

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O envolvimento moral e as perceções dos professores no
âmbito do cyberbullying**

Ana Cláudia Constantino Primor

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O envolvimento moral e as perceções dos professores no
âmbito do cyberbullying**

Ana Cláudia Constantino Primor

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão
e pela Professora Doutora Paula da Costa Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2020

Índice

Índice de Figuras.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
I. Introdução	1
<i>Bullying e Cyberbullying</i>	1
<i>Cyberbullying</i> e o contexto escolar	3
O descomprometimento moral e o envolvimento dos professores no <i>cyberbullying</i>	5
O presente estudo	7
II. Método	11
Desenho do Estudo	11
Participantes e Contexto	11
Instrumento	12
Procedimentos	14
Análise de Dados	14
As perceções e definição de <i>cyberbullying</i> dos professores	16
Características de <i>cyberbullying</i>	16
Comportamentos de <i>cyberbullying</i>	18
Efeitos do fenómeno	19
O envolvimento dos professores no <i>cyberbullying</i> : do conhecimento ao descomprometimento moral	20
Descomprometimento moral.....	22
Descomprometimento moral e Conhecimento percebido.....	23
Conhecimento percebido e Desempenho percebido	24
Conhecimento percebido e Gravidade.....	25
Limitações e estudos futuros.....	27
Implicações para a teoria e prática	27
Conclusão	28
Referências	30
Anexos	35
Anexo A	36

Índice de Tabelas

Tabela 1. Percentagem de indicadores relativos aos comportamentos de <i>cyberbullying</i>	18
Tabela 2. Estatísticas descritivas das variáveis em estudo.....	20
Tabela 3. Operacionalização das categorias.....	36

Índice de Figuras

Figura 1. As perceções e o descomprometimento moral dos professores no âmbito do <i>cyberbullying</i>	10
Figura 2. Mapa conceptual da categoria Características de <i>Cyberbullying</i>	17

Agradecimentos

À **Prof.^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão**, por me ter acolhido neste projeto e por me ter dado todas as orientações necessárias para crescer como pessoa e como profissional. Agradecer também por me ajudar em todas as minhas dificuldades e por testar os meus limites para conseguir ir mais além. Um grande OBRIGADA.

À **Prof.^a Doutora Paula da Costa Ferreira**, por todo o apoio e esforço despendido para a melhoria das minhas dificuldades. Por todas as opiniões que me fizeram olhar as coisas de outra forma e por todo o tempo que despendeu tanto em videochamadas como em leituras. Muito obrigada Professora!

À **minha família** pais, avós, tios e primas por todo o apoio dado, por acreditarem em mim e não me fazerem desistir. Por todo o tempo despendido em desespero e stress que me ajudaram a ultrapassar com sorrisos e gargalhadas. Sem o vosso apoio certamente não estaria nem sequer no Mestrado.

Ao **André** por toda a paciência, ajuda, companheirismo e dedicação que teve para comigo nesta altura tão exigente. Obrigada por não me deixares desistir e por não desistires de mim.

A todas as **minhas amigas** que de alguma forma demonstraram o seu apoio nem que fosse em apenas no desejo de um bom trabalho. Mas em especial à Tatiana Vasconcelos a que mais me ajudou em todas as horas de desespero, um obrigada nem chega por tudo o que me apoias-te! Ainda a todas as minhas amigas que não me fizeram desistir nem baixar os braços, obrigada miúdas, Carina, Mónica, Agatha, Andreia e Cláudia, sem vocês este mestrado nem tinha sido o mesmo.

Por fim, agradecer à Faculdade de Psicologia por me ter acolhido neste Mestrado e por me dar a oportunidade de ser a profissional que sou.

Os meus sinceros agradecimentos a todos!

Resumo

As novas tecnologias estão cada vez mais acessíveis a crianças e jovens e podem facilitar comportamentos de risco ao nível da interação social, como o *cyberbullying*. Este fenómeno ocorre frequentemente fora do espaço escolar, pelo que os professores poderão não se sentirem implicados e envolver-se de forma ativa na resolução destas situações. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo verificar o (des)comprometimento moral dos professores relativamente à ocorrência de casos de *cyberbullying*, e perceber quais as perceções dos professores quanto ao fenómeno. Deste modo, foi adaptado um questionário online para professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário, ao qual responderam 541 professores. Os resultados do presente estudo revelaram que existe um descomprometimento moral por parte dos professores relativamente ao conhecimento de casos, e ainda, que o conhecimento sobre o fenómeno influencia direta e indiretamente o envolvimento e descomprometimento moral dos professores em casos de *cyberbullying*. Relativamente à definição dada pelos professores, foi possível constatar que estes caracterizam o fenómeno com características essenciais e com os comportamentos mais observáveis. Por outro lado, e tendo em conta o contexto de questionário online, não demonstraram um conhecimento mais aprofundado sobre o fenómeno. Este estudo contribui para a literatura relativamente à perceção e descomprometimento moral dos professores sobre o *cyberbullying* e para a prática, nomeadamente ao nível das intervenções com professores.

Palavras-chave: *Cyberbullying*, Professores, Perceções, Descomprometimento Moral

Abstract

New technologies are increasingly accessible to children and adolescents and can facilitate risky behavior in terms of social interaction, such as cyberbullying. This phenomenon often occurs outside the school space, therefore, teachers may not feel implicated and become actively involved in solving these situations. Thus, the present study aims to understand the moral (dis)engagement of teachers regarding the occurrence of cases of cyberbullying, and to understand what teachers' perceptions of the phenomenon are. To reach this objective, an online questionnaire was adapted for middle and high school teachers, to which 541 teachers provided their response. The results of the present study revealed that there is a lack of moral engagement on the part of teachers regarding the knowledge of cases, and also, that knowledge about the phenomenon directly and indirectly influences the involvement and moral disengagement of teachers in situations of cyberbullying. Regarding the definition given by the teachers, they characterize the phenomenon with essential characteristics and with the most observable types of behavior. On the other hand, and taking into account the context of the online questionnaire, they did not demonstrate a deeper knowledge about the phenomenon. This study contributes to the literature regarding the perception and moral disengagement of teachers about cyberbullying; and to practice, namely at the level of interventions with teachers.

Key-words: *Cyberbullying*, Teachers, Perceptions, Moral Disengagement

I. Introdução

A sociedade atual permite um novo acesso às novas tecnologias com novas oportunidades de conhecimento que possibilita a ligação entre pessoas e o mundo. As novas tecnologias fazem parte da vida dos indivíduos cada vez mais cedo, com um grande acesso, em crianças e jovens em idade escolar, uma vez que na escola que frequentam têm acesso a este recurso de forma a auxiliar o conhecimento das matérias. Este recurso às novas tecnologias, nomeadamente o acesso à *internet*, pode ser um fator vantajoso, mas também pode ser considerado um fator de risco, na medida em que os alunos estão mais expostos e dispostos a correrem riscos por detrás do ecrã (Matos, Vieira, Amado, Pessoa, & Martins, 2018). Associados a estes riscos e perigos da *internet* reconhece-se um fenómeno bastante atual, o *cyberbullying*, ao qual é destacado a ideia de uma ou mais agressões a outro(s) indivíduo(s) utilizando os meios eletrónicos (Perren et al., 2012). O *cyberbullying* caracteriza-se por atos intencionais, repetitivos, realizados entre pares através de recursos tecnológicos (Patchin & Hinduja, 2006).

Dado este fenómeno de risco, é essencial distinguir o comportamento de *bullying* e o de *cyberbullying* para que na ocorrência de algum destes, os adultos possam intervir de forma eficaz. Neste âmbito, o conhecimento dos professores sobre este fenómeno é imprescindível para a sua prevenção e intervenção, essencialmente em meio escolar, que é onde ocorrem muitos casos (Macaulay, Betts, Stiller, & Lellezi, 2018). Torna-se imperativo a necessidade de estudos que caracterizam e identificam as perceções dos professores sobre o *cyberbullying*, uma vez que estes são agentes essenciais para a sua prevenção e intervenção. Deste modo, o presente estudo pretende identificar as perceções dos professores do 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário relativamente ao *cyberbullying*, bem como o seu descomprometimento moral relativo ao mesmo. Optou-se por estas faixas etárias, uma vez que segundo Veiga Simão e colegas (2017), a adolescência é a idade mais propensa para a ocorrência deste fenómeno, e também de maior acesso às novas tecnologias.

Bullying e Cyberbullying

O aumento da violência entre pares, como o *bullying* e o *cyberbullying*, nomeadamente em meio escolar é um problema atual que acarreta consequências no rendimento escolar dos alunos (Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006), mas também compromete o trabalho dos professores (Souza, 2011). Segundo Olweus e Limber (2010), o *bullying* pode ser definido como um ato intencional e repetido, realizado entre pares

com o objetivo de prejudicar alguém. A literatura tem evidenciado que por norma, existe um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Deste modo, pode considerar-se que o *bullying* admite como principais características a repetição, intencionalidade de causar dano, agressividade e desequilíbrio de poder (Kopecký & Szotkowski, 2016; Macaulay, Betts, Stiller, & Lellezi, 2018).

Com o avanço das novas tecnologias e a regularidade do uso da *internet*, surgiu o *cyberbullying*, um fenómeno semelhante ao *bullying*, mas praticado através de recursos digitais (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016). O *cyberbullying* é considerado uma nova forma de *bullying* (Li, 2006) e baseia-se nas mesmas perceções e definições do mesmo, como a agressividade, intencionalidade, repetição dos comportamentos, a desigualdade de poder e o facto de ocorrer entre pares (Kopecký & Szotkowski, 2016). De acordo com Li (2006), o *cyberbullying* é considerado uma continuação do *bullying*, diferenciando-se no contexto de aplicação.

Constatando-se que os dois fenómenos estão interligados e relacionados, é indispensável identificar as suas diferenças para possíveis intervenções e prevenções. A primeira diferença a destacar corresponde ao uso de comportamentos diretos (face a face) físicos e verbais no *bullying* (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016), ao passo que no *cyberbullying* a maioria das agressões são causadas por provocações e insultos verbais através de meios eletrónicos (Dehue, 2013). O anonimato também é um conceito que difere em ambos os fenómenos, dado que através do uso de telemóveis ou outros recursos eletrónicos, a vítima pode não identificar o agressor no *cyberbullying*, o que faz com que as consequências para este não sejam severas. No *bullying*, o agressor é conhecido e facilmente identificado pela vítima. Adicionalmente, o uso das novas tecnologias no *cyberbullying* permite uma maior audiência e disseminação da informação partilhada (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016). Por fim, o *cyberbullying* não se limita no tempo e no espaço, enquanto no *bullying*, os comportamentos ocorrem num espaço e tempo limitados (Perren et al., 2012).

O *cyberbullying* é um fenómeno que engloba vários comportamentos repetidos, e que se caracteriza por uma agressão intencional, por parte de um indivíduo ou um grupo, recorrendo a meios eletrónicos (i.e., telemóveis, tablets, etc.) com o objetivo de agredir, humilhar ou intimidar alguém (intenção) que se apresente mais frágil ou vulnerável a este tipo de comportamentos, essencialmente alguém que não consiga defender-se (desequilíbrio de poder) (Seixas, Fernandes, & De Morais, 2016). As vítimas de

cyberbullying apresentam um fator de risco adicional no desenvolvimento de sintomas depressivos (e.g., humor deprimido, comportamentos suicidários, etc.) e sintomas psicossomáticos (e.g., dores de cabeça, dor abdominal, insónias, entre outros). Outras consequências associadas ao fenómeno são a predisposição das vítimas a comportamentos de risco, como o álcool, tabaco e outras substâncias (Perren et al., 2012). Este fenómeno apresenta um impacto negativo nas vítimas como o abandono escolar, exclusão social ou dificuldade na comunicação entre relacionamentos, e em casos mais graves, pode desencadear o suicídio (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018). São característicos deste fenómeno os atos de insultar, o envio de mensagens rudes e ameaçadoras, a criação de boatos com informações pessoais, a publicação de imagens humilhantes e/ou exclusão social da vítima numa comunicação online, utilizando os meios tecnológicos para o efeito (Perren et al., 2012).

Segundo Willar (2007), podem identificar-se vários comportamentos de *cyberbullying* como o “*flaming*” que corresponde a mensagens enviadas online de cariz rude e obscenas em privado ou público. Outro tipo de comportamento é o assédio que se caracteriza por o envio constante de mensagens de estilo abusivo e ameaçador. A perseguição é outro comportamento que ocorre devido ao envio repetitivo de mensagens ameaçadoras, intrusivas ou intimidatórias de modo a causarem medo e ameaçarem o bem-estar do outro. Ainda outro tipo de comportamento de *cyberbullying* identificado, é a difamação que corresponde à publicação de declarações falsas, rumores ou boatos, através da *internet* para denegrir a imagem do outro. A personificação é outro comportamento onde o agressor se faz passar por outra pessoa publicando mensagens e imagens, denegrindo a imagem da vítima (e.g., criação de perfis falsos). A exposição (*outing*) consiste na publicação e partilha de informações e/ou imagens constrangedoras de outra pessoa. O engano (*trickery*), também outro comportamento de *cyberbullying*, consiste na aliciação de outro para que este lhe confie e partilhe segredos enquanto o agressor os divulga online. Por fim, a exclusão corresponde à exclusão de um indivíduo de um grupo ou de uma conversa online.

***Cyberbullying* e o contexto escolar**

O uso constante de novas tecnologias admite a vulnerabilidade a comportamentos de *cyberbullying* (Perren et al., 2012). Deste modo, o papel dos professores e dos agentes educativos torna-se essencial na prevenção e intervenção nestes incidentes (Macaulay, Betts, Stiller, & Lellezi, 2018). Segundo DeSment e colaboradores (2015), o

cyberbullying ultrapassa as barreiras visíveis da escola, contudo a maioria das vítimas e agressores são conhecidos do mesmo meio escolar, tornando o fenómeno uma problemática associada à escola. Em ambientes escolares, os professores são responsáveis pela monitorização das atividades realizadas pelos seus alunos, pelo reforço de comportamentos positivos e pela imposição de consequências disciplinares a comportamentos inapropriados (Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012). O *cyberbullying* é um fenómeno muito frequente nas escolas atuais e apresenta riscos e consequências ao nível educacional (i.e., afeta o aproveitamento escolar dos alunos), ao nível psicológico (i.e., afeta o bem-estar dos alunos) e ao nível social (i.e., exclusão) (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018). Segundo estes autores, os professores admitem determinados comportamentos perante a ocorrência de um caso de *cyberbullying*. Estes informam primeiramente a escola e proporcionam um diálogo com a vítima e o agressor. Contudo, seria espectável outro tipo de intervenção ou de estratégias utilizadas por estes profissionais, dado que o número de ocorrências tem vindo a aumentar.

O meio escolar é um contexto essencial para a intervenção no fenómeno de *cyberbullying*. Segundo Veiga Simão e colegas (2017), quando os alunos confidenciam aos professores a sua participação neste tipo de situações, a sua perceção do clima de escola é mais positiva. Se os alunos sentirem um clima de escola positivo (i.e., segurança e confiança entre professores e alunos), a deteção e intervenção em ocorrências de *cyberbullying* poderá ser mais eficaz. Apesar disso, a maioria das vítimas evita expor o caso aos professores ou agentes educativos, dado que consideram que estes são incapazes de resolver a situação (Veiga Simão et al., 2017). Deste modo, torna-se essencial criar escolas com laços interpessoais fortes entre alunos e professores e a comunidade escolar, para evitar este tipo de incidentes. Além disso, os professores são os principais impulsionadores para o término destes comportamentos, através de prevenção e intervenção no fenómeno (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018).

Tendo por base este enquadramento teórico, o objetivo deste estudo é identificar as perceções dos professores relativamente ao *cyberbullying* e caracterizar o seu envolvimento moral neste fenómeno. Este estudo torna-se imperativo, na medida que existem poucas evidências na literatura sobre o assunto e principalmente, porque a incidência do fenómeno de *cyberbullying* tem vindo a aumentar, destacando-se o papel

dos professores como agentes ativos que podem prevenir estas ocorrências (Kopechý & Szotkowski, 2016; Olweus & Limber, 2010).

Atualmente, o *cyberbullying* tem sido alvo de estudo em todo o mundo (Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013). Em Portugal, os estudos sobre o fenómeno são algo reduzidos, existindo essencialmente teses de mestrado que demonstram o agravamento e aumento deste fenómeno (Carvalho, 2019; Guerreiro, 2018). Apesar disso, consideram-se vários estudos dos quais apresentam dados de prevalência e incidência, que caracterizam o país em relação ao *cyberbullying*. Segundo Souza (2011), num estudo com estudantes universitários do ensino superior público do 1º ano do curso de psicologia, constatou-se que 18,6% dos participantes reportou ter sido vítima e que 39,8% como tendo participado no mesmo. Ainda, num estudo também com alunos universitários de psicologia e ciências da educação, Francisco (2012) observou que 25% dos participantes fora vítima de *cyberbullying*. Ao considerar ambos os estudos, verifica-se um aumento do fenómeno pois foi identificado um número considerável de participantes que se referiu como vítima. Um estudo recente (Veiga Simão et al., 2017), revelou que 15% dos estudantes foram vítimas de *cyberbullying*, comprovando mais uma vez, a prevalência do fenómeno em Portugal.

O descomprometimento moral e o envolvimento dos professores no *cyberbullying*

O descomprometimento moral acarreta vários mecanismos sociocognitivos através dos quais o indivíduo justifica as suas ações antissociais (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Este é caracterizado pelos mecanismos utilizados pelos indivíduos para justificar ou aceitar um comportamento que não é moralmente aceite (Medidor & Bauman, 2016). O conceito de descomprometimento remete para a ideia de desvincular-se de algo, que neste caso, são os padrões morais. Ou seja, o indivíduo não se responsabiliza pelos atos condenáveis e tenta justificá-los. São identificados vários mecanismos de descomprometimento moral que se encontram repartidos segundo quatro locus, nomeadamente, o locus de comportamento, o agente do comportamento, o resultado do comportamento e por fim, o recetor do mesmo comportamento.

No primeiro locus de comportamento são identificados os mecanismos, a justificação moral que se refere à forma como o indivíduo reestrutura os comportamentos prejudiciais, para que sejam socialmente aceitáveis. A linguagem eufemística é utilizada para tornar um comportamento repreensível socialmente aceite através de uma diminuição de intensidade da linguagem que descreve esse mesmo comportamento. A

comparação vantajosa refere-se a uma comparação com outros comportamentos que o agressor considera como sendo piores, com o objetivo de diminuir a importância do comportamento prejudicial. No segundo locus do agente do comportamento, verificam-se os mecanismos de deslocação da responsabilidade, que se refere à atribuição da responsabilidade do comportamento prejudicial a outros indivíduos e/ou pressões sociais; e a difusão da responsabilidade que se caracteriza pela partilha de responsabilidade de um comportamento com um grupo de pessoas. No terceiro locus, o do resultado do comportamento, encontra-se o mecanismo de minimização ou distorção das consequências prejudiciais do comportamento, onde o indivíduo atenua as suas consequências, não aceitando que o seu comportamento causou dano a outro(s). Por último, no locus do recetor identifica-se o mecanismo de desumanização, que se caracteriza pela atribuição de qualidades desumanas às vítimas; e a atribuição de culpa ao recetor, que se define pela culpabilização da vítima pelo seu próprio comportamento (Bandura, 2016). Os mecanismos de descomprometimento moral são utilizados por parte dos observadores para desculpabilizar os comportamentos associados ao fenómeno do *cyberbullying* (Bandura, 2002).

Stauffer, Heath, Coyne e Ferrin (2012) estudaram as perceções, prevenções e intervenções dos professores relativamente ao *cyberbullying* e constataram que os professores tendem a afastar-se ao serem noticiados de um caso de *cyberbullying*, reportando-o à direção da escola. Este tipo de intervenção indireta sugere um aumento do descomprometimento moral por parte dos professores aquando do fenómeno de *cyberbullying*. Considerando a escassa literatura relativamente ao fenómeno de *cyberbullying* e ao descomprometimento moral, destaca-se a importância deste estudo como inovador, nomeadamente em relação ao papel dos professores no fenómeno (DeSment et al., 2015).

Deste modo, o papel dos professores é essencial não só na integração e inclusão de práticas facilitadoras e seguras de como usar a *internet*, mas também na prevenção/intervenção nos casos de *cyberbullying*. Ou seja, as perceções dos professores acerca deste fenómeno permitem uma maior monitorização do acesso à *internet* dentro do espaço escolar, mas também, encontrar novas estratégias para prevenção e intervenção. Além disso, os professores são os principais intervenientes perante um caso de *cyberbullying* e devem admitir conhecimento e transmitir um apoio social e emocional (Macaulay, Betts, Stiller, & Lellezi, 2018).

Num estudo sobre a percepção dos professores relativamente ao *cyberbullying*, mais de metade da amostra (68%) demonstrou uma percepção do problema, e ainda, que os professores consideraram que ao agirem em casos de *cyberbullying* (46%) esta ação repercutia um efeito positivo para a resolução do problema (DeSment et al., 2015). Contudo, apenas alguns professores (22,8%) consideraram que estavam preparados para lidar com o problema. Também estes autores, verificaram que a preocupação dos professores relativamente ao *cyberbullying* que aumentou na medida em que o professor percebe o fenómeno como real e que definitivamente afeta os alunos. Ademais, também se pode averiguar que, o envolvimento da escola nestes casos necessita de mais intervenção, ao que os professores são considerados os primeiros e principais agentes destas intervenções.

Um estudo sobre as percepções dos pais e professores perante o *cyberbullying* (Monks, Mahdavi, & Rix, 2016) demonstrou que os professores são essenciais para uma possível intervenção nestes casos. Mais recentemente, outro estudo (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018) revelou que a compreensão e a percepção dos professores e alunos sobre o *cyberbullying* e de todos os riscos e consequências associados, influencia a identificação, prevenção e intervenção no fenómeno, enfatizando a importância do papel dos professores. Por fim, um estudo sobre a identificação de cenários de *bullying* e *cyberbullying* (Campbell, Whiteford, & Hooijer, 2019), revelou que os professores identificaram mais facilmente os cenários de *cyberbullying* e ainda, consideraram o fenómeno de *cyberbullying* um problema mais grave, comparativamente com o *bullying*. Estes estudos demonstram o papel fulcral que os professores desempenham para uma resolução eficaz de situações de *cyberbullying*. É neste âmbito que o presente estudo foca o descomprometimento moral e o conhecimento destes profissionais acerca do fenómeno como elementos base para perceber melhor o seu desempenho face a estes contextos de agressão entre pares.

O presente estudo

Ao verificar a importância e a relevância do papel e percepções dos professores relativamente ao *cyberbullying*, este estudo veio preencher uma lacuna na literatura, uma vez que investiga as percepções e o descomprometimento moral dos professores em contexto de *cyberbullying* (Huang & Chou, 2013). Desta forma, o principal objetivo desta investigação é identificar as percepções dos professores relativamente ao fenómeno de *cyberbullying*. Outro objetivo passa por perceber como os professores, essencialmente do

2º, 3º ciclos e do ensino secundário, definem o *cyberbullying*. Um terceiro objetivo desta investigação é compreender qual o envolvimento (comprometimento) moral dos professores no *cyberbullying* no que concerne os seus alunos. Serão utilizadas abordagens qualitativa e quantitativa para poder alcançar estes objetivos. Algumas hipóteses são colocadas neste estudo de forma a compreender a relação entre algumas das variáveis mencionadas (i.e., conhecimento sobre *cyberbullying* e de casos reais, descomprometimento moral, desempenho percebido e gravidade percebida).

Segundo Stauffer, Heath, Coyne e Ferrin (2012), quando um professor tem conhecimento sobre a ocorrência de *cyberbullying*, este admite reportar o caso à direção da escola, afastando-se do caso. Contudo, quando é uma ocorrência fora da escola, os professores tendem a envolver-se mais e a ajudar a vítima. Isto sugere que perante o conhecimento de um caso de *cyberbullying* dentro da escola, o descomprometimento moral dos professores pode aumentar e haver a tendência para estes profissionais se afastarem e não se envolverem com o caso. Apesar disso, quando é uma situação fora da escola o descomprometimento diminuiu e acabam mesmo por ajudar as vítimas. Partindo desta ideia, propõe-se como primeira hipótese que:

Hipótese 1: Ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de cyberbullying prediz positivamente o desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral nos professores.

Um estudo recente (Macalauy, Betts, Stiller, & Kellezi, 2018) constatou que os professores não se sentem aptos para lidar com a agressão entre pares, nomeadamente o *cyberbullying*. Isto está relacionado com a confiança dos professores para resolver problemas com os alunos. Contudo, e de acordo com este estudo, para reverter esta ideia os professores devem ser capazes de definir e conceptualizar o *cyberbullying*. Seguindo esta perspetiva, propõe-se que o conhecimento que os professores têm acerca do fenómeno, tem um papel fundamental no desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral quando surge um caso de *cyberbullying* entre os seus alunos. De igual forma, os professores que não apresentam conhecimento e capacidade para lidar com o *cyberbullying*, tendem a afastar-se dos casos proporcionados por este fenómeno. Ou seja, admitem mais atitudes de descomprometimento moral (e.g., não culpar o agressor, minimizar os danos causados e/ou deslocação da responsabilidade para outro). O estudo reforça ainda que a preparação de professores para a prevenção deve ser realizada através do conhecimento e técnicas de intervenção (DeSment et al., 2015).

Assim, propõe-se a segunda hipótese do presente estudo.

Hipótese 2: O conhecimento percebido dos professores sobre o fenómeno do cyberbullying medeia a relação entre ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de cyberbullying e o desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral, sendo que o efeito indireto é negativo

Um outro estudo (DeSment et al., 2015), demonstrou que a maioria dos professores admite um baixo conhecimento relativamente ao fenómeno de *cyberbullying* o que pode prever competências pouco desenvolvidas para a intervenção. De acordo com Green e colegas (2016), os professores demonstram-se particularmente inseguros e incapazes para intervir no fenómeno de *cyberbullying*, principalmente quando não admitem qualquer conhecimento. Desta forma, apresenta-se a terceira hipótese do presente estudo.

Hipótese 3: Ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de cyberbullying, tem um efeito indireto no desempenho percebido dos professores para resolver situações de cyberbullying, através do seu conhecimento percebido sobre o fenómeno.

Os autores Craig, Bell e Leschied (2011) constataram no seu estudo sobre as perceções dos professores relativos ao *cyberbullying*, que os professores consideraram o fenómeno como uma problemática menos séria e com menos gravidade. Isto ocorre devido à falta de conhecimento sobre o fenómeno. De acordo com o estudo de Ryan, Kariuki e Yilmaz (2011), os professores entrevistados classificaram a agressão entre pares com menos gravidade e que não iriam intervir em caso de conhecimento de algum caso na sua escola. Isto ocorre, segundo o autor, por falta de conhecimento deste tipo de comportamentos relacionados com o *cyberbullying* e por falta de estratégias de intervenção. Considerando os estudos destes autores, propõe-se a hipótese 4.

Hipótese 4: Ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de cyberbullying, tem um efeito indireto na gravidade percebida dos professores acerca de situações de cyberbullying, através do seu conhecimento percebido sobre o fenómeno.

Tendo por base as hipóteses propostas nesta investigação é apresentado na Figura 1 o modelo conceptual proposto.

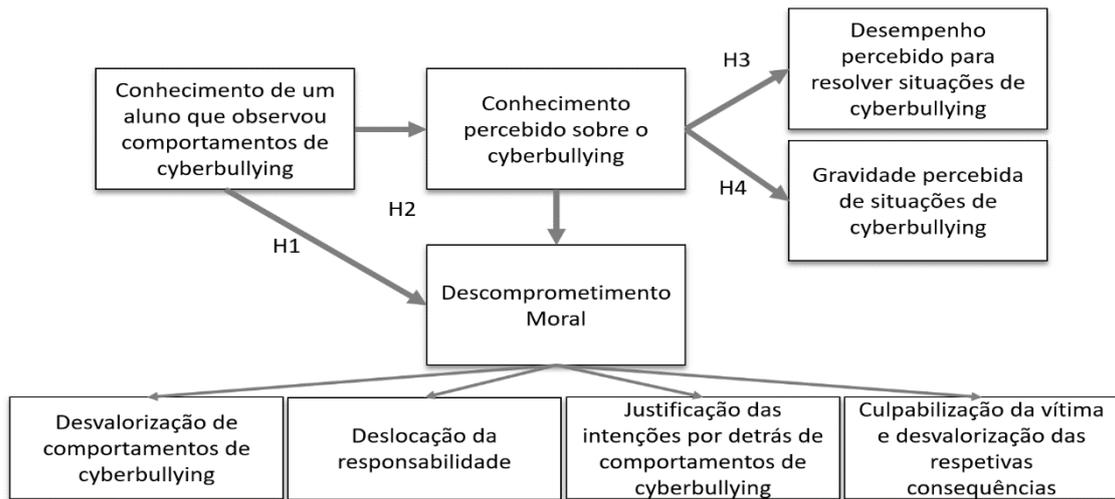


Figura 1. As percepções e o descomprometimento moral dos professores no âmbito do cyberbullying

II. Método

Desenho do Estudo

O presente estudo pretende avaliar as percepções dos professores relativamente ao *cyberbullying*. Com a finalidade de verificar os objetivos do estudo, foi utilizado o Inventário sobre Segurança *Online* e *Cyberbullying* (ISOC), versão para Professores, desenvolvido pela equipa de investigadores do Programa de Estudos sobre o *Cyberbullying* (PEC). Tendo em vista a resposta aos objetivos definidos foi adotada uma metodologia mista, que envolveu a recolha e análise integrada de dados de natureza quantitativa e qualitativa para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em estudo.

Participantes e Contexto

A amostra é composta por professores de 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Estes profissionais preencheram o questionário online de forma voluntária e anónima, ao que no total responderam 541 professores. Contudo, após a análise de dados e exclusão de alguns participantes devido a dados omissos, foi totalizada uma amostra de 516 participantes. A maioria dos participantes é do sexo feminino (74%) com idades compreendidas entre os 26 e 66 anos ($M = 50$, $DP = 7$), caracterizados com uma média de tempo de serviço de 30 anos. A generalidade dos participantes lecionou alunos com cerca de 15 anos, que frequentam o 7º e 9º ano de escolaridade e caracterizam-se por serem utilizadores da *internet* com “mais ou menos experiência”.

Quanto ao acesso a meios tecnológicos, a maioria dos professores considera que os seus alunos acedem com maior frequência ao telemóvel e computador, utilizam mais frequentemente as aplicações Moodle, Jogos Online e Netflix, e que utilizam a *internet* cerca de 5 a 6 horas diárias para fins não escolares. Quando questionados sobre o debate/discussão com os alunos sobre o uso da *internet*, a maioria respondeu que discutem “às vezes”, incidindo em assuntos como a segurança e proteção de dados pessoais, o *cyberbullying*, sobre sites que possam utilizar no ensino e ainda sobre o tempo de utilização. Relativamente às regras sobre o tempo passado na *internet*, 86% dos professores consideram que os alunos têm algum tipo de restrição, inclusive o controlo de tempo, controlo parental e bloqueio de sites, e cerca de 81% dos professores consideram também que alguns dos alunos têm essas restrições aplicadas. Sobre as restrições de utilização da *internet* num espaço físico, cerca de 75% dos professores considera que os alunos deveriam ter essas restrições, indicando o quarto e a escola como

locais para a utilização da *internet*, e cerca de 81% dos professores consideram que alguns dos alunos têm essas regras. No que concerne às restrições relativamente a sites, cerca de 90% dos professores consideram que os alunos devem ter restrições, nomeadamente o *software* de monitorização e controlo parental, e cerca de 68% consideram que alguns dos alunos têm algumas restrições. Os participantes deste estudo evidenciam que existe *wireless* na escola onde lecionam, a maioria com acesso na sala de aula e biblioteca, e concordam com a liberalização do uso da *internet*, principalmente na biblioteca, negando ainda o acesso em toda a escola.

Instrumento

Foi utilizado o Inventário sobre Segurança *Online* e *Cyberbullying* (ISOC), versão para Professores. Este instrumento foi desenvolvido pela equipa de investigadores do Programa de Estudos sobre o *Cyberbullying* (PEC) no âmbito de três projetos de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): *Cyberbullying: The regulation of behavior through language*. (PTDC/MHCPED/3297/2014), *The Bystander Effect in Cyberbullying - taking responsibility and intervening through the regulation of behavior in adolescence*. (SFRH/BPD/110695/2015) e *The Role of Moral Disengagement in Cyberbullying* (SFRH/BD/130982/2017). Especificamente, foram utilizados os questionários *Conhecimento de Situações Reais Observadas de Cyberbullying* (CSROC), *Conhecimento e Desempenho Percebidos no Âmbito do Cyberbullying* (CDPAC), *Descomprometimento Moral dos Professores* (DMPC), e *Crenças de Gravidade sobre Comportamentos de Cyberbullying* (CGCC). Todos os instrumentos foram validados para a população portuguesa através de análises fatoriais exploratórias e/ou confirmatórias.

O CSROC ($\alpha = 0.83$) é um questionário unidimensional de 9 itens que pede aos professores (através de resposta dicotómica não=1 ou sim=2) se têm conhecimento de algum aluno (ou alunos) que tenham observado comportamentos de *cyberbullying* (e.g., “Tem conhecimento se nos últimos 6 meses algum aluno observou alguém a ser ameaçado através de Mensagens Escritas e/ou fotos/vídeos, E-mail, Chat, Messenger, Skype, Facebook, You Tube, Blogs, WhatsApp, etc.”). Este questionário foi adaptado do *Inventário de Incidentes Observados de Cyberbullying* (IIOC) (Veiga Simão et al., 2017). Uma análise fatorial confirmatória revelou bons valores de acordo com a literatura (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008), nomeadamente, $\chi^2(66) = 110.76, p <$

.05, $\chi^2/df = 1.67$, CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .07, LO=.04, HI=.09, SRMR = .06, AIC = 188.76.

O CDPAC é um questionário com duas dimensões (*Conhecimento Percebido sobre o Cyberbullying* com 5 itens, $\alpha = 0.84$, e *Desempenho Percebido dos Professores para Resolver Situações de Cyberbullying* com 3 itens, $\alpha = .84$) que pede aos professores (numa escala do tipo Likert de 1= discordo totalmente a 5 = concordo totalmente) para indicarem o conhecimento que têm sobre o fenómeno de *cyberbullying* e como procedem nestas situações (e.g., “Sei a quem devo pedir ajuda, se o(s) meu(s) aluno(s) estiver(em) envolvido(s) numa situação de *cyberbullying*.” e “Estou confiante em relação à minha capacidade de orientar o(s) meu(s) aluno(s) para um uso responsável das TIC.”, respetivamente). Após uma análise exploratória a explicar 61% da variância, os valores de uma análise fatorial confirmatória foram bons de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (17) = 26.20$, $p > .05$, $\chi^2/df = 1.54$, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .05, LO=.00, HI=.10, SRMR = .03, AIC = 64.20.

O DMPC é um questionário de Francisco, Veiga Simão, Ferreira e Pereira (2019), com quatro dimensões (*Desvalorização de Comportamentos de Cyberbullying* com 4 itens, $\alpha = 0.82$; *Deslocação da Responsabilidade* com 3 itens, $\alpha = 0.66$; *Justificação das Intenções por detrás de Comportamentos de Cyberbullying* com 4 itens, $\alpha = 0.77$; *Culpabilização da Vítima e Desvalorização das Respetivas Consequências* com 3 itens, $\alpha = 0.72$) que pede aos professores em termos de envolvimento moral (numa escala do tipo Likert de 1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente) para referir o que pensam acerca de diversas situações de *cyberbullying* (e.g., “Se eu tiver conhecimento que algum(a) dos(as) meus/minhas alunos(as) assediou sexualmente outra pessoa online, acho que não é tão mau como se o tivesse perseguido(a) pessoalmente.”; “Se eu tiver conhecimento que algum(a) dos(as) meus/minhas alunos(as) gozou com outra pessoa online, acho que a responsabilidade foi dos(as) seus(suas) amigos(as) porque o(a) influenciaram.”; “Se eu tiver conhecimento que algum(a) dos(as) meus/minhas alunos(as) assediou sexualmente outra pessoa online, acho que esse alguém estava interessado(a) nele(a).”; “Se eu tiver conhecimento que algum(a) dos(as) meus/minhas alunos(as) assediou sexualmente outra pessoa online, acho que é porque essa pessoa mostrou demais nas fotos que postou.”, respetivamente). Após uma análise exploratória a explicar 54% da variância, os valores de uma análise fatorial confirmatória foram bons de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (66) = 110.76$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.67$, CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .07, LO=.04, HI=.09, SRMR = .06, AIC = 188.76.

O CGCC ($\alpha = 0.87$) é um questionário unidimensional de 8 itens que pede aos professores (numa escala do tipo Likert de 1=brincadeira a 6=grave) o que eles pensam em termos de gravidade da situação se os seus alunos observassem comportamentos de *cyberbullying* (e.g., “Acho que os jovens verem alguém a ser assediado com conteúdos de carácter sexual na Internet pode ser...”). Este questionário foi adaptado do *Inventário de Incidentes Observados de Cyberbullying* (IIOC) (Veiga Simão et al., 2017). Uma análise fatorial confirmatória revelou bons valores de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (15) = 28.96$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.93$, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .07, LO=.03, HI=.11, SRMR = .02, AIC = 86.97.

Procedimentos

A aplicação do instrumento decorreu após a obtenção de autorização por parte da Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Foi solicitada a colaboração dos professores e fornecidas informações relativamente às questões éticas implicadas na investigação (e.g., anonimato, apoio psicológico em caso de necessidade, etc.).

O ISOC foi enviado através de email aos professores. Todos os instrumentos foram respondidos através da plataforma Qualtrics. Todo o procedimento de recolha envolveu vários agrupamentos escolares situados em diversas regiões de Portugal. Atendendo aos objetivos do estudo, os dados foram analisados através do *software* IBM SPSS 25, AMOS 25 e Nvivo 12.

Análise de Dados

Para proceder à análise dos dados qualitativos recorreu-se à análise de conteúdo com recurso ao *software* Nvivo 12 para auxiliar a organização e leitura dos dados. A análise de conteúdo envolveu três momentos principais: 1) opção por um critério de segmentação das unidades a categorizar; 2) desenvolvimento de um sistema de categorias de análise; 3) testagem da fidelidade da análise por comparação entre juízes.

Como unidade de corte considerou-se a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, que pode ser uma palavra, preposição, tema ou acontecimento (Amado, 2017). Para o desenvolvimento de um sistema de categorias de análise utilizou-se uma aproximação intermédia entre as abordagens “indutiva” e “dedutiva” (Amado, 2017), ou seja, partiu-se de categorizações encontradas na literatura (Veiga Simão, Ferreira, Paulino, & Souza, 2018), e simultaneamente, tentou-se manter a sensibilidade

aos aspetos não previstos, reformulando-se o sistema de partida com base em categorias emergentes. Para garantir a fidelidade da análise de conteúdo, procedeu-se ao método de acordo interjuizes (Amado, 2017). Este acordo foi realizado por um juiz externo e revelou bons valores de acordo com a literatura (McGraw & Wong, 1996), com um nível de concordância de 93%, $ICC(2.2)=.93$.

Através desta análise foi possível identificar 1041 indicadores nas 273 respostas válidas. A definição de *cyberbullying* fornecida pelos professores foi alvo de duas análises, inicialmente foi analisado quais seriam os critérios dados pelos professores para definir o *cyberbullying* e, posteriormente, foi contabilizada a percentagem de professores apenas na categoria características de *cyberbullying* e efeitos do fenómeno. Este último passo foi realizado de forma a averiguar a contagem de professores que efetivamente responderam, uma vez que cada professor poderia identificar mais do que uma subcategoria.

Emergiram três categorias: comportamentos de *cyberbullying*, características do *cyberbullying* e efeitos do fenómeno. A categoria comportamentos de *cyberbullying* compreende 10 subcategorias (divulgação de dados pessoais, criação de boatos, gozar, insultar, utilização de imagens, roubo de identidade, assediar, chantagear, ameaçar e perseguir), a categoria características de *cyberbullying* apresenta oito subcategorias (utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), menção ao *bullying*, agentes da ação, frequência, interação entre pares, intencionalidade, recetor da ação e por fim, fenómeno de violência e agressão), e por fim, a última categoria encontrada na análise foi designada de efeitos do fenómeno, que não possui subcategorias. A operacionalização das categorias encontra-se no Anexo A.

Antes de realizar o modelo de equações estruturais de forma a investigar o modelo conceptual proposto, foram calculadas correlações de Pearson entre as variáveis estudadas. Posteriormente, foi avaliada a significância dos coeficientes de regressão com o programa AMOS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL) após estimar os parâmetros através da estimativa por máxima verossimilhança. A normalidade das variáveis foi avaliada revelando alguma assimetria e curtose univariada e multivariada. Desta forma, foi utilizado o método *bootstrapping* (2000 amostras, CI 90%), uma abordagem não-paramétrica que não depende de pressupostos da distribuição das variáveis para testar os efeitos da mediação (Preacher & Hayes, 2008). Foi avaliada a significância dos efeitos

totais, diretos e indiretos com testes X^2 (Marôco, 2010) e foram considerados os efeitos significativos $p < 0.05$.

Apresentação e Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu identificar as percepções dos professores relativamente ao *cyberbullying*, perceber como estes profissionais definem o fenómeno e investigar qual o seu envolvimento (comprometimento) moral nestes contextos. Deste modo, este capítulo encontra-se dividido por temas relativos aos objetivos propostos.

As percepções e definição de *cyberbullying* dos professores

Ao analisar a questão “O que entende por *cyberbullying*? Defina-o.” foi possível considerar três grandes categorias relativas à percepção e à definição de *cyberbullying* dada pelos professores ($N=273$) num total de 1041 indicadores: Características de *cyberbullying* (68%), Comportamentos de *cyberbullying* (30%) e Efeitos do fenómeno (2%).

Características do *cyberbullying*

Esta categoria apresenta todas as caracterizações que os professores identificaram em relação ao *cyberbullying* sendo subdividida em oito subcategorias. Na Figura 2 encontram-se representadas as subcategorias referentes a esta categoria, com alguns exemplos de indicadores mencionados e as respetivas percentagens de indicadores e respostas de professores. Ao analisar a categoria verificou-se ser, segundo as respostas dos professores, a categoria com maior número de indicadores. Numa análise mais aprofundada relativamente a esta categoria foi possível averiguar que as subcategorias com mais indicadores são a utilização das TIC (24.8%), recetor da ação (13.4%) e fenómeno de violência e agressão (12.5%). Quanto à percentagem de professores associados às subcategorias ($N=273$), foi possível constatar que a maioria identificou com maior frequência as subcategorias utilização das TIC (90.84%), fenómeno de violência e agressão (43.96%), e por fim, a subcategoria recetor da ação (43.15%). Relativamente aos resultados de ambas as análises não se observaram diferenças significativas entre as percentagens dos indicadores identificados e das respostas dos professores.

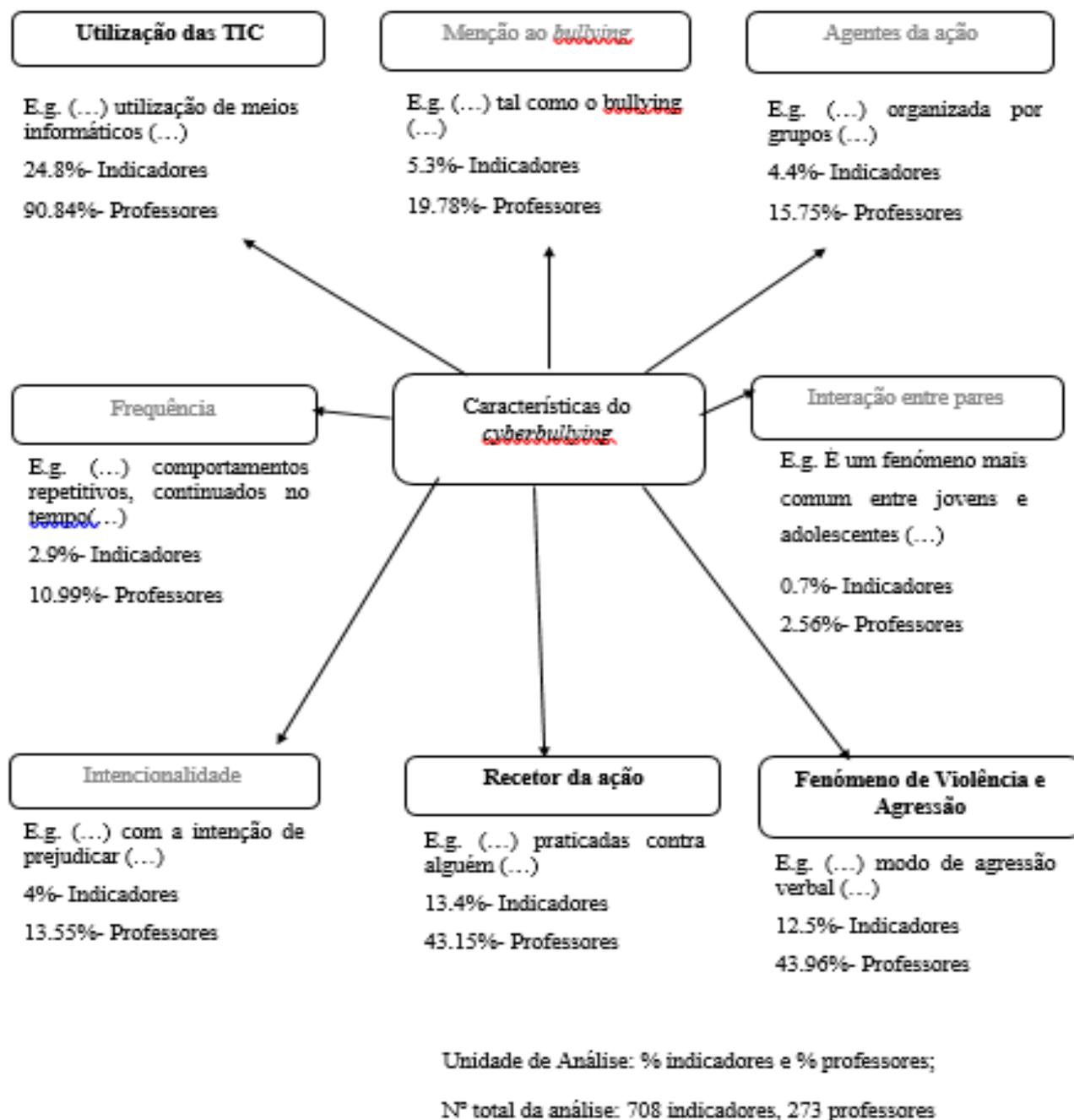


Figura 2. Mapa conceitual da categoria Características de Cyberbullying. Cada categoria equivale a 100%, pois um professor pode referir mais do que um indicador. Encontram-se a negrito as categorias com a percentagem mais elevada de indicadores.

Estes dados sugerem que os professores deste estudo admitem uma definição de *cyberbullying* baseada nas principais concepções do fenómeno, mencionando características como uso de meios tecnológicos contra alguém através de atos de violência ou agressão (Amado, Matos, Pessoa, & Jäger, 2009; Perren et al., 2012). No entanto, não são tão referidos aspetos essenciais de acordo com a literatura (Kopecký & Szotkowski, 2016; Seixas, Fernandes, & De Moraes, 2016) tais como interação entre pares, frequência e intencionalidade. Estes resultados sugerem ainda que os professores, neste contexto, não aprofundam o seu conhecimento relativamente ao fenómeno, mas sim apresentam características gerais (Katz et al., 2014). Verifica-se assim a necessidade de intervenção com os professores ao nível do seu conhecimento relativamente ao *cyberbullying*, essencialmente definição, uma vez que através desse conhecimento podem mais facilmente identificar e intervir (Macaulay, Betts, Stiller, & Kellezi, 2018; Mcnamara & Moynihan, 2010).

Comportamentos de *cyberbullying*

Esta categoria identifica e/ou faz referência a comportamentos que estão associados ao *cyberbullying* e encontra-se subdividida em 10 subcategorias. Na Tabela 1 encontram-se descritos exemplos e percentagens de indicadores das subcategorias desta categoria.

Tabela 1. *Percentagem de indicadores relativos aos comportamentos de cyberbullying*

Comportamentos de <i>cyberbullying</i>	Percentagem de Indicadores	Exemplos
Divulgação de dados pessoais	1,4%	“(…) expor informações (…)”
Criação de Boatos	1,1%	“(…) espalhar boatos (…)”
Gozar	3,9%	“(…) humilhar (…)”
Insultar	6,1%	“(…) insultar (…); “(…) ofender (…)”
Utilização de imagens	1,6%	“(…) partilha de imagens privadas (…)”
Roubo de identidade	0,9%	“(…) roubo de identidade (…)”
Assediar	5,6%	“(…) assédio (…)”
Chantagear	1%	“(…) chantagem (…)”
Ameaçar	4,9%	“(…) ameaças (…)”
Perseguir	3,5%	“(…) perseguir (…)”
Total	30%	

A análise de dados revela que as subcategorias com maior percentagem de indicadores são insultar, assediar e ameaçar, comparativamente às subcategorias roubo de identidade, espalhar boatos e expor a informação, sendo estes resultados corroborados pela literatura existente (Amado, Matos, Pessoa, & Jäger, 2009; Perren et al., 2012). Possivelmente, isto ocorre devido à falta de familiaridade dos professores com as novas tecnologias e pela pouca observação deste tipo de comportamentos (Cassidy, Brown, & Jackson, 2012). Os comportamentos mais referidos, possivelmente, são comportamentos identificados pelos alunos, que por sua vez, tomam a iniciativa de pedir ajuda a um professor (Katz et al., 2014; Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014; Veiga Simão, Ferreira, Francisco, Paulino, & Souza, 2018). Ou seja, o professor está mais familiarizado com esse tipo de comportamentos, identificados pelos alunos.

Efeitos do fenómeno

Esta categoria define-se pela indicação ou referência a qualquer efeito ocorrente do fenómeno de *cyberbullying*. Pode constatar-se que foi considerada a categoria com menor número de indicadores (2%), como por exemplo “(...) provocam intenso sofrimento (...)” e “(...) que constitui ameaça para o bem-estar”. No que se refere à percentagem de professores que mencionaram esta categoria, pode concluir-se que quando se referem ao fenómeno de *cyberbullying*, poucas vezes identificam os seus efeitos (7.33%). Deste modo, deve-se referir a importância da intervenção com professores como vários autores indicaram (Cassidy, Brown, & Jackson, 2012; Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, & Prodócimo, 2018; Veiga Simão et al., 2017), para promover um conhecimento mais aprofundado e alertar os professores para os principais perigos e efeitos associados ao fenómeno. A falta de informação por parte dos professores relativamente à definição de *cyberbullying*, como identificado anteriormente, possivelmente pode levar ao pouco conhecimento relatado pelos professores sobre os efeitos associados a este fenómeno. Isso demonstra que os professores ainda não estão suficientemente esclarecidos quanto ao fenómeno e não identificam os efeitos desta problemática (Green et al., 2016; Macaulay, Betts, Stiller, & Kellezi, 2018).

O envolvimento dos professores no *cyberbullying*: do conhecimento ao descomprometimento moral

Um dos objetivos deste estudo é verificar o envolvimento dos professores relativamente ao *cyberbullying*, uma vez que são estes os principais agentes de intervenção (Macaulay, Betts, Stiller, & Lellezi, 2018). Deste modo é essencial aferir qual o conhecimento dos professores quanto ao fenómeno de *cyberbullying* e qual a influencia do mesmo no envolvimento moral dos professores.

Para analisar o descomprometimento moral dos professores, assim como outras variáveis em estudo, foram realizadas correlações de Pearson (Tabela 2).

Tabela 2. *Estatísticas descritivas das variáveis em estudo*

Variáveis do Modelo Conceptual	Médias (DP)	Correlações						
		1	2	3	4	5	6	7
1. <i>Conhecimento de um aluno que observou comportamentos de cyberbullying</i>	1.14(.22)							
2. <i>Conhecimento percebido sobre o cyberbullying</i>	3.88(.65)	.16*						
3. <i>Desempenho percebido dos professores para resolver situações de cyberbullying</i>	3.87(.70)	.14	.73**					
4. <i>Gravidade Percebida de Situações de Cyberbullying</i>	5.99(1.19)	-0.06	.27**	.25**				

(continua)

Tabela 2. *Estatísticas descritivas das variáveis em estudo (continuação)*

Variáveis do Modelo Conceptual	Médias (DP)	Correlações							
		1	2	3	4	5	6	7	
5. Desvalorização de Comportamentos de Cyberbullying	1.14(.33)	.19*	-0.13	-0.09	-0.13				
6. Justificação das Intenções por detrás de Comportamentos de Cyberbullying	1.20(.35)	.24**	-0.133	-0.10	-0.12	.61**			
7. Culpabilização da Vítima e Desvalorização das Respetivas Consequências	1.18(.42)	.16*	-0.064	-0.05	-.16*	.46**	.58**		
8. Deslocação da Responsabilidade	1.46(.41)	.26**	-0.010	0.02	-0.02	.51**	.56**	.50**	

Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Os resultados encontrados demonstraram que o conhecimento dos professores de que um aluno observou comportamentos de *cyberbullying* está positivamente e significativamente relacionado com o seu conhecimento percebido sobre o *cyberbullying*, bem como as variáveis de descomprometimento moral (nomeadamente, a desvalorização de comportamentos de *cyberbullying*, a justificação das intenções por detrás de comportamentos de *cyberbullying*, a culpabilização da vítima e desvalorização das respetivas consequências e a deslocação da responsabilidade). O conhecimento percebido dos professores sobre o *cyberbullying* está positivamente e significativamente relacionado com o seu desempenho percebido para resolver situações de *cyberbullying* e a gravidade percebida de situações de *cyberbullying*. De igual forma, o seu desempenho percebido para resolver situações de *cyberbullying* está positivamente e

significativamente relacionado com a gravidade percebida de situações de *cyberbullying*, que por sua vez, está negativamente relacionada com a culpabilização da vítima e desvalorização das respectivas consequências. Por fim, todas as variáveis de descomprometimento moral estão positivamente e significativamente relacionadas entre si.

Descomprometimento moral

As hipóteses propostas no modelo conceptual foram confirmadas pelos resultados que se seguem. O modelo ajustado revelou uma capacidade explicativa de 12% da variância observada para o descomprometimento moral, 54% do desempenho percebido dos professores para resolver situações de *cyberbullying* e 7% da gravidade percebida de situações de *cyberbullying*, $\chi^2(19) = 13.21$, $p > .05$, $\chi^2/df = .69$, CFI = 1.00, IFI = 1.00, GFI = .97, RMSEA = .00, LO=.00, HI=.03, SRMR = .04, AIC = 47.20. Os resultados indicam que ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de *cyberbullying* prediz positiva e significativamente o desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral nos professores (efeito total = .29, 90% IC: LO = .09, HI = .44; efeito direto = .32, 90% IC: LO = .13, HI = .47), confirmando a hipótese 1. Ou seja, os professores que tiveram conhecimento que um aluno observou comportamentos de *cyberbullying*, revelaram maior probabilidade de desenvolver mecanismos de descomprometimento moral.

Os resultados encontrados estão em concordância com o descrito na literatura, dado que, segundo um estudo de Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2012), a maioria dos professores que admite conhecimento sobre a ocorrência do fenómeno de *cyberbullying*, afirma também que o problema deve ser resolvido pela direção da escola, aumentando a probabilidade de descomprometimento moral. De igual modo, os autores Mcnamara e Moynihan (2012) constataram que a grande maioria dos professores tem conhecimento de que um aluno observou comportamentos de *cyberbullying* contudo, consideraram que a responsabilidade da intervenção neste fenómeno não era deles. Deste modo, os professores ao terem conhecimento de que os seus alunos observaram comportamentos de *cyberbullying* tendem a desenvolver mais mecanismos de descomprometimento moral, não assumindo as suas responsabilidades, nem possuindo a certeza do seu papel perante estes casos. Adicionalmente, no presente estudo quando questionados sobre o que poderiam fazer ao terem conhecimento de que um dos seus alunos observou comportamentos relacionados com o *cyberbullying*, a maioria dos professores admitiram

inicialmente “Falar com os alunos envolvidos” e após esta conversa denunciar o caso à Direção da Escola e/ou até mesmo às autoridades policiais. Ou seja, não intervêm no caso apenas o reportam. Além destes fatores, os professores também tentam uma abordagem junto dos pais e encarregados de educação e como opção de resolução do problema, admitem uma reunião com os alunos e também informar o Serviço de Psicologia e Orientação da escola. Estas resoluções relatadas pelos professores vão não só ao encontro da hipótese 1, como também de outros estudos como DeSmet et al., (2015), no qual os professores assumiram que perante uma situação de *cyberbullying*, apoiavam a vítima, conversando com os alunos e procuravam ajuda entre outros colegas e o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

Quer isto dizer que, como indica Mcnamara e Moynihan (2012), os professores não se sentem responsáveis pela ocorrência do fenómeno, nem pela intervenção do mesmo. Ainda Stauffer, Heath, Coyne e Ferrin, (2012), referiram que esta falta de responsabilidade sentida pelos professores deve-se ao facto de que, os comportamentos associados ao *cyberbullying* não ocorrem dentro dos limites da escola. Pode considerar-se que os professores descomprometem-se moralmente quando são conhecedores de casos de *cyberbullying*, possivelmente, derivado da desresponsabilização e até de pouca preocupação com o fenómeno. O presente estudo propõe que os professores devem considerar desenvolver capacidades tanto ao nível de intervenção como de prevenção do *cyberbullying*.

Descomprometimento moral e Conhecimento percebido

Os resultados mostram ainda que o conhecimento percebido dos professores sobre o fenómeno do *cyberbullying* medeia a relação entre ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de *cyberbullying* e o desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral, sendo este efeito indireto negativo e significativo (efeito total = .29, 90% IC: LO = .09, HI = .44; efeito direto = .32, 90% IC: LO = .13, HI = .47; efeito indireto = -.03, 90% IC: LO = -.07, HI = -.01), e confirmando a hipótese 2. Assim sendo, quando os professores revelaram um maior conhecimento percebido sobre o fenómeno do *cyberbullying*, o efeito de conhecerem um aluno que observou comportamentos de *cyberbullying* foi menor na probabilidade de desenvolverem mecanismos de descomprometimento moral.

Num estudo com análise de clusters de DeSmet et al., (2015), foi identificado que a perceção dos professores perante o problema do *cyberbullying* é elevada (68%),

contudo as atitudes de descomprometimento moral foram consideravelmente baixas (0%-1%), corroborando a hipótese 2 deste estudo. O conhecimento percebido sobre o fenómeno diminui a probabilidade de os professores desenvolverem mecanismos de descomprometimento moral, quando têm conhecimento de que os seus alunos observaram comportamentos de *cyberbullying*. Isto ocorre porque quando os professores reconhecem o fenómeno com altos níveis de preocupação, mais treino e possivelmente mais conhecimento, aumentando a sua responsabilidade para com os casos de *cyberbullying*, ou seja, diminuindo os mecanismos de descomprometimento moral (Green et al., 2016). Como também indica Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2012), a maioria dos professores considera ter pouco conhecimento sobre o *cyberbullying* e referem que não sabem como proceder. Os professores desse estudo ainda consideraram a necessidade de informação e preparação para uma eficaz intervenção. Ou seja, aumenta os níveis de descomprometimento moral derivado à possível falta de conhecimento sobre o fenómeno de *cyberbullying* por parte dos professores. O resultado do presente estudo é inovador, na medida em que apresenta indicadores muito fortes de que o conhecimento percebido é essencial para uma eficaz intervenção em casos de *cyberbullying*. Se os professores não admitirem capacidades e conhecimentos relativamente ao fenómeno, irão aumentar os seus níveis de descomprometimento moral e, como referem neste estudo, acabam por remeter o caso para a direção da escola ou para outras entidades. Conclui-se que o conhecimento percebido dos professores relativamente ao *cyberbullying* diminui os níveis de descomprometimento moral, tornando-se uma variável crucial para este estudo.

Conhecimento percebido e Desempenho percebido

No que diz respeito à possível relação entre ter conhecimento de um aluno que observou comportamentos de *cyberbullying* e o desempenho percebido dos professores para resolver situações de *cyberbullying*, os resultados evidenciaram um efeito indireto significativo através do conhecimento percebido sobre o fenómeno, confirmando desta forma, a hipótese 3 (efeito indireto = .12, 90% IC: LO = .02, HI = .21). Posto isto, os resultados revelam que não houve um efeito direto do conhecimento que os professores tinham em relação a um aluno que observou comportamentos de *cyberbullying* com o seu desempenho percebido para resolver situações de *cyberbullying*, mas indireto através do conhecimento percebido dos professores sobre o fenómeno.

Segundo Mattioli (2012) e Li (2009), os professores consideram não estarem totalmente aptos a identificar o fenômeno do *cyberbullying*, e que não se sentem responsáveis pela sua intervenção, identificando a escola como agente de intervenção. Quer isto dizer que, os professores ao não terem conhecimento percebido relativamente ao *cyberbullying*, não se sentem preparados para resolver situações relacionadas com o fenômeno. Outro estudo que vai ao encontro dos resultados do presente estudo, é o de Macnamara e Moynihan (2012), que estudaram os professores e as suas percepções sobre o *bullying* e *cyberbullying*, e observaram que os professores mesmo com conhecimento da ocorrência de *cyberbullying*, apenas 10% da amostra se considerava apta para intervir em situações de *cyberbullying*, uma vez que, os mesmos professores admitiram a necessidade de informação sobre este fenômeno. Ainda um estudo sobre estudantes e professores tailandeses de Huang e Chou (2013), confirmou que a maioria dos professores está ciente da existência e da ocorrência do *cyberbullying*, e até se demonstra preocupada com a situação, apesar disso, demonstram poucas ações contra o *cyberbullying*, derivado da pouca informação sobre o fenômeno. Mais uma vez, o presente estudo veio comprovar que o desempenho dos professores relativamente ao *cyberbullying* é influenciado pela informação que dispõem sobre o assunto. Estes resultados demonstraram ainda que os professores necessitam de informação sobre o *cyberbullying* (i.e. características, comportamentos, intervenção) para conseguirem diminuir a incidência do fenômeno.

Conhecimento percebido e Gravidade

O modelo conceptual (Figura 1) prevê igualmente um efeito de mediação significativo do conhecimento percebido dos professores sobre o *cyberbullying* na relação entre ter conhecimento de um aluno que observou este tipo de comportamentos e a gravidade percebida destas situações, confirmando a hipótese 4 desta investigação (efeito indireto = .04, 90% IC: LO = .01, HI = .09). Estes resultados revelam que os professores atribuíram um maior nível de gravidade a situações de *cyberbullying*, tendo estes um maior conhecimento percebido acerca do fenômeno. Este conhecimento percebido sobre o *cyberbullying* explica a relação entre ter conhecimento que um aluno observou comportamentos de *cyberbullying* e a atribuição de um nível de gravidade mais elevado a estas situações.

Um estudo que vai ao encontro dos resultados encontrados é o de Domingues, Tambosi, Mondini e Borges (2016), no qual os professores identificaram o *cyberbullying* como um problema grave e que afeta os alunos, quando este se torna real, ou seja existe

um conhecimento sobre o acontecimento. Outro estudo de Pereira, Amado e Pessoa (2012), também constatou que a maioria dos professores consideraram o *cyberbullying* como um problema grave associado às escolas, e que não se sentem seguros na sua identificação admitindo a necessidade de aprender mais sobre este fenómeno. Estes estudos encontram-se relacionados com a hipótese 3, na medida em que, os professores consideram o *cyberbullying* um problema grave que afeta os alunos e a escola, contudo, admitem pouco conhecimento relativamente à identificação e intervenção no fenómeno. Mais uma vez, estes resultados veem demonstrar a importância do conhecimento percebido sobre o fenómeno e a necessidade de intervenção nesta área. Como indica o estudo de Green et al., (2016), os professores revelaram altos níveis de preocupação e consideraram o *cyberbullying* um problema com consequências graves para os alunos, admitindo a importância do conhecimento sobre o fenómeno.

Em suma, os resultados do presente estudo demonstram a importância do professor como um agente de prevenção e intervenção no fenómeno de *cyberbullying*. Deste modo, estes agentes devem adquirir mais conhecimento e capacidades para resolver esta problemática, assim como a utilização das novas tecnologias (DeSment et al., 2015). Este estudo refere ainda o impacto do descomprometimento moral dos professores perante o conhecimento de casos de *cyberbullying*, que pode ser diminuído através do conhecimento sobre o fenómeno e da sua intervenção (Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2012). Os professores são um dos principais agentes na consciencialização dos perigos e riscos associados à *internet* e têm o dever de criar um clima de escola positivo, para que os alunos se sintam seguros e possam dialogar sobre a possível ocorrência deste fenómeno (Macalay et al., 2018).

Limitações e estudos futuros

O presente estudo deve ser considerado segundo algumas limitações. Inicialmente, o facto de ser utilizada uma recolha de dados através de um questionário online. Apesar de ser um método mais fácil relativamente à recolha de dados, não é um método 100% fiável, deste modo, existiram vários professores que não concluíram o questionário, que desistiram em alguma parte e, que não responderam ao que lhes fora pedido. No entanto, é um método amplamente utilizado como Green e colegas (2016) e Domingues, Tambosi, Mondini e Borges (2016) utilizaram nos seus estudos. Outra limitação relativamente ao questionário foi a sua extensão e morosidade, que, para estudos futuros poderia ser adaptado e recriado de forma mais acessível. Contudo, foi possível obter bons resultados que contribuem para o conhecimento dos professores e que servem de orientação para estudos futuros, como um novo estudo utilizando outro contexto como a entrevista para dar oportunidade dos professores se expressarem de outra forma (e.g., Kavuk, Bulu, & Keser, 2016). Também como estudos futuros propõem-se o aprofundamento do descomprometimento moral relativamente a situações reais e não apenas imaginadas pelos professores, assim como o estudo da variável crenças de autoeficácia por parte dos professores e os efeitos do fenómeno nas vítimas, agressores e observadores. Propõe-se ainda estudos longitudinais relativamente ao *cyberbullying*, como os autores Ryan, Kariuki e Yilmaz (2011), que estudaram professores em formação ao longo de alguns anos, e Veiga Simão, Ferreira, Francisco, Paulino e Souza (2018), que estudaram a perceção dos alunos ao longo de dois anos. Além desse tipo de estudos, propõe-se estudos quase experimentais para uma continuidade dos resultados do presente estudo, como os estudos de Craig, Bell e Leschied (2011) e de Taylor, Durlak, Oberle e Weissberg (2017).

Implicações para a teoria e prática

Não obstante de todas as limitações, o presente estudo admite várias implicações para a prática e teoria. Primeiro, ressaltar que este estudo é uma mais valia para a teoria relativamente aos escassos estudos realizados com professores e que envolvem o *cyberbullying* (DeSment et al., 2015), pois além de admitir bons resultados, demonstra a atenção que deve ser dada ao professor como um impulsionador para a redução do *cyberbullying*, através da prevenção e intervenção. Deste modo, os professores devem adquirir mais conhecimento e capacidades de identificação e treino para se envolverem e solucionarem os casos de *cyberbullying* (Monks, Mahdavi, & Rix, 2016). O presente

estudo refere o impacto da ocorrência de *cyberbullying* no descomprometimento moral dos professores, que pode ser reduzido pelo conhecimento sobre o fenómeno (Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2012). Deste modo este estudo pode ser apenas o ponto de partida teórico para desenvolver outros estudos, tanto com professores, como com outros agentes educativos com a finalidade de prevenir e intervir no *cyberbullying*. O estudo apresenta a perspectiva dos professores e o que deve ser trabalhado com os mesmos e ainda, que existe efetivamente descomprometimento moral por parte dos professores e que este pode ser reduzido através do conhecimento sobre o fenómeno, tanto ao nível de definição como de intervenção (Green et al., 2016).

Além de ser bastante relevante para a teoria, o presente estudo admite uma enorme importância para a prática, dado que, pode ser utilizado como base para a criação de programas com professores e comunidade escolar, nomeadamente, programas de intervenção ou prevenção com o objetivo de aprofundar o conhecimento de *cyberbullying*. Vários autores (Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2012; Monks, Mahdavi, & Rix, 2016) reforçam esta ideia de implementar treino e conhecimento sobre a definição e identificação do fenómeno. Na área da psicologia educacional os estudos com professores são ainda poucos e bastante recentes, contudo, não deixa de ser uma área de intervenção do psicólogo que deve ter conhecimento sobre como prestar auxílio aos professores na ocorrência do fenómeno.

Conclusão

O *cyberbullying* é considerado um fenómeno de violência (Amado, Matos, Pessoa, & Jäger, 2009) associado a comportamentos de elevado risco, que provocam um impacto negativo a diversos níveis nas vítimas (Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014). O papel dos professores torna-se crucial devido ao facto de que este é um fenómeno recorrente entre crianças e jovens em idade escolar e de que os intervenientes geralmente estão associados à escola (DeSment et al., 2015), sendo os professores os principais agentes de educação e monitorização dos alunos no meio escolar (Stauffer et al., 2012). Além disso, as vítimas de *cyberbullying* admitem contar o caso a um adulto de referência, professores, pais e/ou amigos (Francisco, Veiga Simão, Costa Ferreira, & Martins, 2015). Contudo, os professores demonstram-se incapazes de solucionar o problema, diminuindo o envolvimento em casos e aumento o descomprometimento moral (DeSment et al., 2015). Segundo Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, Cerezo-Ramírez, e Prodócimo,

(2018) os professores admitem uma intervenção que não é eficaz na prevenção de *cyberbullying*.

O presente estudo pretendeu identificar as percepções e respetiva definição dos professores relativamente ao *cyberbullying* e avaliar o seu descomprometimento moral com o fenómeno. Torna-se imprescindível identificar e entender o ponto de vista dos professores, dado que são eles os principais agentes de intervenção e prevenção em violência entre pares (Craig, Bell, & Leschied, 2011). No que diz respeito aos resultados da perceção e definição dos professores relativamente ao *cyberbullying*, verificou-se que os professores são capazes de caracterizar este fenómeno com características essenciais e com comportamentos comuns. Contudo, e dado o contexto do questionário, não admitiram um conhecimento mais aprofundado sobre esta temática tornando-se imprescindível uma definição mais detalhada sobre o *cyberbullying*.

Confirmando-se todas as hipóteses do estudo, os resultados demonstraram que o descomprometimento moral dos professores relativamente ao fenómeno de *cyberbullying* torna-se mais elevado quando estes têm conhecimento de que os seus alunos observaram algum caso. Além disso, esse descomprometimento moral é influenciado pelo seu conhecimento percebido sobre o fenómeno. Ou seja, quanto maior o conhecimento sobre o *cyberbullying*, menor a probabilidade do desenvolvimento de mecanismos de descomprometimento moral. Esta evidência revela mais uma vez a importância do conhecimento sobre o fenómeno por parte dos professores para intervir. Este conhecimento percebido também influencia o desempenho dos professores para resolver estas situações e na gravidade atribuída à situação. Desta forma, este estudo veio colmatar uma lacuna na literatura relativamente ao descomprometimento moral dos professores e as suas percepções quanto ao *cyberbullying*. (DeSment et al., 2015).

Referências

- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *Revista Interacções*, 301-326.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. doi:10.1037/0022-3514.71.2.364
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*, by Albert Bandura. *New York: Macmillan*, 2016. 544 pp. doi: 10.1017/beq.2016.3.
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive behavior*, 43(5), 483-492. doi: 10.1002/ab.21706
- Campbell, M., Whiteford, C., & Hooijer, J. (2019). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 388-402. doi: 10.1080/15388220.2018.1507826.
- Carvalho, S. (2019). *Cyberbullying: As perceções e o descomprometimento moral no discurso dos professores*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. doi: 10.1177/0143034312445245
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School psychology international*, 34(6), 575-612. doi: 10.1177/0143034313479697
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: New perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 1-6. doi: 10.1002/casp.2139.

- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., ... & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. doi: 10.1016/j.compedu.2015.05.006
- Domingues, M. J. C., Tambosi, S. S. V., Mondini, V. E. D., & da Rosa Borges, G. (2015). Cyberbullying: preocupação dos professores e o envolvimento da escola//Cyberbullying: preoccupation of teachers and school's involvement. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 21(1), 78-91.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- Francisco, S. M. (2012). *Cyberbullying: a faceta de um fenómeno em jovens universitários portugueses*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Francisco, S., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Pereira, N. (2019, junho). *Moral Disengagement: A framework for understanding Cyberbullying processes*. Comunicação realizada no World Anti-Bullying Forum 2019, Dublin, Irlanda.
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (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.
- Guerreiro, M. (2018) *Cyberbullying: Descomprometimento moral no discurso de adolescentes no contexto português*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar*, 26(56), 29-38. doi:10.3916/C56-2018-03
- Green, V. A., Johnston, M., Mattioni, L., Prior, T., Harcourt, S., & Lynch, T. (2017). Who is responsible for addressing cyberbullying? Perspectives from teachers and senior managers. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 100-114. doi: 10.1080/21683603.2016.1194240

- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63, 227-239. doi: 10.1016/j.compedu.2012.11.023
- Katz, I., Keeley, M., Spears, B., Taddeo, C., Swist, T., & Bates, S. (2014). *Research on youth exposure to, and management of, cyberbullying incidents in Australia: synthesis report*.
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2017). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim–The teacher. *Telematics and Informatics*, 34(2), 506-517. doi: 10.1016/j.tele.2016.08.014
- Kavuk, M., Bulu, S. & Keser, H. (2016). A study of pre-service information and communication teachers' efficacy levels for analyzing and responding to cyberbullying cases. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 8(2), 91-97.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170. doi:10.1177/0143034306064547
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2).
- Macaulay., P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: a systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. doi: doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004
- Marôco, J. 2010. *Structural Equation Analyses: Theoretical foundations, Software and Applications [Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software and Aplicações]*. Report Number Lda.: Pêro Pinheiro. ISBN: 978-989-96763-1-2.
- Matos, A. P., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. D. (2018). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of school violence*, 17(1), 123-137. doi: 10.1080/15388220.2016.1263796
- McGraw K.O., & Wong S.P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1, 30-46.
- McNamara, P. M., & Moynihan, S. (2010, Novembro). *Teachers' Experiences: Perceptions of and Skills in Addressing Cyber Bullying in Irish Schools*. Communication presented in 2nd Global Conference: Bullying and the Abuse of Power, Prague, Czech Republic.

- Mattioni, L. (2012). School staff's perceptions and attitudes towards cyberbullying. (Master Thesis).
- Medidor, D., & Bauman, S. (2016). Moral Disengagement About Cyberbullying and Parental Monitoring: Effects on Traditional Bullying and Victimization via Cyberbullying Involvement. *Journal of Early Adolescence*, 38(3) 303–326. doi: 10.1177/0272431616670752.
- Monks, C. P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22(1), 39-48. doi: 10.1016/j.pse.2016.02.002
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169. doi: 10.1177/1541204006286288
- Pereira, S., Amado, J., & Pessoa, T. (2012). Cyberbullying: estudo exploratório sobre as percepções dos professores. *Práxis Educacional*, 8(13), 107-128.
- Perren, S., Corcoran, L., Mc Guckin, C., Cowie, H., Dehue, F., Völlink, T., ... & Tsatsou, P. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.244
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Ryan, T., Kariuki, M., & Yilmaz, H. (2011). A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 1-12.
- Seixas, S., Fernandes, L., & De Moraes, T. (2016). Cyberbullying: um guia para pais e educadores. Lisboa, Portugal: Plátano Editora.
- Souza, S. B. D. (2011). *Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses* (Dissertação de Doutoramento).

- Souza, S., Simão, A. M. V., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367. doi: 10.1002/pits.21603
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Veiga Simão, A.M., Ferreira, P., Freire, I., Caetano, A.P., Martins, M.J., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization – Who they turn to and their Perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.04.009
- Veiga Simão, A. M., Paulino, P., Ferreira, P. C., Costa-Ramalho, S., Francisco, S. M., & de Souza, S. B. (2017). Família e escola: Perspetivas sobre a utilização de meios tecnológicos e segurança. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 143-148. doi: 10.17979/reipe.2017.0.05.2505
- Veiga Simão, A. M. V. D., Ferreira, P., Francisco, S. M., Paulino, P., & de Souza, S. B. (2018). Cyberbullying: shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. *New Media & Society*, 20(12), 4787-4806. doi: 10.1177/1461444818784870
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. United States of America: Research Press.

Anexos

Anexo A- Tabela da Operacionalização das categorias

Tabela 3. *Operacionalização das categorias*

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Exemplos
Características do Cyberbullying	Utilização das TIC	Expressões escritas que identificam a utilização de meios tecnológicos (e.g. menciona meios tecnológicos e digitais)	Feito na internet, a partir das redes sociais, virtual, eletrônico.
	Menção ao bullying	Expressões escritas que fazem referência ao cyberbullying como uma forma de bullying e/ou menção ao bullying.	Bullying, Ações de bullying.
	Agentes da Ação	Expressões escritas que denominam um agente da agressão de cyberbullying (e.g. menção de alguém, de um, de agressor, etc.)	De alguém, organizadas por grupos, (...) um utilizador anónimo.
	Frequência	Expressões escritas que indicam a periodicidade dos acontecimentos relacionados com o cyberbullying. (e.g. menciona regularidade, repetição)	Frequente, sistemática, comportamentos repetidos.
	Interação entre pares	Expressões escritas que indicam a ocorrência do cyberbullying principalmente entre os jovens/adolescentes.	Sobretudo entre jovens, é um problema associado mais vezes a jovens e adolescentes, fenómeno mais comum entre jovens e adolescentes.
	Intencionalidade	Expressões escritas que caracterizam o cyberbullying como um ato intencional.	Que prejudiquem seriamente, com a intenção de prejudicar.

(continua)

Tabela 3. *Operacionalização das categorias* (continuação)

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Exemplos
	Fenómeno de Violência e Agressão	Expressões escritas que caracterizam o cyberbullying como um fenômeno associado à violência e à agressão.	Violência psicológica, agressão verbal.
	Recetor da Ação	Expressões escritas que identificam a vítima dos comportamentos de cyberbullying.	Sobre um aluno ou grupo de alunos, praticada contra alguém.
	Ameaçar	Expressões escritas que intimidam alguém (inclui ameaças físicas e psicológicas diretas, dominando a vítima).	Ameaças, ameaças físicas e diretas.
	Assediar	Expressões escritas que incluem o inclui assédio sexual ou contato inapropriado, solicitação de fotos, capturas e tentativas de abordar a vítima.	Assédio, assédio moral, comentários sexuais.
Comportamentos de Cyberbullying	Chantagear	Expressões escritas que afirmam ou insinuam a posse de informações sobre a vida privada de alguém que podem ser divulgadas (inclui posse de imagens sem autorização e posse de informações escritas).	Chantagear alguém, chantagem psicológica,
	Perseguir	Expressões escritas que indiquem qualquer tipo de perseguição.	Perseguição, perseguir ou atacar.

(continua)

Tabela 3. *Operacionalização das categorias (continuação)*

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Exemplos
	Divulgação de dados pessoais	Expressões escritas revelando dados sobre a vida privada de alguém com o objetivo de prejudicar a reputação e / ou amizades.	Expor a sua vida, informação de outros, invasão de privacidade e uso de dados.
	Criação de Boatos	Expressões escritas indicando a invenção de boatos falsos sobre a vida de outro.	Notícias falsas, boatos; espalhar boatos; inventar histórias sobre ela.
	Gozar	Expressões escritas para ridicularizar alguém.	Humilhação, informações embaraçosas, ridicularizar.
	Insultar	Expressões escritas de insulto, ofensa e desrespeito por alguém.	Insultos, comentários depreciativos, ofensa.
	Utilização de Imagens	Expressões escritas mencionando que a imagem de alguém foi usada sem autorização.	Fotografias e vídeos, uso abusivo da imagem, partilha de imagens.
	Roubo de Identidade	Expressões escritas que evidenciem o uso da identidade de outro.	Roubo de identidade, usurpar identidade, uso de perfis falsos.
Efeitos do fenómeno		Expressões escritas de efeitos derivados dos comportamentos de cyberbullying, para os intervenientes nas situações.	Levando a vítima a uma situação de desespero, causando-lhe sofrimento, estímulo para que outros façam o mesmo.