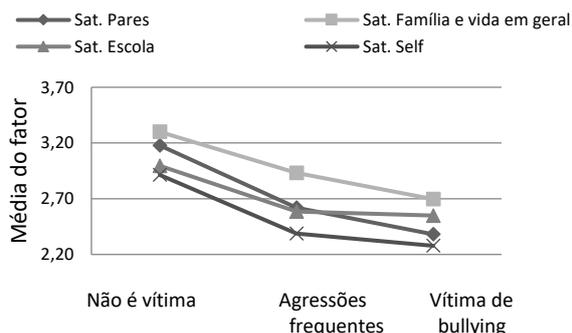


Figura 3- Variações dos fatores relativos à Satisfação dentro de cada grupo de vitimização, no grupo de alunos com 12 ou mais anos

Os valores da ANOVA a dois fatores indicam que os 4 indicadores de Satisfação sofrem variações significativas tendo em conta o tipo de envolvimento na vitimização, Sat. Pares:  $F(2) = 106.852, p < .001$ , Sat. Família e Vida em geral:  $F(2) = 17.499, p < .001$ , Sat. Escola:  $F(2) = 37.567, p < .001$  e Sat. Self:  $F(2) = 42.973, p < .001$ , sendo as diferenças mais evidentes na Satisfação com os Pares e na Satisfação com o Self. Dentro de cada fator os testes de comparações múltiplas indicam que os 3 grupos de vitimização são distintos entre si nos fatores Satisfação com os Pares e Satisfação com a Família e Vida em geral. Nos fatores Satisfação com o Self e Satisfação com a Escola não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos envolvidos no conflito entre pares e os que se consideram vítimas de bullying. Podemos então concluir que também nesta faixa etária o facto de ser vítima (quer se trate de conflito entre pares ou de bullying) causa impacto negativo na Satisfação com os Pares, com a Escola, com o Self, com a Família e Vida em geral. Para além disso, as vítimas de bullying mostram valores mais baixos e significativamente diferentes dos obtidos pelos alunos vítimas de agressões frequentes no conflito entre pares relativamente à Satisfação com os Pares, com a Família e a Vida em Geral. É importante referir que neste último fator encontram-se frases como “A minha vida corre bem”.

### Conclusão

Um dos objetivos do nosso estudo prende-se com a análise da incidência do bullying e das diferenças associadas ao sexo e nível de escolaridade mas também com as suas consequências e impacto na assiduidade e no bem-estar subjetivo. Para além disso foi nossa intenção avaliar as diferenças entre os dados que se obtêm através de dois métodos distintos de inquirição do bullying.

Assim, tendo por base uma amostra recolhida no Município de Viseu, constituída por 1635 alunos de 4 níveis de escolaridade, em que se adotou uma estratégia dupla de avaliação do envolvimento na vitimização (questão única e itens múltiplos), foi possível verificar que a taxa de vítimas avaliada por estas duas metodologias é bastante distinta. Através da questão única obteve-se uma taxa média de 9.3% e com itens múltiplos a ocorrência de alunos vítimas de agressões

ultrapassa os 20%. Para além disso, assiste-se a uma distribuição bastante distinta destes dois tipos de vitimização ao longo da escolaridade, com uma diminuição acentuada de alunos vítimas de bullying ao longo da escolaridade e uma relativa estabilidade das agressões frequentes até ao final do 3º ciclo, havendo apenas uma diminuição no ensino secundário. Por outro lado, não se registam variações significativas associadas ao sexo nas agressões frequentes mas no bullying há uma maior incidência de meninas que referem sentir-se vítimas.

Analisando o impacto do tipo de envolvimento nos níveis de satisfação verificou-se que os alunos vítimas de bullying e de agressões frequentes têm um nível de satisfação menor do que os alunos que não são vítimas, e que os alunos que são vítimas de bullying apresentam níveis de satisfação inferiores aos alunos vítimas de agressões frequentes. Na faixa etária dos alunos de 11 anos que se sentem vítimas de bullying observa-se um nível de satisfação com os Pares e com a Escola mais baixo comparativamente ao grupo de vítimas de agressões frequentes. No que diz respeito ao grupo de 12 anos ou mais, também os que se sentem vítimas de bullying apresentam níveis de satisfação muito inferiores aos que são vítimas de agressões frequentes relativamente à satisfação com os Pares, com a Família e a Vida em Geral.

Estes resultados sugerem que as agressões, verbais, físicas e psicológicas têm um impacto negativo na satisfação dos alunos, indo ao encontro do que é referido na literatura, onde se conclui que o envolvimento em episódios de agressão gera consequências negativas nos envolvidos, havendo prejuízo na satisfação com a vida, no relacionamento entre pares (Nansel et al., 2004) e ao nível do bem-estar (Martin & Huebner, 2007).

Retomando um dos nossos objetivos- a análise das diferenças na inquirição do envolvimento dos alunos no bullying, parece-nos, tal como tem sido referido por diferentes autores, que estas duas metodologias não refletem a mesma realidade. A atestá-lo estão os nossos dados onde se verifica uma discrepância entre os dois grupos de alunos identificados. O impacto das agressões, na nossa amostra, é muito mais evidente no grupo de alunos que se sente vítima de bullying, tanto no que se refere à Satisfação com os pares, como relativamente ao Afeto. Para além disso as taxas de incidência são distintas e não variam da mesma forma ao longo da escolaridade. Parece-nos, tal como referido por outros autores (Thomas, et. al, 2015; Felix et. al, 2011) que as duas formas de inquirição do bullying poderão não avaliar o mesmo construto. Os nossos dados permitem-nos inferir que quando se usa a metodologia de itens múltiplos obtemos indicadores de frequência mais próximos do conflito entre pares e quando se usa um único item estaremos mais próximo do que tem sido referido na literatura como sendo o bullying.

### Referencias

Barros, P., Carvalho, J., & Pereira, M. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *Atas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III*

- Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 5738-5757.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Mestrado, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, Brasil.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International* 22(3), 364 – 382.
- Carvalhosa, S. F. (2008). *Prevention of bullying in schools: An ecological model*. Bergen: University of Bergen.
- Carvalho, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 13, 125-146.
- Cornell, D. G., & Cole, J. C. M. (2012). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 289–304). New York, NY: Routledge.
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional «Contributos da Psicologia em Contexto Educativo»* (pp.1810-1821). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (Eds). (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, R., & Barnekow, V.(Eds). (2012). Social determinants of health and well-being among young people: *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz (2.º Edição)*. Campina: Verus Editora.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (Eds) (2012). *Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Formosinho, M. D., & Simões, M. C. T. (2001). O bullying na Escola: Prevalência, Contextos e Efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(2), 65-82.
- Freire, I., Simão, A. V., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação* 19(2),157-183.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychological Association*, 70(4), 293–299.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 397–408.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2008). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 401-425.
- Martins, M. J. (2009). *Maus-tratos entre Adolescentes na Escola*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Matos, M., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações*, 13, 98-124.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 121–131.
- Menesini, E., Moderna, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *J Genet Psychol*, 170(2), 115-133.
- Moore, S. E., Normam, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Cambridge.

- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, XII (4)*, 495-510.
- Olweus, D., Thyholdt, R., & Braaldsnes, A. (2009). Olweus bullying prevention programme. *Atas do "XIVth European Conference on Developmental Psychology"*. Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of experimental social psychology, 5(1)*, 12-30.
- Pais-Ribeiro, J. (2009). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In J.P. Cruz, S. N. de Jesus, & C. Nunes (Eds.), *Bem-Estar e Qualidade de Vida* (pp.31-49). Alcochete: Textiverso.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (Eds.). (1996). *O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema* (Vol. I). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International, 25(2)*, 241-254.
- Proctor, E., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, S. (2009). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Adm Policy Ment Health, 36*, 24-34.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações, 13*, 164-186.
- Renshaw, T., Hammons, K., & Roberson, A. (2016). General Versus Specific Methods for Classifying U.S. Students' Bullying Involvement: Investigating Classification Agreement, Prevalence Rates, and Concurrent Validity. *School Psychology Review, 45(4)*, 400-416.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*, 419-431.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary students. *British Journal of Educational Psychology, 22, 2*, pp 28-34.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57(6)*, 1069-1081.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies, 9(1)*, 13-39.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22(2)*, 99-109.
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2008). Bully victims: psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry, 5(6)*, 62-64.
- Saúde, A. (2011). *Bullying e Bem-Estar Psicológico em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Silva, A., Matos M. & Diniz, J. (2010). Escola e bem-estar subjectivo nas crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 1*, 117-139.
- Silva, A. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Smith, P., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *Scholl bullying: insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29(3)*, 239-268.
- Suldo, S., & Huebner, E. (2004). The Role of Life Satisfaction in the Relationship between Authoritative Parenting Dimensions and Adolescent Problem Behavior. *Social Indicators Research, 66*, 165-195.
- Suldo, S., Shaffer, E., & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23(1)*, 56 - 69.
- Swearer, S., Siebecker, A., Johnsen-Frerichs, L., & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: the problem of comparability across studies and across methodologies. In S. Jimmerson, S. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 305-327). New York: Taylor & Francis.
- Thomas, H. J., Conner, J. C., & Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents - a review. *Educational Psychology Review, 27(1)*, 135-152.
- Vechi, A. D. K. (2012). Bullying: o perigo nas escolas. *Revista de Educação, 15(19)*, 37-52.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 45(4)*, 368-375.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.

#### Agradecimientos

Projeto apoiado pela Câmara Municipal de Viseu.