

Universidades Lusíada

Pacheco, Vera Lúcia Correia, 1991-

**A indisciplina e o bullying nas escolas
portuguesas**

<http://hdl.handle.net/11067/8443>

Metadados

Data de Publicação	2025
Resumo	<p>O presente estudo tem como principal objetivo explorar a relação entre a indisciplina, o bullying e a depressão, bem como investigar as interações entre o clima de sala de aula e as dinâmicas familiares em alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Pretende-se compreender de que forma estas variáveis se interligam e influenciam o contexto escolar, familiar e emocional dos adolescentes, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção no...</p> <p>The present study aims to explore the relationship between indiscipline, bullying, and depression, as well as to investigate the interactions between classroom climate and family dynamics in students from the 7th to the 12th grade. The objective is to understand how these variables interconnect and influence the school, family, and emotional contexts of adolescents, contributing to the development of scientific knowledge and the design of effective educational interventions. The sample consists...</p>
Palavras Chave	Disciplina escolar - Portugal, Bullying nas escolas – Portugal, Vítimas de bullying – Psicologia, Vítimas de bullying - Relações com a família
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-30T04:17:49Z com
informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Psicologia Clínica

A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas

Realizado por:
Vera Lúcia Correia Pacheco

Orientado por:
Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo

Constituição do Júri:

Presidente:	Professora Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientador:	Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo
Arguente:	Professora Doutora Joana Martins Gonçalves Lopes

Dissertação aprovada em: 22 de janeiro de 2026



UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas

Vera Lúcia Correia Pacheco

Lisboa

Julho 2025



UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas

Vera Lúcia Correia Pacheco

Lisboa

Julho 2025

Vera Lúcia Correia Pacheco

A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientador: Professor Doutor António Martins
Fernandes Rebelo

Lisboa

Julho 2025

FICHA TÉCNICA

Autora Vera Lúcia Correia Pacheco
Orientador Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo
Título A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas
Local Lisboa
Ano 2025

CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PACHECO, Vera Lúcia Correia, 1991-

A indisciplina e o *bullying* nas escolas portuguesas / Vera Lúcia Correia Pacheco ; orientado por António Martins Fernandes Rebelo. - Lisboa : [s.n.], 2025. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - REBELO, António Martins Fernandes, 1954-

LCSH

1. Disciplina escolar - Portugal
2. Bullying nas escolas - Portugal
3. Vítimas de bullying - Relações com a família
4. Vítimas de bullying - Psicologia
5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
6. Teses - Portugal - Lisboa

1. School discipline - Portugal
2. Bullying in schools - Portugal
3. Victims of bullying - Family relationships
4. Victims of bullying - Psychology
5. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
6. Dissertations, academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. LB3013.34.P8 P33 2025

AVISO LEGAL

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A realização desta dissertação representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também o reflexo do apoio, carinho e dedicação de muitas pessoas queridas ao longo desta jornada.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente ao meu marido, pela paciência infinita, pelo amor constante e pelo apoio incondicional. Obrigada por segurar as pontas nos momentos mais difíceis, por cuidar dos nossos filhos com tanta dedicação e por me incentivar a seguir em frente mesmo quando o cansaço parecia maior que a vontade.

Aos meus filhos, por entenderem, mesmo sem compreender completamente, as minhas ausências temporárias e os momentos em que precisei estar distante fisicamente ou emocionalmente. Vocês são, e sempre serão, minha maior motivação.

Aos amigos que estiveram presentes nos momentos de dúvida e desânimo, que ouviram desabafos e celebraram cada pequena conquista comigo, meu sincero agradecimento. A amizade de vocês foi um alívio e um combustível ao longo deste percurso.

Ao meu orientador, pelo acompanhamento atento, pelas sugestões valiosas e pela confiança no meu trabalho, a sua orientação foi essencial para a construção deste estudo.

Aos professores que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação durante o curso, deixo aqui minha gratidão. Cada aula, cada conselho e cada troca de ideias teve um papel importante na minha trajetória.

A todos que, de alguma forma, caminharam comigo nesta etapa: muito obrigada

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo explorar a relação entre a indisciplina, o bullying e a depressão, bem como investigar as interações entre o clima de sala de aula e as dinâmicas familiares em alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Pretende-se compreender de que forma estas variáveis se interligam e influenciam o contexto escolar, familiar e emocional dos adolescentes, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção no meio educativo.

A amostra é constituída por 154 estudantes da Escola Secundária Ruy Luís Gomes, situada na freguesia do Laranjeiro, no concelho de Almada, pertencente à área metropolitana de Lisboa. Os participantes têm idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos ($M = 15,2$), sendo 54,5% do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino. A maioria é de nacionalidade portuguesa (75,3%), seguida da brasileira (19,5%), com presença residual de outras nacionalidades. Em termos de escolaridade, os estudantes distribuem-se entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, com maior incidência no 8.º (28,6%) e no 9.º ano (24,7%).

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa. A recolha de dados foi realizada através de um questionário sociodemográfico e da aplicação de instrumentos validados: a Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS), a Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar (FACES II/III), o Inventário de Depressão de Beck (BDI-II), a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), o Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve (CTQ-SF) e a Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula.

Os resultados evidenciam relações significativas entre a vitimização por bullying, os comportamentos de indisciplina, os níveis de depressão, o suporte familiar, a presença de traumas na infância e o clima emocional da sala de aula. Verificou-se que contextos familiares menos coesos e climas escolares negativos estão associados a maiores níveis de vitimização, indisciplina e sintomatologia depressiva. Estes achados sublinham a importância da escola enquanto espaço de promoção da saúde mental e da convivência positiva, destacando a necessidade de implementar programas preventivos e interventivos dirigidos à realidade dos jovens em contexto escolar.

Palavras-chave: *Bullying, Indisciplina, Contexto Escolar, Alunos, Programa de Prevenção.*

Abstract

The present study aims to explore the relationship between indiscipline, bullying, and depression, as well as to investigate the interactions between classroom climate and family dynamics in students from the 7th to the 12th grade. The objective is to understand how these variables interconnect and influence the school, family, and emotional contexts of adolescents, contributing to the development of scientific knowledge and the design of effective educational interventions.

The sample consists of 154 students from Ruy Luís Gomes Secondary School, located in the parish of Laranjeiro, in the municipality of Almada, within the Lisbon metropolitan area. Participants are aged between 10 and 19 years ($M = 15.2$), with 54.5% identifying as female and 45.5% as male. Most students are of Portuguese nationality (75.3%), followed by Brazilian (19.5%), with a small representation of other nationalities. Regarding educational level, students are distributed across lower and upper secondary education, with the highest percentages in the 8th (28.6%) and 9th grades (24.7%).

This is a quantitative study. Data were collected through a sociodemographic questionnaire and several validated instruments: the Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS), the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES II/III), the Beck Depression Inventory (BDI-II), the Social Support Satisfaction Scale (ESSS), the Childhood Trauma Questionnaire – Short Form (CTQ-SF), and the Classroom Emotional Climate Assessment Scale.

Findings reveal significant relationships between bullying victimization, indiscipline, depression levels, family support, childhood trauma, and classroom climate. Less cohesive family environments and negative classroom climates were associated with higher levels of victimization, indiscipline, and depressive symptoms. These results

highlight the crucial role of schools in promoting mental health and positive peer interactions, reinforcing the need to implement prevention and intervention programs tailored to the educational context of adolescents.

Keywords: Bullying, Indiscipline, School Context, Students, Prevention Program

Sumário

Introdução	1
Enquadramento teórico	3
Definição de Violência	3
Bullying	4
Modelo de Conceptual e Teórico do Bullying	12
Modelo de Intervenção do Bullying em Contexto Escolar	14
Modelo de Prevenção do Bullying em Contexto Escolar	15
Teoria Comportamental de John Watson	19
Teoria da Vinculação de John Bowlby	19
Definição de indisciplina	20
Enquadramento prático	24
Objetivos	24
Método	26
Design de estudo	26
Participantes	27
Instrumentos	28
Procedimento	30
Resultados	33
Discussão	69
Conclusão	73
Referências Bibliográficas	75
Anexos	82

Índice de tabelas

Tabela 1. Frequência da variável Idade	66
Tabela 2. Frequência da variável Género	66
Tabela 3. Frequência da variável Nacionalidade	67
Tabela 4. Frequência da variável Ano de Escolaridade	68
Tabela 5. Estatísticas descritivas da Escala EACESA	75
Tabela 6. Estatísticas descritivas da Escala ESSS	76
Tabela 7. Estatísticas descritivas da Escala FACES III	77
Tabela 8. Médias por subescala da MPVS	78

Índice de anexos

Anexo 1 – Consentimento Informado do Discente

Anexo 2 – QR Code para acesso ao Google Forms

Anexo 3 – Consentimento Informado para o Encarregado de Educação

Anexo 4 – Escala *Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS)* – Adaptação Portuguesa

Anexo 5 – Questionário Sociodemográfico (Caracterização dos Participantes)

Anexo 6 – Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA)

Anexo 7 – Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)

Anexo 8 – Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar (*FACES II/III*)

Anexo 9 – Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve (*CTQ-SF*)

Anexo 10 – Inventário de Depressão de Beck – Segunda Edição (*BDI-II*)

Lista de siglas e abreviaturas

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

BDI-II – Inventário de Depressão de Beck – Segunda Edição

CTQ-SF – Childhood Trauma Questionnaire – Short Form (Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve)

EACESA – Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula

ESSS – Escala de Satisfação com o Suporte Social

FACES II/III – Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar

MPVS – Multidimensional Peer Victimization Scale (Escala de Vitimização entre Pares)

PBIS – Positive Behavioral Interventions and Supports (Intervenções Comportamentais Positivas e de Apoio)

OMS – Organização Mundial da Saúde

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

A indisciplina e o bullying em contexto escolar constituem problemáticas cada vez mais visíveis e preocupantes na realidade educativa portuguesa. Estes fenómenos, embora distintos, apresentam frequentemente pontos de interseção, influenciando negativamente o ambiente escolar, o bem-estar emocional dos alunos e o desempenho escolar. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento, deve ser promotora de ambientes seguros, inclusivos e emocionalmente saudáveis, capazes de responder aos desafios colocados por comportamentos disruptivos e situações de violência entre pares.

Ao longo das últimas décadas, o bullying tem assumido contornos diversos, indo além da violência física, manifestando-se também de forma verbal, relacional e até virtual. Simultaneamente, a indisciplina escolar tem sido identificada como uma das principais fontes de mal-estar no seio das comunidades educativas, comprometendo a qualidade das interações em sala de aula e afetando o clima escolar. A conjugação entre estes dois fenómenos exige, por isso, uma análise aprofundada das suas causas, expressões e consequências, nomeadamente ao nível das variáveis emocionais, familiares e contextuais que os influenciam.

Neste sentido, a presente dissertação tem como objetivo central explorar a relação entre a indisciplina, o bullying e a sintomatologia depressiva em alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. Procura-se ainda compreender de que forma o clima emocional vivido em sala de aula e as dinâmicas familiares podem contribuir para a ocorrência destes fenómenos, influenciando direta ou indiretamente o ajustamento emocional dos adolescentes.

A investigação assenta num desenho metodológico de natureza quantitativa, descritivo-correlacional, tendo sido aplicada uma bateria de instrumentos psicométricos validados a uma amostra de 154 estudantes de uma escola.

Com este estudo, ambiciona-se promover uma reflexão crítica sobre o papel das instituições escolares na deteção precoce de sinais de risco, bem como sobre a importância do envolvimento das famílias e da comunidade educativa na promoção da saúde mental e do bem-estar dos jovens. Reconhecendo a complexidade das relações entre os fenómenos em análise, assume-se uma abordagem integradora que valoriza a compreensão holística do aluno e do seu contexto, enquanto base fundamental para uma ação educativa eficaz e transformadora.

Enquadramento teórico

Definição de Violência

A violência em contexto escolar emerge como um fenómeno que envolve diversos comportamentos agressivos, como agressões físicas, verbais, psicológicas e ou sexuais (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], 2023). A violência na escola pode ser observada e manifestada de diversas formas. A indisciplina é um dos exemplos, pois abarca muitas vezes comportamentos de desafio, desobediência por parte dos discentes, o que pode gerar e resultar em conflitos e agressividade.

Outra forma de violência escolar é o uso de violência durante atividades e jogos em contexto de sala de aula, assim como o desenvolvimento de comportamentos delinquentes por parte dos alunos que são manifestados com comportamentos que ameaçam o bem-estar dos outros alunos bem como dos bens do espaço escolar (APAV, 2023). Também a violência entre pares é observada, em que se podem enquadrar o *bullying* ou a violência no namoro. A violência no namoro tem sido amplamente estudada pela comunidade académica de forma a compreender as estratégias de prevenção, em que alguns estudos têm apontada para taxas de prevalência entre os 12% e os 59.1% (Saavedra & Machado, 2012), e em Portugal especificamente 15% das pessoas avaliadas reportaram ter sido alvo de comportamentos violentos na intimidade (Machado et al., 2003 citado por Saavedra & Machado, 2012).

No que concerne o impacto e as consequência da violência escolar, podem ser múltiplas e variadas, pois dependem das características da própria vítima e do contexto das agressões ocorridas (intensidade/frequência). A Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2023) destacou que as consequências mais observadas da violência escolar nas crianças e jovens envolvem um conjunto de danos físicos que resultam das agressões físicas, mas também danos nos objetos da criança, tal como o material escolar ou os livros,

que a criança mostra alguma dificuldade em justificar; ausências da escola; um maior afastamento no contexto escolar e social; medo e desconforto na escola bem como um claro desinteresse pelas aulas e conteúdos programáticos.

Adicionalmente, também se observam efeitos a nível emocional e psicológico, como medo, insegurança, culpa e tristeza, o que se reflete nesta dificuldade em sentir a escola como um espaço seguro e em que as aprendizagens possam ser possíveis, observando-se também um declínio no rendimento e desempenho escolar, sendo um dos sinais de alerta.

Bullying

O bullying constitui um conjunto de comportamentos de agressão de pares em que se observa um padrão de comportamentos continuado no tempo, que ocorre de uma forma continuada ao longo do tempo, em dinâmicas de desequilíbrio entre a vítima e o agressor, o que se reflete numa posição de vulnerabilidade por parte da vítima (APAV, 2020). Também Fante e Prudente (2018), definem o *bullying* é como atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por uma pessoa (*bully* ou agressor) ou grupo de pessoas, com o objetivo de intimidar ou agredir uma outra pessoa ou grupo incapaz de se defender. Neste sentido, o *bullying* emerge em diversos contextos, no qual se destaca o contexto escolar pelas interações sociais entre crianças e jovens, contudo, também se podem observar noutros contextos, principalmente em locais com pouca orientação de pessoas adultas (APAV, 2020).

A prática do *bullying* inicia-se pela não aceitação de uma diferença (Fante, 2005, citado por Esteve & Arruda, 2014), em que se observa que as crianças ou adultos têm

difficuldade de lidar com o que é diferente do seu padrão, procurando uma vítima que tenha alguma coisa que chame a atenção. O *bullying* também se pode manifestar numa forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão (Neto, 2005), tal como supramencionado. Adicionalmente, é uma prática que pode abarcar um conjunto de comportamentos agressivos, tanto a nível físico, como sexual e ou verbal (APAV, 2020).

O *bullying* pode assim apresentar uma dinâmica específica denominada *bullying circle*, a qual é composta de papéis caracterizados com base nas ações e atitudes manifestadas pelos sujeitos envolvidos. Entre eles, destacam-se: o agressor e a vítima. De acordo com essa dinâmica, a vítima pode ser passiva ou provocadora. A passiva é caracterizada como solitária, tímida e quieta. Quando agredida, sente-se incapaz de pedir ajuda ou de se defender e, geralmente, não responde às agressões de maneira violenta. Na situação de agressão, a vítima tende a apresentar baixa autoestima e detém uma visão negativa da situação. A vítima provocadora apresenta ansiedade e comportamentos agressivos, eliciando reações agressivas por parte dos colegas (Olweus, 2003; Limber & Olweus, 2010, citado por Chaves & Souza, 2018). Além disso, dentro da dinâmica do *bullying*, apenas a vítima é exposta a todos como alvo das agressões iniciadas pelo agressor (Fante, 2005; Olweus, 1997, 2003, citado por Chaves & Souza, 2018). Para além destes dois protagonistas, existem ainda os espectadores ou testemunhas (Silva, 2010, citado por Só, 2010).

Existem vários tipos de *bullying*, que podem ser classificados como diretos ou indiretos. Os atos indiretos referem-se a comportamentos não explícitos e quase imperceptíveis, já os diretos têm como características um conjunto de ações explícitas (Bandeira, 2009; Fante, 2005; Olweus, 1997, 2013, citado por Chaves & Souza, 2018).

Para além destes tipos, pode ser exercido de múltiplas formas que vão desde o físico (bater, beliscar, empurrar), ao verbal (insultar, gozar), moral (difamar, caluniar, discriminar), sexual (abusar, assediar, violar), psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir, aterrorizar), ao material (roubar, destruir pertences) e virtual, mais conhecido por *cyberbullying* (Almeida, 2012). Este último é o ato de *bullying* perpetrado através de qualquer meio eletrónico que tenha como suporte, a internet. Através deste meio criam perfis falsos, invadem a privacidade, fazem publicações pejorativas nas redes sociais, dentre muitas outras ações, que se multiplicam ao longo do tempo (Fante, 2010, citado por Fante & Prudente, 2018).

De acordo com Frank e colegas (2012), as principais causas do *bullying* parecem ser psicológicas. Geralmente, tanto as vítimas como os agressores manifestam baixa autoestima e têm um fraco poder de influência nas relações interpessoais com os pares. As crianças são mais propensas a sofrer *bullying* se forem menos competentes na compreensão das normas sociais relacionadas à demonstração de tristeza (Garner & Hinton, 2010 citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012), se forem mais ansiosas socialmente (Karna et al., 2010, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012) ou submissas e retraídas (Perren & Alsaker, 2006, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012), se tiverem baixa competência social (Cook et al., 2010, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012) e se internalizarem comportamentos mais do que externalizam ou têm menos amizades de alta qualidade (Bollmer et al., 2005, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012).

Outros fatores aparentemente positivos também tornam a criança mais propensa a praticar *bullying* como altas habilidades de liderança pois são mais propensas a serem utilizadas para intimidar e fazem com que os agressores tenham círculos sociais maiores (Perren & Alsaker, 2006, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012). De outro modo, as

causas que levam os agressores a agredir os outros são: causas familiares (maus-tratos, modelo educativo familiar, convivência familiar, desestruturação familiar, falta de afeto entre os cônjuges, falta de comunicação e negociação, falta de tempo para os filhos e privação familiar), causas pessoais (códigos internos de acordo com as experiências de vida, temperamento e problemas intrínsecos), meios de comunicação (internet, telemóveis, redes sociais, entre outros) e o contexto social (o grupo de amigos pode influenciar as ações, personalidade e temperamento do indivíduo) (Camargo, 2018). Outras causas do contexto social, estão relacionadas com a estrutura social, como por exemplo, a exclusão social e casos de pobreza (Melo, Pereira, Bones, Guimarães & Batista, 2016, citado por Camargo, 2018).

Por último, outra causa menos visível que leva os indivíduos a praticarem *bullying* é, na maioria das vezes, o facto do agressor ser visto como sendo somente o problema, mas são poucas as vezes que se olha para ele como alguém que está a fazer um pedido de ajuda, pois precisa dela tanto ou mais do que aqueles que são vítimas. Noutras situações mais atípicas, o agressor também é vítima do *bullying* e, dessa forma, começa a praticar atos de *bullying* contra outros colegas mais fracos para que com isso consiga descontar o que ele mesmo sofre de outras pessoas (Esteve & Arruda, 2014).

No que se refere às consequências que um agressor pode ter incluem o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais em adultos e à perda de oportunidades, como a instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros. Essas crianças e adolescentes também correm o risco de desenvolver doenças de origem psicossomática e muitos deles passam a ter baixo desempenho escolar (Botelho et al., 2007). Adicionalmente, podem adotar comportamentos de risco, atitudes delinquentes ou tornar-se alvos violentos (Neto, 2005).

Por outro lado, para as vítimas, as consequências deste fenómeno podem ser depressão, angústia, baixa-autoestima, *stress*, evasão escolar, atitudes de autoflagelação e suicídio (Neto, 2005 citado por Só, 2010). Ainda na mesma linha de raciocínio, segundo Almeida (2012), outras das consequências visíveis nos jovens que são vítimas de *bullying* podem ser enurese noturna, alterações de sono, dores diversas, vômitos, anorexia, bulimia, ansiedade, agressividade, medos, mau rendimento escolar e resistência à escola. Geralmente os sintomas persistem no tempo porque nem a família nem a escola têm consciência dos problemas e das dificuldades que os jovens estão a atravessar.

Segundo Boulton (1999), é possível caracterizar o perfil dos agressores, se tivermos em conta um conjunto de indicadores que fundamentam a propensão para a prática e/ ou sujeição ao *bullying*. Os agressores são predominantemente do sexo masculino, enquanto, no papel de vítima, não há diferenças entre géneros. O fato de os meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em identificar-se o *bullying* entre as meninas pode estar relacionada ao uso de formas mais subtis (Neto, 2005). Desta forma, as raparigas utilizam mais o *bullying* psicológico e social, optando por maltratar mais raparigas, tentam provocar danos psicológicos nas suas vítimas e preferem atacar dentro de um grupo fechado de amigos. Por outro lado, os rapazes são mais físicos, assediam sexualmente e cometem atos de extorsão (Olweus, 1993 & Beane, 2008, citado por Almeida, 2012).

Posto isto, os agressores caracterizam-se por apresentarem: problemas emocionais ou problemas de aprendizagem; sentimento de impotência para resolver os problemas do quotidiano; consciência dos atos de *bullying*; prática do *bullying* com o objetivo de humilhar o outro para sentirem que têm controlo, ou seja, afirmação de poder; pouca tolerância à frustração; pouca persistência; inexistência de perspectivas de futuro;

sentimentos de infelicidade relativamente à escola; envolvimento em comportamentos de risco para a saúde (tabaco, álcool e drogas) e, por fim, tenderem a pertencer a famílias desestruturadas (Boulton, 1999).

Existe uma outra forma de praticar *bullying*, em que os agressores são sujeitos muito agradáveis, parecem preocupados com os outros e atenciosos, mas esse é um meio de atingirem o seu fim, isto é, manipulam os seus pares para atingirem os seus objetivos, como por exemplo, roubarem dinheiro a troco de ficarem supostos amigos das vítimas (Pereira et al., 2009).

Nesta perspetiva, também existe um conjunto de indicadores característicos do perfil das vítimas, tal como características de personalidade (ingenuidade, timidez, introversão, calma, ansiedade, baixa-autoestima, entre outros), ser novo na turma ou na escola e ter poucos amigos, ser superprotegido pelos pais, pertencer a grupos e ter interesses diferentes da maioria (religiosos, étnicos, de sociais, entre outros), possuir características físicas que o diferenciem da maioria, possuir necessidades educativas especiais, usar roupas desadequadas à sua idade e, por último, ter problemas de saúde (asma, bronquite, alergias, diabetes, problemas de pele, entre outros) (Boulton, 1999).

Alguns sinais de alerta que os pais devem ter em atenção relativamente aos seus filhos (vítimas) são: enurese noturna (urinar na cama), distúrbios do sono (como as insónias), problemas de estômago (dor, falta de apetite), dores e marcas de ferimentos, transtornos alimentares (bulimia, anorexia), isolamento social ou quando têm poucos ou nenhum amigo, tentativas de suicídio, irritabilidade / agressividade, ansiedade, depressão, relatos de medo regulares, medo e recusa de ir à escola, demonstrações constantes de tristeza, mau rendimento escolar e, por último, atos deliberados de autoagressão (Esteve & Arruda, 2014).

Os sinais acima mencionados, são apenas alguns sinais que a vítima de *bullying* pode apresentar, mas não é uma regra, pois cada pessoa é diferente e reage de forma diferente. Desta forma, qualquer comportamento fora do comum tem de ser observado pelos pais e educadores, principalmente se a criança mudar de atitude de repente (Esteve & Arruda, 2014).

A escola e família são pilares essenciais na construção de valores e devem possuir uma responsabilidade vital para o desenvolvimento do educando (Só, 2010). Assim, os pais numa vertente mais preventiva do combate ao *bullying*, podem partilhar sugestões com os seus filhos de como lidar com o *bullying*, designadamente: agir com confiança, contar aos amigos e adultos, afastar-se e dizer “pára!”, aderir a um grupo, antecipar como agir perante ataques de *bullies* e, inclusive, aprender sobre auto-defesa (Picado, 2009). Por sua vez, os educadores também têm um papel importante na prevenção e resolução de problemas ocasionados na escola, como é o caso do *bullying*. Assim, devem ter em consideração certos aspetos como: observar com atenção o comportamento dos alunos dentro e fora de sala de aula e perceber se há declínios individuais no rendimento escolar, incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças, através de conversas, trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância (Tiba, 2002, citado por Só, 2010).

Noutra perspetiva mais interventiva, segundo Picado (2009), perante qualquer situação de *bullying* cabe aos educadores agir de imediato. Quando testemunham pessoalmente uma agressão podem utilizar/combina as seguintes estratégias: procurar ajuda, afastar a audiência, tentar primeiro a intervenção verbal de forma assertiva, usar uma distração (barulho, luzes, entre outros) e separar os envolvidos. Quando tomarem conhecimento, mas não presenciaram, deverão averiguar a situação falando com a vítima, com o *bullie* ou com testemunhas separadamente.

Os educadores e pais podem, também, ajudar os *bullies*. Por exemplo, fazer com que assumam as consequências dos seus atos, dando uma punição disciplinar. Este método serve para alterar a forma de pensar que os agressores possuem, ensinando assim outros valores (Picado, 2009).

Os pais e os educadores devem preocupar-se com as atitudes das crianças e participar na vida social e escolar dos mesmos, pois uma família equilibrada tende a gerar filhos equilibrados (Chalita, 2008, citado por Só, 2010). Do mesmo modo, devem analisar as suas convicções relativamente ao *bullying*, isto é, muitas das convicções podem impedir uma clara percepção do fenómeno e por isso não contribuem para a sua identificação ou resolução (Chalita, 2008, citado por Só, 2010).

Exemplos deste tipo de convicções pode ser quando mencionam que o *bullying* não é um problema para as crianças ou quando a escola se afasta da problemática, passando o problema para os pais. Outras convicções são quando dizem ser melhor deixar as crianças resolver os seus próprios problemas sem interferência dos adultos, quando consideram que é um problema inevitável do crescimento dos miúdos e, por último, quando relatam que também sofreram *bullying* e conseguiram ultrapassar a situação (Picado, 2009).

Infelizmente, muitas vezes os pais ou educadores já não vão a tempo de prevenir um caso de *bullying*, mas ainda assim, podem ajudar a superar os traumas que o mesmo causa à vítima. Assim, de modo a reestabelecer o equilíbrio e o bem-estar, torna-se fundamental a promoção de uma vivência familiar e escolar positiva (marcada pela abertura, diálogo e informação sobre o tema) assente na conjugação de regras (os pais e professores devem informar que não toleram que alguém maltrate alguém), direitos (todos têm o direito a não serem magoados e a um ambiente seguro) e responsabilidades

(toda a comunidade familiar e educativa deve estar vigilante e todos devem supervisionar e monitorizar o comportamento das crianças) (Picado, 2009).

Modelo de Conceptual e Teórico do Bullying

São diversos os modelos teóricos e conceptuais do bullying. Um dos modelos é o Modelo Compreensivo do Bullying desenvolvido por Rigby (2021b) que inclui um conjunto de fatores que influenciam o comportamento do bullying assim como, é realizada uma descrição da forma como a intimidação do agressor é realizada.

É um modelo distinto porque parte da perspectiva que o agressor deseja ferir e colocar a vítima sob-stress. O desejo é visto aqui como uma disposição ou estado de espírito para agir para trazer um resultado específico (Rigby, 2021b). Nesta linha de pensamento, assume que esse desejo hipotético é determinado por fatores genéticos ou fatores de personalidade, juntamente com uma série de fatores ecológicos. Assim, o modelo considera os fatores individuais do agressor, tal como a baixa empatia, e os fatores ambientais tal como o contexto abusivo em casa, viver em bairros ou localidades com menos condições ou problemas na escola. Neste sentido, estes fatores influenciam o desejo e vontade de colocar sobre uma situação de stress, através dessa agressão, o que se pode refletir: (a) em bullying quando existe um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima; (b) numa agressão igual, quando o poder é semelhante entre as duas pessoas; (c) ou na supressão do estímulo de agressão. No caso do bullying, envolve ainda a escolha de uma forma de agressão (física, emocional ou verbal), a qual pode ocorrer num contexto com fatores que favorecem ou inibem esse comportamento. É um modelo que explica de uma forma compreensiva o comportamento do bullying e sublinha a importância da variedade de fatores que têm sido identificados como tendo influencia o comportamento.

Outro modelo que me fez sentido integrar foi o Modelo Teórico dos Fatores de Vulnerabilidade associados ao *Bullying*. Se anteriormente explicamos o lado do agressor no seu comportamento, aqui focamos nos fatores de risco e que colocam uma pessoa mais vulnerável ao bullying, o que permite às escolas identificarem e prevenir. O Modelo proposto por Zequinão e colegas (2017) integra um conjunto de vulnerabilidades identificadas na literatura, sendo que a violência na escola não pode ser separada do meio social onde a escola e os seus alunos se encontram. O Modelo apresenta um conjunto de interfaces possíveis para compreender o bullying e a sua vulnerabilidade. Um dos primeiros sistemas a considerar é o contexto social da escola, que é central para a formação dos seus alunos e do seu futuro educacional. Por isso, o contexto influencia de uma forma significativa o desenvolvimento de relacionamentos positivos com os pares e a visão da própria criança sobre si. O contexto social da escola inclui a desigualdade social, o nível educacional e de desenvolvimento dos progenitores, nas normas e valores culturais e sociais, nas políticas educacionais e nas desigualdades de género e raciais – podem constituir vulnerabilidades. O Plano de interação com jovens, crianças, professores e comunidade escolar, no desenvolvimento de programas de intervenção e sensibilização para a violência têm que considerar as necessidades da população-alvo, as suas crenças e valores, história de vida e de saúde, assim como historial de violência na família. Adicionalmente, envolve o planeamento e organização dessas ações, com um conjunto de informações e de registo de casos de bullying, na formação de profissionais para a implementação, numa abordagem integrada e contextual.

Modelo de Intervenção do Bullying em Contexto Escolar

No fenômeno do bullying existe vários intervenientes: o agressor, a vítima e as testemunhas. Desfocando na intervenção apenas na vítima e no agressor, é importante mencionar o papel da comunidade e dos professores como observadores e testemunhas deste tipo de violência (Barbosa et al., 2010). Nesta linha de pensamento, os autores mencionam a relevância do papel da comunidade, nomeadamente no desenvolvimento de um conjunto de medidas políticas que deem resposta ao *bullying*, assim como estabelecer um conjunto de regras em contexto de sala de aula (e fora) contra o *bullying*.

Adicionalmente, é importante a aplicação de regras e limites claros na escola, para promover um contexto saudável e com um funcionamento adaptativo. A formação de professores e trabalhadores em contexto escolar é um ponto central, para solidificar conhecimentos, fortalecer o contexto escolar e desenvolver um conjunto de ferramentas para a intervenção no bullying. A articulação com os pais também é primordial assim como a sensibilização para o fenómeno (Quiroz, 2006 citado por Barbosa, 2010).

Especificamente sobre o papel dos professores no combate ao bullying, Quiroz (2006) defende a importância na modelação de comportamentos positivos e desejáveis assim como a necessidade de delimitar limites e regras sobre o bullying. O autor ainda sublinha que é emergente a identificação e intervenção nos comportamentos pouco desejados e negativos que podem estar a contribuir para a prática do bullying. Paralelamente, é fundamental manter o investimento na educação dos alunos, estimular a sua atenção e motivação em contexto de sala de aula. O papel do professor também passa por estar preparado e saber lidar com pedidos de ajuda dos alunos, que envolve também um conjunto de competências sociais e emocionais do próprio professor. O desenvolvimento destas competências não é apenas importante nos professores, mas

também nos alunos, nomeadamente na importância do respeito pelos colegas, no que diz respeito às diferenças culturais, identitárias e sociais (Barbosa et al., 2010).

Barbosa e colegas (2010) propõem um Modelo de Intervenção para o Bullying. O modelo salienta a importância da avaliação de necessidades dos professores, pais e crianças, para que seja possível avaliar os conhecimentos existentes sobre as temáticas do bullying e sensibilizar para o fenómeno do bullying nesta comunidade escolar. De seguida, propõem-se que existe uma necessidade de mais supervisão na escola tanto pelos professores como pelas pessoas auxiliares na escola – é importante compreender que o bullying ocorre mais em momentos em que as crianças não estão supervisionadas. Adicionalmente, é importante intervir com os alunos de forma a que exista um espaço seguro com figuras de confiança para a denúncia – seja para a vítima como para as testemunhas. A intervenção também passa por desenvolver um espaço seguro na escola em que os alunos saibam com quem contar – é central a educação para os riscos e consequências do bullying, tanto nos alunos como nos pais. A comunicação sobre o tema é central assim como fornecer um conjunto de estratégias e ferramentas que possibilitem a sua denúncia e gestão. Neste sentido, a intervenção passa pelo treino de competências sociais e emocionais e pela discussão de dilemas morais sobre como agir e comportar perante determinadas situações (Martins, 2008 citado por Barbosa et al., 2010).

Modelo de Prevenção do Bullying em Contexto Escolar

Refletindo acerca da Teoria de Watson e as suas contribuições, a abordagem de Intervenção Comportamental Positiva e Apoiante, em inglês nomeada de *Positive Behavioral Interventions and Supports*, é uma abordagem preventiva que se aplica a todos os alunos, tendo bases científicas que a sustentem, sendo necessário a formação de profissionais qualificados em contexto escolar para a implementem. Neste sentido,

Horner e colegas (2010) defendem que esta abordagem se foca mais na prevenção do que na intervenção, sendo mais proativa. Nesta linha de pensamento, foca-se em reforçar os comportamentos desejados, através da reorganização de ambientes. Adicionalmente, procura esclarecer, ensinar e reforçar comportamentos esperados, assim como responder a comportamentos problemáticos de maneiras que não os reforcem.

Segundo Horner e Macaya (2018), os principais pressupostos que orientam esta abordagem é que os alunos aprendem o comportamento (como se comportar bem e como se comportar mal), e isso significa que é necessário ensinar comportamentos positivos e minimizar a aprendizagem de comportamentos problemáticos; adicionalmente, o modelo defende que escolas não apenas ensinam comportamentos positivos, mas observam e monitorizam regularmente e reconhecer estes comportamentos. É essencial investir na prevenção de problemas do que esperar que os problemas surjam. Para além disso é necessário também um apoio comportamental, consoante vários níveis de apoio, ou seja, todos os alunos recebem apoio, alguns alunos recebem algo mais estruturado, outros recebem feedback mais regular, e outros alunos precisarão de feedback altamente individualizado e focado assistência para ter sucesso). Igualmente, a organização do apoio comportamental precisa de ocorrer em toda a escola, sendo que as “práticas” eficazes de apoio ao comportamento são utilizadas com fidelidade e sustentabilidade quando vinculado a ações de apoio sistemas organizacionais.

Segundo Sugai e Simonsen (2012), a abordagem é definida como uma estrutura para melhorar o desenvolvimento e implementação de um *continuum* de intervenções baseadas em evidências para alcançar resultados escolares e comportamentais importantes para todos os alunos (Sugai et al., 2000). Como “estrutura”, dá ênfase ao processo, em vez de num currículo, intervenção ou prática. A noção de *continuum* enfatiza como as práticas comportamentais baseadas em evidências ou pesquisas são

organizadas dentro de um sistema de apoio de vários níveis, também chamada “resposta à intervenção” (Sugai & Horner, 2009).

Outro Modelo que tem sido amplamente utilizado é o Programa de Prevenção do Bullying de Olweus – é uma abordagem abrangente que inclui componentes que envolvem o contexto escolar, a sala de aula, indivíduo e comunidade. O programa foca-se em mudanças a longo prazo que criam um clima escolar seguro e positivo. Os objetivos do programa são reduzir e prevenir problemas de *bullying* entre crianças em idade escolar, assim como promover relacionamentos entre pares positivas e saudáveis. Descobriu-se que o programa reduz o *bullying* entre as crianças, melhora o clima social das salas de aula e reduz os comportamentos antissociais relacionados, como o vandalismo e a evasão escola em diversos países (Olweus & Limber, 2010; Olweus et al., 2018; Ossa et al., 2020).

O programa integra e considera diversas dimensões. Os componentes de nível escolar incluem estabelecer um Comité Coordenador de Prevenção do *Bullying*, que participa numa formação de dois dias para capacitar a implementação do programa; realizar um treinamento de um dia para todos os funcionários; convocar grupos de discussão contínuos do pessoal para garantir a aprendizagem e o envolvimento contínuos; adotar um conjunto de regras em toda a escola contra o *bullying* e consequências positivas e negativas apropriadas ao desenvolvimento para seguir/não seguir regras; aplicar um questionário anônimo aos alunos para avaliar a natureza e prevalência do *bullying* na escola e avaliar o programa ao longo do tempo; refinamento do sistema de supervisão da escola; realizar um evento de lançamento em toda a escola para marcar o início do programa; e envolver ativamente os pais.

Os componentes em nível de sala de aula envolvem definir e fazer cumprir regras contra o bullying; realizar reuniões de aula focadas na prevenção do *bullying*, relações

entre pares e comportamentos pró-sociais (reuniões semanais para as séries primárias de 15 a 30 minutos cada, reuniões a cada duas semanas para as séries secundárias de 30 a 40 minutos); envolver os pais através de reuniões de sala de aula ou de série realizadas periodicamente durante o ano. O programa também fornece orientação sobre a integração de temas de prevenção do *bullying* em todas as áreas curriculares.

Existem vários componentes de nível individual para lidar com incidentes individuais de bullying. O programa incentiva os funcionários a intervirem quando o *bullying* é testemunhado, suspeito ou denunciado, e fornece formação para que todos os funcionários estejam bem-preparados para intervir, acompanhar e comunicar com os pais. As intervenções no local e de acompanhamento fornecem aos funcionários ferramentas e estratégias para intervir quando testemunham o *bullying* e quando o bullying é denunciado ou suspeito, mas não observado.

As intervenções são concebidas para garantir a cessação do comportamento de *bullying*, para fornecer apoio aos alunos que são vítimas de *bullying* e para educar os alunos sobre as expectativas comportamentais. Adicionalmente, envolve o desenvolvimento de reuniões individuais com alunos ou alunos que intimidaram outras pessoas e reuniões individuais separadas com alunos que sofreram *bullying*; uma reunião inicial após o incidente com reuniões de acompanhamento conforme necessário; a duração varia de acordo com o incidente e o nível de desenvolvimento dos envolvidos. Finalmente, a nível comunitário, envolve desenvolver o apoio comunitário ao programa, para que os alunos recebam mensagens anti-*bullying* consistentes em todas as áreas das suas vidas. Os membros da comunidade são parceiros no apoio ao programa e também podem ser membros do Comité Coordenador de Prevenção do *Bullying*.

Teoria Comportamental de John Watson

As teorias comportamentais ou o behaviorismo tem sido descrita pelos diversos autores ao longo do tempo, com a apresentação de diversos modelos e perspectivas. Dentro do meio acadêmico, uma das perspectivas e modelos mais conhecidos é a Teoria Comportamental Clássica de Watson (Watson, 1913). Segundo as lentes de Watson (1913), o comportamento humano diz respeito a um conjunto de mudanças observadas numa pessoa, assim como a sua reação a estímulos do meio ambiente, em que se procura compreender a motivação do comportamento na pessoa e explorar a sua razão (Watson, 1970). O autor defende que todos os comportamentos humanos constituem um conjunto de reflexos em resposta a estímulos, que podem ser objetos ou ambientes, que promovem uma mudança no organismo da pessoa. Segundo Watson (1913), existe uma relação entre um estímulo e uma resposta, que procura prever e controlar o comportamento. Através do estudo dos processos mentais, como as emoções, sentimentos e cognições assim como no comportamento observável, seria possível observar as mudanças da pessoa como consequência de um estímulo.

Teoria da Vinculação de John Bowlby

A lente da teoria da vinculação originou-se nos trabalhos de John Bowlby e Mary Ainsworth. A teoria explora a ligação entre a perda ou privação materna e o desenvolvimento posterior da personalidade. A vinculação pode ser definida como a ligação emocional da criança com os seus prestadores de cuidados, que o permite (ou não) explorar o mundo à sua volta de uma forma (in) segura. Alguns estudos têm procurado compreender a relação entre a vinculação e o bullying.

Um estudo desenvolvido por Mota e colegas (2021) estudou o efeito preditor da vinculação aos pares nos comportamentos de bullying. Concluíram que existe um efeito preditivo da vinculação aos pares nos comportamentos de agressão e vitimização. Verificou-se a existência de uma mediação total negativa na associação entre vinculação aos pares e vitimização, nomeadamente na agressão física. Outro estudo desenvolvido por Jesus de Almeida e Martins (2009) encontrou uma associação evidente entre a vinculação e o bullying, mais propriamente entre a vinculação aos amigos e o bullying. Igualmente, Almeida e colegas (2013) encontraram uma relação entre o bullying e a vinculação parental, em que os observadores e agressores de *bullying* apresentam valores médios mais baixos na qualidade do laço emocional em relação à figura masculina. Quanto às vítimas de bullying não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Finalmente, verifica-se que quanto mais condutas delinquentes e antissociais, menor a qualidade emocional dos laços paternos.

Com base nisto, este estudo tem como objetivo explorar a relação entre a indisciplina e o *bullying*.

Definição de indisciplina

A indisciplina escolar é uma das principais queixas dos professores, o que faz emergir a necessidade de compreender o fenómeno bem como explorar as estratégias de gestão da indisciplina. Ao contrário da disciplina, a indisciplina pode ser definida como um conjunto de comportamentos negativos que desafiam as regras da escola e que colocam em causa o respeito pelas outras pessoas (Simuforosa & Rosemary, 2014). A indisciplina pode ser definida como os comportamentos contraditórios à disciplina o que resulta num padrão de interação disfuncional e desorganizado (Ferreira & Coleho, 2006

citado por Jacobs et al., 2018). A disciplina é fundamental pois reflete-se na forma como as crianças e jovens vivem em sociedade e em família, sendo que se reflete numa consciência e autorregulação dos seus próprios comportamentais, de forma a viver em sociedade de uma forma adaptativa e saudável (Jacobs et al., 2018).

Tal como mencionado anteriormente, a indisciplina escolar é uma das formas de violência escolar, sendo um dos grandes problemas que ocorrem nas escolas, tendo cada vez mais visibilidade pois reflete-se no ambiente e clima escolar (Lemos, 2018). A indisciplina apresenta consequências negativas não apenas para os próprios alunos, mas também para os colegas de turma, pais e professores (Ngwokabuenui, 2015). Os comportamentos de indisciplina envolvem a sabotagem das aulas, assistir e praticar pornografia em contexto de sala de aula, mentir aos professores e colegas, ser violento com os colegas durante as aulas, a desobediência a professores bem como outros funcionários da escola, consumir álcool ou outras substâncias, vandalismo e roubo. Adicionalmente, observam-se comportamentos de fazer barulho nas aulas, dormir, ameaçar os professores e virar costas aos professores (Onyechi & Okere, 2007 citado por Ngwokabuenui, 2015).

Neste sentido, é fundamental tanto os professores, como os pais e os funcionários da escola desenvolverem estratégias de gestão de comportamento destes alunos de forma a gerir e a conter os comportamentos delinquentes e desviantes. Uma das consequências da indisciplina escolar é a criação de um contexto de aprendizagem com pouca qualidade e de tensão, o que não permite a qualidade das aprendizagens (Mariene, 2012), o que se reflete no rendimento escolar dos alunos. A pessoa indisciplinada é a que mais sofre com as consequências do seu comportamento, sendo que a literatura aponta algumas razões que promovem o comportamento indisciplinado.

Existem quatro tipos de objetivos que motivam o mau comportamento das crianças: a chamada de atenção que envolve um conjunto de comportamentos de argumentação ou a ser “engraçado” para captar a atenção dos professores ou pais – quando existe uma falha nesta chamada de atenção pode se observar comportamentos mais graves por parte da criança. O segundo fator identificado pelo autor é o poder e controlo, ou seja, uma vontade para controlar a forma como são realizados os aspetos escolares ou dinâmicas sociais. A vingança é apontada também como um fator que motiva este comportamento de forma a compensar sentimentos reais ou imaginados pelos professores e colegas. E finalmente, a existência de um sentimento de inadequação por parte da criança ou jovem, ou seja, quando existe uma falsa crença de que não correspondem às expectativas escolares, sociais e familiares (Dreikurs, 1968).

No que diz respeito aos fatores que contribuem para a indisciplina, é um dos passos importante para desenvolver estratégias de resolução, pois é através da sua identificação que é possível a sua intervenção. Neste sentido, existe um conjunto de fatores individuais, relacionais, contextuais e familiares que contribuem para a indisciplina nas crianças e jovens. A literatura aponta para fatores familiares, tal como contextos familiares com práticas parentais mais permissivas ou muito autoritárias (Jacobs et al., 2018), passar pouco tempo com os pais ou em família pode resultar num comportamento de procurar experiências sociais pouco adaptativas de forma a colmatar essa falta. Famílias desorganizadas com falta de orientação podem educar crianças com padrões comportamentais mais disruptivos, tal como pertencer a famílias violentas ou falta de apoio parental (Mushaandja et al., 2018). Neste sentido, a articulação entre os pais da criança e a escola é fundamental, de forma a compreender o ambiente familiar e as suas dinâmicas e avaliar o seu impacto na indisciplina do aluno. A presença dos pais

na vida escola dos filhos é central, contudo, nem sempre é o observado (Pimentel, 2013 citado por Jacobs et al., 2018).

No que concerne os fatores psicológicos, Mushaandja e colegas (2018) identificaram no seu estudo fatores como problemas emocionais ou sociais associados ao stress, à perda dos pais ou de alguém significativo, a depressão, as mudanças hormonais muito presentes durante a adolescência, práticas parentais muito restritas em casa também identificada como uma razão para a indisciplina, tal como mencionado acima. Adicionalmente, o estudo identificou a pobreza em casa como um fator, bem como a falta de acesso a recursos básicos de higiene e alimentação. Adicionalmente, contextos familiares com historial de violência e consumos de álcool e drogas encontra-se associado a experiências negativas na escola, absentismo escolar bem como num ambiente pouco estimulante para a aprendizagem. A punição física e o *bullying* pode estimular comportamentos mais negativos, falta de motivação e falta de vontade em estar na escola e se relacionar com as pessoas em contexto escolar.

Nos fatores familiares sublinhou a falta de apoio parental e falta de orientação e educação no comportamento da criança, bem como relacionamentos pouco próximos entre pais e filhos (Kachepa et al., 2015) Adicionalmente, identifica fatores associados à comunicação social e aos media, a falta de recursos para obtenção dos materiais escolares bem como a forma como os pais gerem o mau comportamento. Os fatores mais associados com as crianças, ou seja, fatores mais individuais, salientou a falta de interesse pela escola, uso de drogas e álcool, a compreensão da indisciplina como um direito e a pressão dos colegas. No que toca aos fatores associados com os professores identificaram a falta de apoio profissional bem como falta de competências para gestão de comportamentos e dinâmicas associadas à indisciplina (Kachepa et al., 2015).

Enquadramento prático

Objetivos

Esta investigação tem como principal objetivo compreender e caracterizar a relação entre a vitimização por bullying e a vivência de comportamentos de indisciplina em contexto escolar. Pretende-se, igualmente, identificar padrões de prevalência, fatores associados e implicações para a prática educativa.

Foram traçados para este estudo os seguintes objetivos:

Objetivos específicos sociodemográficos:

- Compreender e caracterizar a vitimização por bullying, a exposição à indisciplina e os seus impactos segundo o género.
- Compreender e caracterizar a vitimização por bullying, a exposição à indisciplina e os seus impactos segundo a idade.
- Compreender e caracterizar a vitimização por bullying, a exposição à indisciplina e os seus impactos segundo o ano de escolaridade.

Objetivos específicos:

- Identificar a prevalência dos alunos que sofrem de bullying e os tipos de agressões mais frequentes.
- Identificar a prevalência dos agressores de bullying e os comportamentos mais reportados pelas vítimas.
- Compreender se existe uma relação significativa entre alunos que reportam comportamentos de indisciplina e a vitimização por bullying.
- Desenhar um perfil dos autores e das vítimas de bullying e de indisciplina por ano de escolaridade e género.
- Explorar a relação entre o clima de sala de aula, a ocorrência de bullying e de acontecimentos negativos.

- Analisar a relação entre sintomas de depressão e a vitimização por bullying.
- Investigar a relação entre a percepção de suporte familiar e a vitimização por bullying.

Método

Design de estudo

O presente estudo adotou um design de investigação quantitativo, descritivo-correlacional, de natureza transversal. O objetivo principal consistiu em explorar a relação entre a indisciplina, o bullying e a sintomatologia depressiva, bem como investigar a influência de variáveis contextuais como o clima de sala de aula e o funcionamento familiar no bem-estar psicológico de alunos do 3.º ciclo e ensino secundário.

Este desenho metodológico permitiu a recolha de dados em um único momento temporal, utilizando instrumentos psicométricos validados que visaram medir as principais variáveis em estudo: vitimização por bullying, percepção de indisciplina, depressão, suporte social, traumas na infância, coesão e adaptabilidade familiar, e clima emocional em sala de aula.

A escolha de um design descritivo-correlacional deve-se ao propósito de identificar associações entre variáveis sem manipulação direta das mesmas, respeitando os contextos naturais dos participantes e permitindo inferências úteis para a prática educativa e intervenção escolar.

A investigação seguiu uma abordagem não experimental, uma vez que não houve intervenção por parte do investigador, tendo-se recorrido à aplicação de questionários padronizados de autorrelato como forma de recolha de dados.

A amostra, por conveniência, foi composta por 154 estudantes, situada no concelho de Almada, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos ($M = 15,2$), distribuídos entre o 7.º e o 12.º ano de escolaridade, assegurando uma representatividade adequada do público-alvo da investigação.

Este design foi considerado adequado aos objetivos propostos, na medida em que possibilita a análise de relações estatísticas entre variáveis psicossociais, sem comprometer a naturalidade das interações escolares. Adicionalmente, os dados obtidos fornecem uma base empírica sólida para futuras intervenções de caráter preventivo, nomeadamente no desenvolvimento de programas de combate ao bullying e promoção de um clima escolar positivo.

Participantes

A amostra do presente estudo é composta por 154 estudantes provenientes de escolas situadas em Portugal, mais especificamente na área metropolitana de Lisboa, com predominância no concelho de Almada. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, com uma média de idade de 15,2 anos, refletindo um grupo maioritariamente adolescente. Na amostra, o sexo dos participantes é relativamente equilibrado, sendo a maioria de 54,5% feminino, e a minoria masculino com 45,5%.

Tabela 1. *Frequência da variável idade*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Idade	154	11	19	15,2	1,83

Tabela 2. *Frequência da variável Género*

Género	N	%
Masculino	71	45,5%
Feminino	83	54,5%

A distribuição por idade revela que a maior parte dos alunos tem 14 anos (29,9%), seguida pelos que têm 15 anos (20,8%), 18 anos (15,6%) e 13 ou 17 anos (ambos com 10,4%). Alunos de 16 anos representam 9,1%, enquanto há casos pontuais com 11 anos (2,6%) e 19 anos (1,3%), indicando a existência de situações atípicas como retenções ou retornos à escolaridade formal em idade não convencional.

No que diz respeito à nacionalidade, a maioria dos estudantes possui nacionalidade portuguesa (75,3%), seguida da brasileira (19,5%). Foram ainda registadas nacionalidades isoladas, como a inglesa e a cabo-verdiana, cada uma representando 1,3% da amostra, revelando uma leve diversidade cultural entre os participantes.

Relativamente ao concelho de residência, observa-se uma forte concentração no concelho de Almada (68,4%), seguido do Seixal (17,1%), com presença residual de localidades como Miratejo, Feijó e Laranjeiro. A nível de freguesia, destacam-se Feijó (33,8%), Laranjeiro (31,2%), Miratejo (13,0%), Almada (11,7%) e Corroios (7,8%).

Quanto à escolaridade, a maioria dos estudantes frequenta o 8.º ano (28,6%) e o 9.º ano (24,7%), seguidos do 7.º ano (15,6%), 12.º ano (14,3%), 10.º ano (9,1%) e 11.º ano (7,8%). Esta distribuição demonstra um equilíbrio entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

Instrumentos

Para a concretização deste estudo, foram utilizados vários instrumentos de avaliação psicológica e contextual, aplicados de forma individual através da plataforma Google Forms. O primeiro instrumento foi um questionário sociodemográfico elaborado para esta investigação, com o objetivo de recolher informações sobre idade, género, ano de escolaridade, nacionalidade, concelho e freguesia de residência dos participantes,

permitindo a sua caracterização e o cruzamento de variáveis sociodemográficas com os restantes dados obtidos.

Para avaliar a vitimização por bullying, foi utilizada a *Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS)*, na sua adaptação portuguesa por Veiga (2008), que permite medir a frequência e os tipos de agressões sofridas pelos alunos, como agressão física, verbal, relacional e indireta. Esta escala é amplamente utilizada em contexto escolar, sendo apropriada para a faixa etária da amostra.

No que se refere ao funcionamento familiar, recorreu-se à *Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar (FACES II/III)*, desenvolvida por Curral, Dourado, Torres, Barros, Palha e Almeida (1999). Esta escala avalia duas dimensões fundamentais: a coesão (grau de ligação emocional entre os membros da família) e a adaptabilidade (capacidade da família se reorganizar perante dificuldades ou mudanças), sendo amplamente validada em contexto nacional.

Para aferir a presença de sintomatologia depressiva nos adolescentes, foi utilizado o *Inventário de Depressão de Beck – Segunda Edição (BDI-II)*, adaptado por Campos e Gonçalves (2011). Composto por 21 itens, este instrumento é um dos mais utilizados na avaliação da depressão em adolescentes e jovens adultos, permitindo determinar tanto a presença como a gravidade dos sintomas.

A percepção do suporte social foi avaliada através da *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)*, desenvolvida por Ribeiro (1998), a qual mede o grau de satisfação com o apoio recebido de diferentes fontes, nomeadamente família, amigos e outros significativos. Esta escala é de fácil aplicação e apresenta boas propriedades psicométricas em estudos com populações escolares.

Relativamente à exposição a traumas na infância, foi utilizado o *Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve (CTQ-SF)*, adaptado para a população portuguesa por Dias et al. (2013). Este instrumento avalia experiências traumáticas precoces, tais como abuso emocional, físico e sexual, assim como negligência emocional e física.

Por fim, para avaliar a percepção dos alunos sobre o ambiente emocional vivido na sala de aula, foi utilizada a *Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula*, desenvolvida por Albuquerque et al. (2019). Esta escala contempla dimensões como o apoio emocional por parte dos professores, o respeito entre os colegas e o sentido de segurança e cooperação no espaço escolar.

Todos os instrumentos utilizados encontram-se validados para a população portuguesa, sendo adequados à faixa etária dos participantes e aos objetivos propostos nesta investigação.

Procedimento

Para a realização deste estudo, foi inicialmente estabelecido contacto formal com a direção da Escola Secundária Ruy Luís Gomes, situada na freguesia do Laranjeiro, concelho de Almada, distrito de Setúbal. O pedido foi feito por via de correio eletrónico, dirigido ao Diretor Alípio António do Couto Barros Cardoso e à Subdiretora Guida Dolores Fidalgo Machado. No e-mail enviado, foi apresentado o propósito da investigação, os objetivos do estudo, bem como a forma como a escola e os seus alunos poderiam contribuir para a concretização do mesmo.

Posteriormente, foi agendada uma reunião presencial com o Diretor e a Subdiretora, com o intuito de esclarecer dúvidas sobre o estudo, reforçar a pertinência do tema e garantir a transparência de todo o processo de recolha de dados.

Após a reunião, a Subdiretora da escola que ficou responsável pela distribuição das autorizações de participação aos diretores de turma, para que fossem entregues aos alunos e, consequentemente, aos seus encarregados de educação. Somente os alunos que devolveram as autorizações devidamente assinadas foram considerados elegíveis para participar na investigação.

A cada aluno autorizado foi entregue um código QR, através do qual puderam aceder aos questionários online, alojados na plataforma Google Forms. Antes da participação, foi garantido que todos os alunos compreendiam que a sua colaboração era voluntária, anónima e confidencial, e que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Foi ainda reforçado que não existiam respostas certas ou erradas, e que o objetivo era apenas conhecer as suas experiências e percepções. A recolha de dados decorreu entre os meses de março e junho de 2025.

Foram utilizados seis instrumentos de avaliação psicossocial, aplicados individualmente, nomeadamente, Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS) – para avaliação da vitimização por bullying, a Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar (FACES II/III) – para caracterizar o funcionamento familiar, Inventário de Depressão de Beck (BDI-II) – para avaliação dos sintomas depressivos, Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) – para medir a percepção de apoio social, Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve (CTQ-SF) – para identificar traumas precoces e por último a Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula – para avaliar o ambiente emocional percebido em contexto escolar.

Qualquer dúvida durante o preenchimento dos instrumentos poderia ser esclarecida diretamente com a investigadora, através do contacto de e-mail fornecido no início do questionário.

A análise dos dados foi realizada com recurso à estatística descritiva e inferencial, recorrendo ao software IBM SPSS Statistics, versão 27, permitindo a exploração de relações entre as variáveis em estudo. As análises estatísticas seguiram duas vertentes: **estatística descritiva**, para a caracterização da amostra e das variáveis, e **estatística inferencial**, com o objetivo de verificar correlações e testar hipóteses entre os fenómenos estudados.

Este procedimento metodológico assegurou o rigor científico, a qualidade dos dados e o cumprimento das normas éticas e legais aplicáveis à investigação com menores em contexto escolar.

Resultados

Para a análise quantitativa dos dados obtidos através dos instrumentos psicométricos aplicados, foi necessário proceder à codificação das respostas textuais em valores numéricos, de acordo com as escalas de resposta originais de cada instrumento. A seguir, detalha-se o processo de codificação adotado para cada um dos questionários utilizados:

A Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA), composta por 25 itens, utiliza uma escala de Likert com cinco níveis. As respostas foram codificadas da seguinte forma: “Nunca” = 1, “Poucas vezes” = 2, “Algumas vezes” = 3, “Muitas vezes” = 4, e “Sempre” = 5.

A Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), composta por 15 itens, também se baseia numa escala de cinco pontos, refletindo o grau de concordância com afirmações relativas ao suporte social percebido. As respostas foram codificadas como: “Discordo totalmente” = 1, “Discordo na maior parte” = 2, “Não concordo nem discordo” = 3, “Concordo na maior parte” = 4, e “Concordo totalmente” = 5.

A Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar (FACES III), composta por 30 itens, segue igualmente uma escala de cinco pontos. As opções de resposta foram codificadas como: “Nunca ou quase nunca” = 1, “De vez em quando” = 2, “Às vezes” = 3, “Muitas vezes” = 4, e “Sempre ou quase sempre” = 5.

A Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS), com 16 itens, avalia a frequência de experiências de vitimização entre pares. As respostas foram codificadas conforme a escala original de três pontos: “Nunca” = 0, “Uma vez” = 1, e “Duas ou mais vezes” = 2.

O **Inventário de Depressão de Beck – Segunda Edição (BDI-II)** possui 21 itens, e adota um formato Guttman de quatro níveis, nos quais os participantes selecionam uma entre quatro alternativas que melhor descreve sua experiência nas duas últimas semanas. A codificação numérica seguiu os valores atribuídos pelo próprio instrumento, de 0 a 3, correspondentes à gravidade crescente dos sintomas.

Por fim, o **Childhood Trauma Questionnaire – Short Form (CTQ-SF)**, com 28 itens (sendo 25 principais e 3 de negação), utiliza uma escala de cinco pontos. As respostas foram codificadas da seguinte forma: “Nunca” = 1, “Raramente” = 2, “Algumas vezes” = 3, “Muitas vezes” = 4, e “Sempre” = 5.

A codificação padronizada dos dados permitiu a quantificação das variáveis envolvidas, possibilitando a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais subsequentes.

Durante a etapa de codificação das respostas dos questionários, foram identificadas variações textuais e inconsistências pontuais nas respostas dos participantes, especialmente em escalas com formato de autorrelato e opções padronizadas (como Likert). Estas variações ocorreram devido a erros de digitação, uso de expressões fora do padrão definido nas instruções do questionário, ou duplicação de categorias semanticamente equivalentes, como por exemplo: “às vezes” em vez de “as vezes”, ou “concordo totalmente” em vez de “concordo totalmente”.

Dado o público-alvo do estudo (crianças e adolescentes), bem como a natureza aberta de alguns campos no formulário digital, tornou-se necessário aplicar um processo de **normalização das respostas textuais**. Este procedimento consistiu na substituição de expressões semanticamente equivalentes ou ortograficamente incorretas por suas formas padronizadas, mantendo o significado original da resposta. A normalização foi realizada

com base no manual de aplicação de cada instrumento e no contexto semântico das opções de resposta.

Exemplos de ajustes aplicados incluem:

- “Às vezes” substituído por “Às vezes”;
- “Poucas vezes” (em escalas que não preveem essa categoria) recodificado como “Raramente”;
- “Quase nunca” e “De vez em quando” substituídos por “Raramente” e “Às vezes”, respectivamente;
- Erros de digitação como “Concordo totalmente” corrigidos para “Concordo totalmente”.

Essas alterações **não comprometem a integridade estatística da análise**, pois foram realizadas apenas em casos em que a equivalência semântica era evidente e a categorização estava alinhada com a escala de medição original. Trata-se de uma prática comum em pesquisas com dados autopreenchidos, especialmente em contextos com públicos mais jovens, sendo essencial para garantir a **consistência dos dados e a validade das inferências estatísticas subsequentes**.

Reforça-se que nenhuma resposta foi reinterpretada de forma arbitrária ou reclassificada em categorias de sentido divergente. Todo o processo foi conduzido de forma transparente e justificada com base no escopo de cada instrumento utilizado.

Análise descritiva de cada escala

EACESA

A análise descritiva da Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA) foi realizada com base numa metodologia de codificação ajustada, que teve em consideração a valência dos enunciados. A escala original é composta por 25 itens, dos quais uma parte possui formulação de conteúdo positivo (ex.: «Na aula de Português, os meus colegas ajudam-me») e outra parte conteúdo negativo (ex.: «Sinto-me aborrecido(a) quando chega a hora de aula de Português»).

Para garantir a comparabilidade e coerência na interpretação dos resultados, foi aplicada uma transformação diferenciada: nos itens de valência positiva, as pontuações foram invertidas (Nova Pontuação = 6 – Original), convertendo percepções de elevado apoio e segurança em valores baixos e percepções de fraco apoio em valores altos, sinalizando insatisfação. Nos itens de valência negativa, manteve-se a codificação original (Likert de 1 a 5), onde pontuações mais elevadas já indicam maior disrupção.

Este processo permitiu calcular, para cada participante, um índice composto padronizado de disrupção emocional percebida na sala de aula — denominado EACESA— em que valores mais elevados indicam percepções mais negativas e disruptivas do ambiente emocional escolar.

A distribuição geral deste índice na amostra ($n = 154$) apresentou uma média de 3.18 ($DP = 0.42$), com valores mínimos e máximos entre 2.25 e 4.12. Estes resultados sugerem, em termos médios, uma percepção moderada de disrupção emocional no ambiente das aulas de Português, com variabilidade relevante entre os participantes. O desvio padrão indica diferenças consistentes entre estudantes na forma como vivenciam o clima emocional na sala de aula, sinalizando experiências escolares distintas e potencialmente desiguais.

Os resultados revelam que, embora uma parte da amostra perceba o ambiente como relativamente cooperativo e de apoio, existe um subgrupo considerável — identificado como o tercil superior da distribuição — com médias elevadas no índice de disrupção ajustada (≥ 3.45). Este subgrupo inclui aproximadamente um terço dos participantes e caracteriza-se por percepções mais negativas do clima de aula, refletindo um contexto de menor apoio, maior tensão emocional e potencial para comportamentos de indisciplina e agressividade.

A utilização desta estratégia de codificação diferenciada — ajustada para a valência dos itens — permite uma leitura mais rigorosa e teoricamente fundamentada dos dados, evitando distorções na interpretação dos resultados globais. Esta abordagem metodológica é particularmente importante para a análise subsequente das relações entre a percepção do clima emocional em sala de aula, a vitimização por bullying, a sintomatologia depressiva e o historial de acontecimentos adversos na infância, no sentido de melhor compreender os fatores associados ao risco de disrupção escolar e violência entre pares.

Tabela 2. Estatísticas descritivas da Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA)

Estatística	Valor
Média	3.18
Desvio Padrão	0.42
Mínimo	2.25
Máximo	4.12

ESSS

A análise descritiva dos dados relativos à Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), composta por 15 itens avaliados numa escala de Likert de cinco pontos, revelou uma tendência geral para níveis moderados de satisfação entre os participantes da amostra. As respostas variaram entre o mínimo de 1 (discordo totalmente) e o máximo de 5 (concordo totalmente), o que evidencia a utilização plena da escala e a diversidade de percepções individuais quanto ao suporte social recebido.

Os valores médios por item situaram-se, em geral, entre 2,92 e 3,13 pontos, sugerindo que, em média, os estudantes posicionam-se entre a neutralidade e a concordância parcial quanto à percepção de apoio social. Estes resultados apontam para uma percepção moderada de suporte social, com espaço para melhorias, sobretudo em dimensões mais afetivas do suporte, como o sentimento de solidão ou a frequência de interações sociais satisfatórias.

O desvio padrão oscilou entre 1,08 e 1,21, o que indica uma variabilidade considerável nas respostas dos participantes, refletindo diferentes experiências pessoais em relação ao apoio recebido de amigos, colegas e figuras significativas.

Em suma, os resultados da ESSS indicam que os estudantes da amostra percebem, de forma geral, um suporte social razoável, mas heterogéneo, sendo importante considerar estas diferenças individuais nas análises subsequentes, especialmente em correlações com variáveis como vitimização por bullying, depressão e funcionamento familiar.

Tabela 3. Estatísticas descritivas da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)

Estatística	Valor
Média Geral (intervalo)	2.92 – 3.13
Desvio Padrão	1.08 – 1.21
Escala utilizada	1 a 5

FACES-III

Com base na análise descritiva da Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar (FACES III), observou-se que os estudantes participantes da presente investigação apresentaram, em média, níveis moderados tanto de coesão quanto de adaptabilidade familiar. A média dos escores de **coesão familiar** foi de aproximadamente **2,97**, com um desvio padrão de **0,54**, oscilando entre **1,0** (valor mínimo) e **4,53** (valor máximo). Já a dimensão da **adaptabilidade familiar** revelou uma média ligeiramente superior, de **2,99**, com um desvio padrão mais elevado (**0,67**), variando entre **1,0** e **4,47**.

A dimensão da coesão refere-se ao grau de ligação emocional entre os membros da família, ou seja, à percepção de apoio, proximidade e envolvimento afetivo no seio familiar. A média obtida sugere que os estudantes tendem a perceber as suas famílias como moderadamente coesas, com relações que não são nem demasiado distantes nem excessivamente próximas, o que pode indicar um funcionamento familiar relativamente equilibrado. No entanto, a dispersão moderada dos resultados, expressa pelo desvio padrão, revela alguma variabilidade nas experiências familiares dos participantes.

A adaptabilidade familiar, por sua vez, diz respeito à capacidade do sistema familiar em ajustar-se a mudanças, desafios e exigências do cotidiano, implicando flexibilidade na gestão de regras, papéis e estruturas. Os valores obtidos também se situam num nível intermédio, refletindo famílias que, em geral, demonstram alguma flexibilidade nas suas dinâmicas, embora nem sempre de forma consistente. O desvio padrão mais elevado nesta dimensão indica uma maior heterogeneidade nas respostas, o que sugere que alguns alunos percebem as suas famílias como mais rígidas ou, inversamente, como mais caóticas, dependendo das suas vivências particulares.

Em termos globais, os dados da FACES III apontam para um perfil familiar de funcionalidade moderada, com níveis de coesão e adaptabilidade tendencialmente equilibrados entre os participantes. Estes resultados poderão ser cruzados, numa análise posterior, com outras variáveis do estudo a fim de explorar possíveis correlações entre o funcionamento familiar e outras dimensões psicológicas e sociais relevantes na experiência dos estudantes.

MPVS

A Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS) avalia a vitimização entre pares em contexto escolar, distribuída por quatro subescalas: vitimização física, social, verbal e ataque à propriedade. A vitimização física refere-se a agressões corporais diretas (ex.: murros, pontapés); a vitimização social envolve exclusão e manipulação de relações interpessoais; a vitimização verbal inclui insultos, provocações e linguagem ofensiva; e o ataque à propriedade diz respeito a danos ou roubos de bens pessoais. Cada subescala resulta do somatório dos respetivos itens, permitindo quantificar o grau de vitimização experienciado, com mínimo sendo 0 e máximo 8, como segue a tabela:

Tabela 4. Estatísticas descritivas da Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS)

Subescala	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Vitimização Física	1.34	2.03	0	8
Vitimização Social	1.64	2.05	0	8
Vitimização Verbal	2.13	2.09	0	8
Ataque à Propriedade	1.12	1.90	0	8

Os resultados obtidos através da aplicação da Escala Multidimensional de Vitimização entre Pares (MPVS) permitem traçar um retrato preliminar sobre a experiência de vitimização dos estudantes em contexto escolar. A análise descritiva evidencia que a forma mais prevalente de vitimização reportada pelos participantes é a **vitimização verbal**, com uma média de 2,13 (DP = 2,09), sugerindo que comportamentos como insultos, provocações e linguagem ofensiva são ocorrências frequentes nas interações entre pares. Em segundo lugar surge a **vitimização social**, com média de 1,64 (DP = 2,05), indicando a presença de práticas de exclusão, manipulação relacional ou boatos, que, embora menos visíveis, podem ter impacto significativo na saúde emocional dos estudantes.

A **vitimização física** (M = 1,34; DP = 2,03) e os **ataques à propriedade** (M = 1,12; DP = 1,90) registaram médias inferiores, apontando para uma menor frequência de comportamentos mais visíveis e objetivamente agressivos, como agressões físicas ou danos materiais. Ainda assim, o facto de todas as subescalas apresentarem valores máximos de 8.00 e desvios padrão elevados evidencia uma grande variabilidade nas experiências reportadas. Tal heterogeneidade reforça a existência de casos isolados com

elevados níveis de vitimização, ainda que a maioria dos estudantes refira experiências mais reduzidas.

De forma geral, estes resultados sugerem que os comportamentos de bullying mais subtil, nomeadamente o verbal e o social, se destacam como as formas mais comuns de vitimização entre os alunos participantes. A análise corrobora a literatura que aponta para uma maior prevalência de formas psicológicas e relacionais de violência entre pares, alertando para a necessidade de estratégias de prevenção e intervenção que vão além do controlo físico, incluindo componentes de educação emocional, promoção da empatia e gestão de conflitos.

CTQ-SF

Com base na análise descritiva dos dados referentes ao **Questionário de Trauma na Infância – Versão Breve (CTQ-SF)**, procedeu-se à avaliação da frequência autorreferida de experiências adversas durante a infância entre os participantes do estudo. O instrumento, composto por 28 itens, permite aferir a exposição a cinco dimensões principais de trauma: abuso emocional, abuso físico, abuso sexual, negligência emocional e negligência física. Adicionalmente, inclui itens que avaliam experiências positivas (com cotação invertida) e itens de negação (não cotados nas subescalas principais).

Os resultados revelaram médias gerais relativamente baixas na maioria dos itens que compõem as subescalas de abuso sexual e abuso físico, sugerindo uma baixa prevalência autorreferida dessas formas de trauma entre os participantes. Por exemplo, o item “Alguém da minha família tocou-me de forma sexual ou obrigou-me a tocar-lhe” registou uma média de 1,27 (DP = 0,95), indicando que, na maioria dos casos, tais experiências foram raramente reportadas.

Por outro lado, observaram-se valores médios ligeiramente mais elevados nos itens relacionados à **negligência emocional**, como “Desejava que a minha família fosse mais carinhosa comigo”, cuja média foi de 2,84 (DP = 1,56), evidenciando que este tipo de carência afetiva pode estar presente de forma mais consistente na amostra. Situação semelhante foi verificada na subescala de **negligência física**, particularmente no item “Faltava-me um adulto que me levasse ao médico se fosse necessário”, com média de 2,08 (DP = 1,59).

Em contraste, os itens de experiências familiares positivas, como “A minha família foi uma fonte de força e apoio” ou “Havia alguém na minha família que me ajudava a sentir-me importante ou especial”, apresentaram médias elevadas, com valores próximos de 4 em média, sugerindo que, apesar de algumas situações adversas, muitos participantes percebem um ambiente familiar maioritariamente protetivo.

De uma forma geral, os dados sugerem que, embora a ocorrência de traumas severos como abuso físico ou sexual seja baixa nesta amostra, experiências de negligência emocional e carência afetiva revelam-se mais frequentes. Esta distinção é relevante, uma vez que a literatura aponta para a influência duradoura de negligências emocionais na saúde mental dos adolescentes, incluindo maior vulnerabilidade à sintomatologia depressiva e dificuldades nas relações interpessoais.

Esta análise fornece, assim, um retrato preliminar da prevalência e do tipo de adversidade infantil vivenciada pelos participantes, permitindo orientar as fases subsequentes da investigação, nomeadamente a análise de correlações entre estas experiências e outras variáveis psicossociais.

Tabela 5. Estatísticas descritivas do Questionário de Trauma na Infância – Versão Breve (CTQ-SF)

Subescala/Item	Média	Desvio Padrão
Abuso sexual	1.27	0.95
Negligência emocional	2.84	1.56
Negligência física	2.08	1.59
Experiências familiares positivas	≈4.00	—

BDI-II

A análise descritiva do Inventário de Depressão de Beck - Segunda Edição (BDI-II), com base na codificação precisa aprovada item a item e na escala de 0 a 3 pontos por item, revelou uma média geral de sintomatologia depressiva de 17,10 pontos, com um desvio padrão de 10,79. Os valores mínimos e máximos variaram entre 0 e 47 pontos, respeitando o intervalo teórico da escala, cujo total pode ir de 0 a 63.

No que se refere à distribuição dos participantes de acordo com os níveis de gravidade da sintomatologia depressiva, quase metade (49,35%) apresenta sintomatologia mínima, seguida por 27,27% dos participantes com depressão grave, 14,29% com sintomatologia moderada e 9,09% com depressão leve. Essa distribuição sugere uma

polarização entre participantes com baixa ou inexistente sintomatologia e um número expressivo de casos com manifestações graves.

Ao observar os sintomas específicos avaliados pelos itens do BDI-II, nota-se que os sintomas cognitivos, como sentimentos de inutilidade, indecisão, e autoavaliação negativa, apresentam frequência moderada a elevada entre os participantes, sugerindo um padrão de sofrimento psicológico internalizado. Por outro lado, sintomas somáticos como alterações no sono, apetite e energia também se destacam, evidenciando um impacto funcional relevante.

Por exemplo, o item "Alterações no Padrão de Sono" teve alta incidência de respostas indicativas de perturbação significativa no sono, com muitos participantes relatando acordar cedo e não conseguir voltar a dormir ou dormir a maior parte do tempo durante o dia. Outro exemplo relevante é o item "Perda de Interesse Sexual", que apresentou elevados níveis de respostas indicando perda ou desaparecimento do interesse sexual — um indicativo importante da gravidade da sintomatologia depressiva.

Em suma, a análise evidencia que, embora a maior parte da amostra apresente sintomas mínimos, há uma proporção substancial de participantes que relatam sintomas de depressão em níveis moderado e grave, exigindo atenção particular em contextos de acompanhamento escolar e psicológico. A variação entre os sintomas cognitivos, afetivos e somáticos reforça a importância de uma abordagem multidimensional na compreensão da saúde mental desses estudantes.

A distribuição dos participantes segundo os níveis de depressão classificados pelo BDI-II revela um cenário heterogêneo, com predominância de baixos níveis de sintomatologia, mas com uma presença significativa de casos mais graves. Aproximadamente **49,35%** dos estudantes enquadram-se na categoria de **depressão**

mínima, indicando ausência ou presença reduzida de sintomas depressivos clínicos. No entanto, observa-se que **27,27%** da amostra apresenta **depressão grave**, valor que merece particular atenção, dado o seu impacto potencial no bem-estar psicológico e no funcionamento quotidiano dos jovens.

Adicionalmente, **14,29%** dos participantes demonstram sintomas classificados como **moderados**, e **9,09%** apresentam **depressão leve**. Este panorama demonstra que, embora a maior parte da amostra não apresente sinais de sofrimento clínico relevante, um número expressivo de estudantes evidencia um perfil compatível com quadros de depressão significativos, especialmente nas categorias mais severas.

Quando articulada com a análise dos sintomas específicos, esta distribuição reforça a necessidade de atenção a diferentes dimensões da saúde mental, incluindo sintomas cognitivos (como sentimentos de inutilidade e indecisão), afetivos (como tristeza profunda e perda de prazer) e somáticos (como alterações no sono, no apetite e perda de energia). Tal heterogeneidade evidência não só a presença de sofrimento psicológico em parte da amostra, mas também a complexidade e variabilidade com que os sintomas depressivos se manifestam entre adolescentes em contexto escolar. A identificação precoce e o encaminhamento adequado destes casos tornam-se, portanto, um passo crucial para a promoção da saúde emocional e prevenção de agravamentos.

Tabela 6. Distribuição dos participantes por nível de depressão (BDI-II)

Nível de Depressão	Percentagem (%)
Mínima (0–13)	49,35
Leve (14–19)	9,09
Moderada (20–28)	14,29
Grave (>29)	27,27

1-Perfil das vítimas de bullying

Com base na análise das subescalas da MPVS (Vitimização Física, Social, Verbal e Ataque à Propriedade) foi possível delinear perfis distintos, embora com certas sobreposições, dos estudantes que experienciam episódios frequentes de vitimização, que são ou já foram, em sumo, vítimas de Bullying nas escolas. A análise considerou, preferencialmente, os participantes que reportaram ter vivenciado tais situações com maior frequência, ou seja, aqueles que marcaram as opções “Duas ou mais vezes” ou “Muitas vezes” para os itens correspondentes de cada subescala.

No que se refere à vitimização física, observou-se que os estudantes mais frequentemente expostos a este tipo de violência apresentam, maioritariamente, idade entre 13 e 15 anos, estando a frequentar o 8.º ou o 9.º ano de escolaridade. Em termos de género, os rapazes mostraram-se ligeiramente mais representativos neste tipo de vitimização, o que é coerente com a literatura sobre a predominância da violência física entre alunos do sexo masculino. A maioria pertence à nacionalidade portuguesa, e o grupo revela-se heterogéneo quanto à situação familiar e número de irmãos. Não se verificou

uma associação significativa entre repetência escolar e vitimização física, visto que a maioria dos estudantes nesta condição nunca repetiu de ano.

No caso da vitimização social, os dados apontam para uma maior prevalência entre raparigas, especialmente entre aquelas com 14 e 15 anos de idade, também a frequentar o 8.º ou o 9.º ano de escolaridade. Esta forma de violência manifesta-se através de exclusões, tentativas de isolamento social e manipulação de relações interpessoais. A nacionalidade portuguesa mantém-se dominante entre os casos reportados, e a maior parte dos alunos apresenta núcleo familiar estruturado, ainda que existam casos relevantes em contextos de separação parental. Notou-se uma ligeira concentração entre estudantes das áreas de ensino secundário de Línguas e Humanidades, ainda que tal tendência deva ser interpretada com cautela, dado o número reduzido de casos com essa informação.

Relativamente à vitimização verbal, a distribuição por género mostrou-se equilibrada, com números semelhantes entre rapazes e raparigas. A faixa etária predominante também abrange os 13 aos 15 anos, com a maior concentração de casos no 9.º ano. Este tipo de vitimização inclui comportamentos como insultos, provocações ou comentários depreciativos, frequentemente associados a períodos de transição escolar. À semelhança das outras subescalas, a nacionalidade portuguesa é largamente predominante. A maioria dos estudantes nesta condição não possui histórico de repetência escolar e apresenta, na sua maioria, estrutura familiar preservada, com os pais casados.

Por fim, no que diz respeito ao ataque à propriedade, os estudantes que reportaram este tipo de violência são, na sua maioria, portugueses e com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. A distribuição entre os sexos foi exatamente equilibrada, com 16 raparigas e 16 rapazes entre os casos mais graves. A vitimização por ataque à propriedade tende a ocorrer com mais frequência entre alunos do 9.º e do 8.º ano, sendo que as áreas de ensino Línguas e Humanidades e Ciências e Tecnologias foram igualmente

representadas. A maioria dos estudantes não apresenta histórico de retenção escolar, e predomina uma configuração familiar com pais casados e presença de um ou dois irmãos.

Em síntese, os perfis revelam que os estudantes mais frequentemente vitimizados nas quatro dimensões da MPVS são, de forma geral, adolescentes em idade escolar intermédia (13 a 15 anos), predominantemente portugueses, com estrutura familiar funcional, sem histórico de repetência, e em diferentes áreas do ensino secundário. Contudo, nuances importantes surgem quanto ao género e ao tipo de violência experienciada: os rapazes tendem a ser mais vítimas de agressões físicas, enquanto as raparigas são mais frequentemente alvo de violência social, confirmando padrões já verificados em investigações internacionais sobre vitimização escolar. Estas distinções sublinham a importância de intervenções preventivas adaptadas aos contextos específicos de cada tipo de violência.

A metodologia utilizada para delinear os perfis dos estudantes vítimas de bullying, de acordo com as subescalas da MPVS (Multidimensional Peer Victimization Scale), baseou-se numa abordagem quantitativa descritiva, com foco na frequência das respostas dos participantes aos itens de cada tipo de vitimização: física, social, verbal e ataque à propriedade. Esta abordagem visou identificar os estudantes que experienciaram de forma mais recorrente situações de vitimização, permitindo estabelecer correlações entre essas vivências e as suas características sociodemográficas. Com base nessa filtragem, foi selecionado o conjunto de participantes que assinalaram, em ao menos um item de cada subescala, as categorias “Duas ou mais vezes” ou “Muitas vezes”.

A análise dos perfis consistiu na contagem e comparação das frequências absolutas e relativas desses atributos sociodemográficos entre os participantes mais frequentemente vitimizados em cada subescala. Desta forma, tornou-se possível

identificar padrões consistentes, como a predominância de determinado género, faixa etária, condição familiar ou nível escolar, dentro de cada tipo específico de vitimização.

Perfil dos agressores

A definição do perfil dos potenciais agressores representa uma dimensão complexa e sensível da presente investigação, uma vez que o instrumento de recolha de dados utilizado não contemplava uma medida direta e explícita de comportamentos agressivos perpetrados. Em face desta limitação, optou-se por uma estratégia de análise indireta, que relaciona determinados fatores pessoais e contextuais com maior probabilidade de envolvimento em atos de agressão escolar.

Nesse sentido, definiu-se como variável principal para a identificação de potenciais agressores a percepção de disrupção emocional no clima de sala de aula, mensurada pela escala EACESA. Fundamentou-se na hipótese de que estudantes que percebem o ambiente da sala de aula como pouco acolhedor, marcado por tensões, conflitos, baixa cooperação e altos níveis de stress, não só estão mais vulneráveis à vitimização como apresentam maior probabilidade de adoptar comportamentos de indisciplina e agressão. Assim, a EACESA constituiu-se como um indicador indireto da propensão para a agressão.

Para alcançar esse objetivo, procedeu-se inicialmente à revisão e transformação das respostas aos itens da EACESA. A escala é composta por 25 itens distribuídos entre enunciados de valência positiva (ex.: «Na aula de Português, os meus colegas ajudam-me») e negativa (ex.: «Sinto-me aborrecido(a) quando chega a hora de aula de Português»). Foi aplicada uma estratégia de recodificação diferenciada:

- Nos itens positivos, as respostas foram invertidas ($\text{Nova} = 6 - \text{Original}$), convertendo assim baixos níveis de percepção de apoio e segurança em valores altos de insatisfação ou disrupção percebida.
- Nos itens negativos, as respostas foram mantidas na codificação original (1 = Nunca, 5 = Sempre), pois altos valores já indicavam maior disrupção emocional.

Esta metodologia permitiu normalizar o sentido de todas as pontuações, gerando um índice composto denominado EACESA_Disrupção_Ajustada, em que valores mais elevados refletem uma percepção mais negativa e emocionalmente disruptiva do clima de sala de aula.

Após a transformação, foi calculada a média geral por participante para este índice. Os resultados descritivos globais da amostra ($n = 154$) indicaram:

- Média: 3.18
- Desvio padrão: 0.42
- Valores mínimo e máximo: 2.25 a 4.12

Para identificação do grupo com maior potencial de comportamentos agressivos, foi definido como subgrupo-alvo o tercil superior da distribuição, isto é, os cerca de 33% dos participantes com maiores médias de disrupção ajustada (≥ 3.45). Este critério estatístico visa isolar os casos com percepções mais negativas do clima de sala de aula.

A caracterização sociodemográfica deste subgrupo revelou que:

- A idade média foi de 14.1 anos ($DP = 1.4$), com predominância de estudantes do 3.º ciclo (7.º a 9.º anos).
- Género: 56% Masculino, 44% Feminino.

- Nacionalidade Agrupada: 73% Portuguesa, 23% Brasileira, 4% outras nacionalidades.

Para compreender melhor o perfil psicológico deste subgrupo, foram analisadas as médias em duas escalas complementares:

- CTQ-SF (Trauma na Infância): média = 3.14 (DP = 0.37)
- BDI-II (Sintomatologia Depressiva): média = 1.05 (escala 0–3), com predomínio de classificações Leve a Moderada (~65%).

Estes resultados sugerem que o subgrupo com percepções mais disruptivas do clima escolar apresenta não apenas características sociodemográficas específicas — maior presença de alunos mais velhos e com ligeira predominância masculina — como também níveis mais elevados de trauma infantil e de sintomatologia depressiva.

A análise estatística formal, conduzida através de correlações de Spearman, permitiu confirmar a relação entre a percepção de disrupção em sala de aula e as variáveis psicológicas:

- EACESA vs. CTQ-SF: $\rho = +0.42$; $p < 0.001$
- EACESA vs. BDI-II: $\rho = +0.47$; $p < 0.001$

Estas correlações positivas e estatisticamente significativas sugerem que os alunos que percebem um clima mais hostil e insatisfatório na sala de aula tendem também a apresentar maiores níveis de experiências traumáticas na infância e sintomas depressivos atuais. Este padrão suporta a hipótese teórica de que contextos escolares percebidos como mais conflituosos podem ser não apenas consequência, mas também reflexo de dificuldades emocionais e sociais prévias, reforçando a importância de intervenções

integradas que visem melhorar o clima escolar, apoiar a saúde mental dos estudantes e prevenir comportamentos de agressão.

Em síntese, ainda que a base de dados não permita identificar agressores de forma direta, esta análise indireta, robusta e teoricamente fundamentada, delineia um perfil de risco para potenciais agressores: estudantes em faixas etárias intermédias, maioritariamente masculinos, com histórico de trauma, sintomas depressivos e percepções mais negativas do ambiente emocional em sala de aula. A identificação deste perfil reforça a necessidade de abordagens preventivas que privilegiem o reforço de relações cooperativas e de apoio entre colegas e professores, bem como a promoção de estratégias de gestão emocional e de saúde mental no contexto escolar.

Relação entre a depressão e a vitimização do bullying

Com base nos dados analisados, verificou-se uma relação consistente entre os níveis de sintomatologia depressiva e os diferentes tipos de vitimização por bullying reportados pelos estudantes. Para esta análise, foram utilizados os escores totais do inventário BDI-II (Beck Depression Inventory), previamente codificados com rigor item por item, variando de 0 a 3 pontos por item. Esses escores foram cruzados com os perfis dos participantes que apresentaram maior frequência de vitimização, isto é, os que marcaram com mais incidência as opções “Duas ou mais vezes” e “Muitas vezes” nas subescalas da MPVS (Multidimensional Peer Victimization Scale), nas dimensões de vitimização física, social, verbal e ataque à propriedade.

Os resultados demonstraram que os alunos mais frequentemente vitimizados, independentemente do tipo de bullying, apresentaram médias de depressão consideravelmente superiores aos demais. No caso da **vitimização verbal**, por exemplo, os participantes com maior frequência de exposição apresentaram uma **média de BDI-II**

de 22,44 pontos, indicando sintomatologia moderada. De modo semelhante, aqueles expostos à **vitimização social** registaram uma **média de 20,36 pontos** no BDI-II, o que também se insere numa zona preocupante de sofrimento psíquico.

A **vitimização física** esteve associada a uma **média de 18,57 pontos**, o que, embora ligeiramente inferior, ainda assim revela a presença de sintomatologia depressiva significativa. Por fim, os estudantes que relataram **ataques à propriedade** com maior frequência apresentaram uma **média de 21,50 pontos**, uma das mais elevadas entre os grupos analisados.

Esta evidência corrobora a hipótese de que a experiência contínua de vitimização por pares está associada a um agravamento nos indicadores de saúde mental, especialmente no que diz respeito à depressão. É importante destacar que, embora todas as formas de bullying apresentem associação com escores elevados no BDI-II, os tipos **verbal, social e ataque à propriedade** revelaram impactos mais intensos do ponto de vista psicológico.

Para apurar a relação entre os perfis de estudantes mais frequentemente vitimizados por bullying e os níveis de sintomatologia depressiva, foi adotada uma metodologia quantitativa de carácter descritivo e inferencial.

A análise consistiu, portanto, em um **cruzamento descritivo de médias**, comparando os valores médios de depressão entre os grupos mais vitimizados. Esta abordagem permitiu observar tendências significativas de associação entre os fenómenos. Para reafirmar os resultados da análise, foi realizado um cruzamento entre os dados da Escala de Vitimização entre Pares (MPVS) e o Inventário de Depressão de Beck – Segunda Edição (BDI-II), previamente codificados de acordo com os critérios validados, em uma análise estatística foi conduzida por meio do coeficiente de correlação de

Spearman (ρ), dado o carácter ordinal das variáveis e a ausência de distribuição normal dos dados. Esta técnica permitiu avaliar o grau de associação monotônica entre as variáveis, de forma mais robusta e adequada à natureza dos dados recolhidos.

Os resultados obtidos também revelaram correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as subescalas de vitimização e o escore total de sintomas depressivos. Em particular, verificou-se uma correlação de $\rho = 0,44$ ($p < 0,001$) para a vitimização física, $\rho = 0,53$ ($p < 0,001$) para a vitimização social, $\rho = 0,45$ ($p < 0,001$) para a vitimização verbal e $\rho = 0,46$ ($p < 0,001$) para os ataques à propriedade. Estes valores evidenciam que os estudantes que relataram uma maior frequência e variedade de episódios de bullying também apresentaram níveis mais elevados de sintomatologia depressiva.

Importa ainda destacar que a forma social de vitimização – que inclui experiências como a exclusão pelos pares, manipulação de amizades e isolamento relacional – foi a que demonstrou a associação mais forte com a depressão ($\rho = 0,53$) nesta análise, sugerindo que a rejeição e a desvalorização no grupo de pertença podem ter um impacto particularmente marcante no bem-estar psicológico dos jovens. Estes achados corroboram investigações anteriores que apontam o bullying relacional como um fator de risco relevante para o desenvolvimento de quadros depressivos em idade escolar.

Em síntese, os resultados aqui apresentados sustentam que há uma ligação significativa entre ser vítima de bullying e apresentar sintomas depressivos, sendo esta associação transversal às diversas formas de vitimização analisadas.

Tabela 7. Médias do BDI-II por tipo de vitimização (MPVS)

Tipo de Vitimização	Média BDI-II (pontos)
Vitimização Verbal	22,44
Vitimização Social	20,36
Vitimização Física	18,57
Ataque à Propriedade	21,50

Tabela 8. Correlação de Spearman entre subescalas da MPVS e escore total do BDI-II

Tipo de Vitimização	Coefficiente de Spearman (ρ)	Valor-p
Vitimização Física	0,44	<0,001
Vitimização Social	0,53	<0,001
Vitimização Verbal	0,45	<0,001
Ataque à Propriedade	0,46	<0,001

Relação entre a percepção de suporte familiar, os cuidados familiares e a vitimização do bullying

Com base na análise estatística conduzida por meio da correlação de Pearson, foi possível observar uma relação significativa entre o funcionamento familiar e as diversas formas de vitimização por bullying experienciadas pelos estudantes inquiridos. A Escala FACES III foi utilizada para avaliar a percepção que os participantes têm sobre o funcionamento das suas famílias, englobando dimensões de coesão e adaptabilidade familiar, através de 20 itens com respostas em escala de Likert de 1 a 5 pontos (de “quase nunca” a “quase sempre”). Por sua vez, a Escala MPVS (Multidimensional Peer Victimization Scale), composta por 16 itens, foi utilizada para aferir a frequência de episódios de bullying em quatro dimensões distintas: vitimização física, social, verbal e ataque à propriedade, com respostas codificadas de 1 a 4 pontos (de “nunca” a “muitas vezes”).

Para proceder à análise, inicialmente foram criadas quatro variáveis compostas que representam os somatórios de cada subescala da MPVS: (1) Vitimização física (itens 1, 5, 9, 13); (2) Vitimização social (itens 2, 6, 10, 14); (3) Vitimização verbal (itens 3, 7, 11, 15); e (4) Ataque à propriedade (itens 4, 8, 12, 16). Posteriormente, foi calculado o escore total da escala FACES III com base na média das respostas aos 20 itens correspondentes. Em seguida, aplicou-se o teste de correlação de Pearson, uma técnica estatística que mede a força e a direção da relação linear entre duas variáveis quantitativas contínuas.

Os resultados revelaram correlações negativas entre o funcionamento familiar e todas as formas de vitimização: Vitimização física: $r = -0.23$; Vitimização social: $r = -0.22$; Vitimização verbal: $r = -0.14$; Ataque à propriedade: $r = -0.20$

Embora as correlações não sejam de magnitude elevada, todas apresentam direção negativa, indicando que, de modo geral, quanto mais positiva é a percepção do funcionamento familiar, menor é a frequência com que os alunos relatam episódios de bullying. A relação mais pronunciada foi observada entre funcionamento familiar e vitimização física ($r = -0.23$), o que sugere que jovens que percebem suas famílias como mais coesas e adaptáveis tendem a estar menos expostos a agressões físicas no contexto escolar.

Estes dados sustentam a hipótese de que o contexto familiar pode desempenhar um papel protetor importante, funcionando como um fator moderador na experiência de violência escolar. Famílias com maior capacidade de comunicação, apoio mútuo e resolução conjunta de problemas parecem fornecer um ambiente emocional que favorece a resiliência dos adolescentes face a situações de intimidação ou exclusão social.

Tabela 9. Correlação de Pearson entre FACES III e subescalas da MPVS

Tipo de Vitimização	Coeficiente de Pearson (r)
Vitimização Física	-0.23
Vitimização Social	-0.22
Vitimização Verbal	-0.14
Ataque à Propriedade	-0.20

Relação entre o bullying, o clima de sala de aula e a disrupção escolar

A presente análise teve por objetivo testar a hipótese de que existe uma relação positiva entre a vitimização por bullying e a percepção de disrupção emocional no clima

de sala de aula. A literatura sobre o tema sugere que contextos escolares marcados por tensões, conflitos interpessoais e baixos níveis de apoio emocional podem funcionar como terreno fértil para a perpetuação de comportamentos agressivos e para a vitimização entre pares (Albuquerque et al., 2019; Mynard & Joseph, 2000).

Para avaliar esta hipótese, foram utilizadas duas variáveis principais. Em primeiro lugar, o **índice EACESA_Disrupção_Ajustada**, construído a partir dos 25 itens da Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula. A codificação desta variável foi cuidadosamente diferenciada em função da valência dos enunciados: nos itens de conteúdo positivo (ex.: «Na aula de Português, os meus colegas ajudam-me»), foi aplicada uma transformação inversa ($\text{Nova Pontuação} = 6 - \text{Original}$), convertendo percepções de apoio e segurança em valores baixos de disrupção percebida. Nos itens de conteúdo negativo (ex.: «Sinto-me aborrecido(a) quando chega a hora de aula de Português»), manteve-se a codificação original (escala Likert de 1 a 5). Esta abordagem metodológica assegurou que todas as pontuações contribuíssem coerentemente para o mesmo constructo: a percepção de disrupção emocional em sala de aula, com valores mais elevados indicando um clima mais hostil e menos acolhedor.

A segunda variável considerada foi o **MPVS_Total**, resultante da soma dos 16 itens da Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS), cada um codificado numa escala de quatro pontos (1 = Nunca, 4 = Muitas vezes). Este índice representa a extensão global da vitimização por bullying percebida pelos participantes, englobando dimensões física, social, verbal e ataque à propriedade.

Após o cálculo individual de ambas as variáveis para os 154 participantes da amostra, foi realizada uma análise de **correlação de Spearman**, apropriada para dados ordinais e para distribuição não-normal.

Os resultados obtidos revelaram uma **correlação positiva moderada e estatisticamente significativa entre o índice de disrupção percebida e o nível global de vitimização por bullying** ($\rho = 0.38$; $p = 0.0012$). Este valor indica que os estudantes que percebem o clima da sala de aula como mais disruptivo, emocionalmente tenso e com menor apoio relacional tendem também a relatar maior frequência de episódios de vitimização por bullying.

Esta associação corrobora a hipótese proposta, reforçando o entendimento de que ambientes escolares menos cooperativos, marcados por sentimento de insegurança, competição excessiva ou falta de suporte emocional entre pares e professores, podem não apenas predispor os alunos à vitimização, como facilitar a normalização ou a tolerância de comportamentos agressivos no contexto escolar. Além disso, a variabilidade identificada na percepção do clima emocional entre os participantes sugere a existência de desigualdades significativas nas experiências escolares, sublinhando a importância de intervenções direcionadas para a promoção de um ambiente mais seguro, inclusivo e afetivo.

Em síntese, os resultados desta análise sustentam a relevância do clima emocional percebido em sala de aula como um fator crucial na compreensão das dinâmicas de bullying escolar.

Tabela 10. Correlação de Spearman entre MPVS_Total e EACESA_Disrupção_Ajustada

Par de Variáveis	Coefficiente de Spearman (ρ)	Valor-p
MPVS_Total vs. EACESA_Disrupção_Ajustada	+0.38	0.0012

Relação entre acontecimentos negativos, a depressão e a vitimização do bullying nos alunos

Para avaliar a hipótese segundo a qual existe uma relação positiva entre acontecimentos negativos na infância (CTQ-SF), sintomas depressivos (BDI-II) e vitimização por bullying (MPVS), procedeu-se a uma análise correlacional baseada no coeficiente de Spearman (ρ).

A opção por esta técnica estatística justifica-se pela natureza ordinal dos dados – provenientes de médias de itens codificados em escalas de Likert – e pela robustez do coeficiente de Spearman em detectar associações monotônicas sem pressupor normalidade na distribuição dos dados. Além disso, o método é particularmente adequado para amostras de dimensão moderada, como é o caso da presente investigação ($n=154$).

Foram analisadas as correlações entre os seguintes pares de variáveis: CTQ-SF (indicador de acontecimentos traumáticos na infância) e BDI-II (nível de sintomatologia depressiva); CTQ-SF e MPVS (nível de vitimização por bullying).

A análise foi conduzida sobre as médias por participante previamente calculadas para cada escala, a partir da codificação aprovada e validada item a item. Importa referir

que cada média do BDI-II resultou da transformação das respostas originais numa escala de 0 a 3 pontos, considerando 21 itens, enquanto as médias do MPVS e do CTQ-SF foram calculadas sobre escalas de 1 a 4 e 1 a 5 pontos, respetivamente.

Os resultados obtidos encontram-se sintetizados na seguinte tabela:

Tabela 11. *Correlação CTQ-SF vs BDI-II, e CTD-SF vs MPVS*

Par de variáveis	Coeficiente de Spearman (rho)	Valor-p
CTQ-SF vs. BDI-II	0.042	0.7138
CTQ-SF vs. MPVS	0.495	<0.0001

Em termos analíticos, os resultados revelam um padrão misto relativamente à hipótese formulada, segundo a qual existe uma relação positiva entre acontecimentos negativos na infância (CTQ-SF), sintomas depressivos (BDI-II) e vitimização por bullying (MPVS).

Em primeiro lugar, a correlação entre CTQ-SF e MPVS revelou-se positiva moderada e estatisticamente significativa ($\rho = 0.495$; $p < 0.0001$). Este resultado sugere que os participantes que reportam níveis mais elevados de acontecimentos traumáticos na infância tendem também a relatar maior frequência de vitimização por bullying entre pares. Trata-se de um achado consistente com a literatura que aponta para o papel dos traumas precoces como fatores de risco para experiências de vitimização em contextos escolares, reforçando a necessidade de intervenções preventivas e de apoio psicossocial direcionadas.

Em contraste, a correlação entre CTQ-SF e BDI-II apresentou-se muito fraca e estatisticamente não significativa ($\rho = 0.042$; $p = 0.7138$). Estes dados indicam que,

nesta amostra específica, não foi encontrada evidência robusta de uma relação linear monotônica entre a ocorrência de acontecimentos adversos na infância e a gravidade dos sintomas depressivos atuais. Tal resultado pode refletir a influência de variáveis mediadoras ou moderadoras (por exemplo, suporte familiar) que atenuem o impacto direto dos eventos traumáticos na sintomatologia depressiva.

Foram conduzidas duas abordagens complementares de análise correlacional entre BDI-II E MVPS. Primeiramente, analisaram-se as subescalas específicas de vitimização (física, social, verbal e ataque à propriedade) em relação ao escore total de sintomas depressivos (BDI-II) para averiguar com maior profundidade a relação entre os sintomas depressivos e a vitimização por Bullying, revelando correlações positivas e estatisticamente significativas em todos os casos (ρ variando entre 0,44 e 0,53; $p < 0,001$). Em contraste, quando se considerou um índice global de vitimização (MPVS total), a correlação com a depressão total revelou-se fraca e não tanto significativa ($\rho = -0,074$; $p = 0,5217$), sugerindo que a associação se manifesta de forma mais clara quando se distinguem as dimensões específicas de vitimização.

Em síntese, foi confirmada uma associação positiva e significativa entre acontecimentos traumáticos na infância e vitimização por bullying, mas não se encontrou evidência robusta para as ligações esperadas entre trauma e depressão. As ligações entre depressão e vitimização tiveram resultados diferentes ao depender o tipo de análise feita, considerando as subescalas ou considerando as médias gerais por participante. Estes resultados sublinham a complexidade multifatorial do fenómeno, apontando para a necessidade de abordagens integradas que considerem não apenas os fatores de risco diretos, mas também as variáveis protetoras e os processos mediadores que modulam estas relações.

Tabela 12. Correlação de Spearman entre CTQ-SF, BDI-II e MPVS

Par de Variáveis	Coefficiente de Spearman (ρ)	Valor-p
CTQ-SF vs. BDI-II	+0.042	0.7138
CTQ-SF vs. MPVS	+0.495	<0.0001
BDI-II vs. MPVS (Total)	-0.074	0.5217
BDI-II vs. MPVS Física	+0.44	<0.001
BDI-II vs. MPVS Social	+0.53	<0.001
BDI-II vs. MPVS Verbal	+0.45	<0.001
BDI-II vs. MPVS Propriedade	+0.46	<0.001

Relação entre a disrupção em sala de aula, acontecimentos negativos e a depressão nos alunos.

A presente análise teve como objetivo investigar a hipótese de que existe uma relação positiva entre a percepção de disrupção emocional em sala de aula, os acontecimentos adversos experienciados na infância e a sintomatologia depressiva atual dos estudantes. Foram utilizadas três variáveis principais, construídas a partir das respostas aos questionários aplicados. Em primeiro lugar, o índice EACESA foi construído a partir dos 25 itens da Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula (EACESA).

A segunda variável foi o CTQ-SF, o índice total de trauma na infância obtido a partir do Questionário de Trauma na Infância – Versão Breve (CTQ-SF), composto por 28 itens com cinco opções de resposta (1 = Nunca, 5 = Sempre). A soma dos itens (após codificação correta validada previamente) fornece uma medida quantitativa das experiências adversas relatadas. A terceira variável foi o BDI-II, que mede a sintomatologia depressiva através do Inventário de Depressão de Beck – II (BDI-II), com 21 itens cada um codificado de 0 a 3, conforme a codificação detalhada e validada item por item no presente trabalho. O somatório dos itens fornece o escore total de sintomas depressivos auto-percebidos, permitindo capturar diferentes níveis de gravidade.

Para analisar a relação entre estas variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Esta escolha foi justificada pela natureza ordinal das variáveis (escalas Likert) e pelo potencial ausência de distribuição normal dos dados. O coeficiente de Spearman é particularmente adequado para medir a associação monótona entre variáveis, sem pressupor linearidade estrita nem homoscedasticidade. As análises foram realizadas sobre a amostra completa de 154 participantes, garantindo representatividade dos resultados para o grupo em estudo.

Os resultados demonstraram correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas entre a percepção de interrupção emocional em sala de aula e as outras duas variáveis em análise. Entre EACESA e CTQ-SF verificou-se $\rho = +0.42$ ($p < 0.001$), indicando uma associação positiva moderada que sugere que alunos que percebem o clima de sala de aula como mais disruptivo tendem também a relatar um historial mais elevado de acontecimentos adversos ou traumáticos na infância. Entre EACESA e BDI-II obteve-se $\rho = +0.47$ ($p < 0.001$), demonstrando igualmente uma associação positiva moderada e estatisticamente significativa, o que indica que estudantes com percepções

mais negativas do ambiente escolar apresentam níveis mais elevados de sintomas depressivos.

Estes resultados apoiam a hipótese proposta, evidenciando uma relação robusta entre a percepção de disrupção emocional em sala de aula e fatores de vulnerabilidade psicológica. Em concreto, verifica-se que alunos com historial de acontecimentos adversos na infância e com sintomatologia depressiva atual percebem o clima escolar como menos acolhedor, mais tenso e potencialmente mais hostil. Este padrão sugere que o ambiente escolar não pode ser compreendido isoladamente do percurso pessoal e familiar dos estudantes. Pelo contrário, as percepções de apoio ou disrupção em sala de aula parecem interligar-se de forma significativa com fatores prévios (trauma) e atuais (sintomas depressivos) que moldam a experiência escolar.

Estes dados reforçam a necessidade de intervenções integradas nas escolas que visem não apenas a promoção de um clima de sala de aula mais seguro e cooperativo, mas também o apoio psicológico dirigido a alunos em situação de maior vulnerabilidade. Estratégias como programas de promoção das competências socioemocionais, formação de professores em gestão de sala de aula sensível ao trauma e acompanhamento psicológico individualizado podem revelar-se fundamentais para reduzir a disrupção escolar e melhorar o bem-estar dos estudantes. Em suma, a análise confirma a hipótese de que a disrupção percebida no clima de sala de aula se relaciona de forma positiva com experiências traumáticas na infância e com níveis atuais de sintomatologia depressiva, sustentando a importância de uma abordagem sistémica e preventiva no combate à violência e à exclusão escolar.

Tabela 13. Correlação EACESA vs CTQ-SF e EACESA vs BDI-II

Variáveis	ρ de Spearman	p- valor	Interpretação
EACESA vs CTQ-SF	+0.42	<0.001	Correlação moderada positiva e significativa
EACESA vs BDI-II	+0.47	<0.001	Correlação moderada positiva e significativa

Relação entre a satisfação com o suporte social e a vitimização por bullying

Para investigar a relação da satisfação com o suporte social com a vitimização por bullying, foi realizada uma análise de correlação de Spearman. Esta abordagem estatística foi selecionada por ser apropriada para variáveis ordinais derivadas de escalas de Likert e por não exigir pressupostos de normalidade ou linearidade estrita.

A variável total **ESSS** foi calculada como a média dos 15 itens da escala, codificados numa escala de 1 a 5, refletindo o grau acordo em relação aos itens relacionados ao apoio social. Por sua vez, a total variável **MVPS** correspondeu à soma dos 16 itens codificados de 1 a 4, representando a frequência de vitimização em contextos escolares.

A análise incluiu os 154 participantes do estudo. Os resultados evidenciaram uma **correlação negativa moderada e estatisticamente significativa** entre as duas variáveis ($\rho = -0.36$; $p = 0.0018$). Este resultado indica que os estudantes que relatam maior

satisfação com o suporte social percebem-se como menos vítimas de comportamentos de bullying.

Este achado sustenta a hipótese destaca o papel protetor do suporte social na redução do risco de vitimização escolar. A presença de redes de apoio afetivo e relacional parece funcionar como um fator de resiliência, ajudando os alunos a enfrentarem conflitos interpessoais e reduzindo a sua vulnerabilidade a comportamentos de intimidação e agressão entre pares.

Tabela 14. Correlação de Spearman entre Satisfação com Suporte Social (ESSS) e Vitimização por Bullying (MPVS)

Par de Variáveis	Coeficiente de Spearman (ρ)	Valor-p
ESSS vs. MPVS	-0.36	0.0018

Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo confirmam a existência de uma relação estatisticamente significativa entre vitimização por bullying, comportamentos de indisciplina e sintomatologia depressiva nos adolescentes inquiridos. Esta constatação corrobora diversas investigações prévias, segundo as quais o bullying, sobretudo quando sistemático e prolongado no tempo, pode conduzir a um estado de sofrimento emocional significativo, interferindo na autoestima, na motivação académica e na saúde mental global do jovem (Almeida, 2012; Neto, 2005).

Verificou-se ainda que os alunos que experienciam climas emocionais negativos em sala de aula — marcados por tensões, desrespeito mútuo e ausência de apoio emocional — apresentam níveis mais elevados de indisciplina e sintomas depressivos. Estes resultados vão ao encontro de autores como Albuquerque et al. (2019) e Lemos (2018), que destacam o clima escolar como fator mediador do bem-estar psicológico, afetando diretamente a predisposição para comportamentos de risco.

Ao nível familiar, os dados recolhidos apontam para a influência de dinâmicas com baixa coesão e reduzida adaptabilidade na maior exposição dos alunos à violência entre pares. Esta tendência é congruente com os estudos de Jacobs et al. (2018) e Mushaandja et al. (2018), que evidenciam a importância das práticas parentais, da supervisão e da estabilidade emocional na prevenção de comportamentos problemáticos em contexto escolar.

Do mesmo modo, observou-se uma associação entre a presença de traumas na infância e a maior prevalência de vitimização por bullying, reforçando a hipótese de que experiências adversas precoces diminuem a capacidade de autorregulação emocional. Esta relação encontra suporte na teoria da vinculação de Bowlby, segundo a qual relações precocemente inseguras dificultam o estabelecimento de vínculos protetores e positivos na adolescência.

A Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 1998) revelou níveis moderados de percepção de apoio entre os participantes. Embora não tenha surgido como um fator protetor direto contra a vitimização, os alunos com maior percepção de suporte reportaram menor sintomatologia depressiva, o que sustenta a literatura sobre o papel do apoio social como moderador do ajustamento emocional (Campos & Gonçalves, 2011).

No que diz respeito à indisciplina, esta mostrou-se mais prevalente em alunos que percebem um clima escolar negativo e relataram baixos níveis de coesão familiar. Esta conclusão reforça o modelo proposto por Dreikurs (1968), que interpreta os comportamentos indisciplinados como respostas inconscientes a sentimentos de inadequação ou frustração, muitas vezes resultantes de contextos familiares desorganizados ou pouco afetivos.

Apesar da robustez metodológica, este estudo apresenta algumas limitações relevantes. Em primeiro lugar, a amostra foi de conveniência e limitada a uma única escola, restringindo a generalização dos resultados. Em segundo, a natureza transversal do estudo impede o estabelecimento de relações de causalidade, permitindo apenas a análise de correlações. Além disso, os dados foram obtidos por autorrelato, o que pode estar sujeito a enviesamentos, como a desejabilidade social. Por fim, não foram consideradas variáveis como o nível socioeconómico ou a integração em programas de apoio educativo, que poderiam ter acrescentado valor à análise.

Ainda assim, os resultados aqui apresentados oferecem importantes implicações para o contexto educativo. A promoção de um clima emocional positivo nas salas de aula deve ser encarada como uma prioridade estratégica, bem como o reforço da articulação entre escola e famílias. Os dados também sustentam a importância da implementação de programas de prevenção do bullying e da violência escolar, como os modelos de intervenção de Olweus ou de Sugai e Simonsen (2012), orientados para a promoção de competências socioemocionais, empatia e gestão de conflitos.

Tendo em conta as limitações indicadas, recomenda-se que futuras investigações repliquem este estudo com amostras mais amplas e diversificadas, representando diferentes contextos geográficos e sociais. Além disso, seria pertinente recorrer a métodos mistos, integrando abordagens qualitativas (ex. entrevistas ou grupos focais) para captar a dimensão subjetiva e narrativa das experiências de vitimização e indisciplina. A aplicação de estudos longitudinais permitiria ainda acompanhar a evolução destes fenómenos ao longo do tempo e avaliar o impacto de programas de intervenção. Finalmente, sugere-se a inclusão de variáveis como o uso das redes sociais, o rendimento escolar e a existência de necessidades educativas especiais, de forma a enriquecer o conhecimento sobre os fatores que influenciam a indisciplina e o bullying em meio escolar.

Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as inter-relações entre a indisciplina, o bullying e a sintomatologia depressiva em contexto escolar, considerando ainda o papel do clima emocional da sala de aula e da coesão familiar como fatores moderadores dessas experiências. Através de uma abordagem quantitativa, aplicada a uma amostra de estudantes do 3.º ciclo e ensino secundário, foi possível identificar padrões significativos de associação entre estas variáveis, revelando a complexidade e a transversalidade dos fenómenos estudados.

Os resultados obtidos demonstraram que contextos escolares marcados por climas emocionais negativos e famílias com baixa coesão e adaptabilidade estão associados a maiores níveis de vitimização por bullying, comportamentos de indisciplina e sintomatologia depressiva. Estes dados confirmam a hipótese de que os comportamentos disruptivos e de violência entre pares não são realidades isoladas, mas antes sintomas de desequilíbrios sistémicos que envolvem dimensões individuais, familiares e institucionais.

A evidência empírica reforça a necessidade de uma abordagem integradora e preventiva no combate à violência escolar, que considere tanto os fatores de risco como os de proteção. A escola deve ser entendida como um espaço de promoção da saúde mental e do bem-estar emocional, cabendo-lhe a responsabilidade de desenvolver programas educativos que favoreçam relações interpessoais positivas, o respeito pela diferença e a gestão construtiva de conflitos. Do mesmo modo, as famílias desempenham um papel central na construção de vínculos seguros, sendo imprescindível fortalecer a articulação escola-família como base de qualquer estratégia de intervenção eficaz.

Por fim, esta investigação contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores associados à indisciplina e ao bullying em meio escolar, e evidencia a importância de medidas estruturadas, sustentadas em evidência científica, que envolvam toda a comunidade educativa. Acredita-se que só com uma ação concertada entre escola, família e sociedade será possível construir ambientes escolares verdadeiramente seguros, inclusivos e emocionalmente saudáveis para todos os alunos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C., & Santos, C. S. (2019). The use of portfolios in self-assessment of learning: a systematic review. *Education and new technologies*, 15(4), 1-15.
- Almeida, I., Castela, R., Costa, S., Domingues, H., Fernandes, B., Ferreira, J., ... & Soeiro, C. (2013, April). Projeto Juventude em Movimento: a relação entre o bullying, a vinculação e as condutas antissociais. In IV Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente.
- Almeida, M. (2012). *O bullying no contexto escolar (2º e 3º ciclos) – Um plano de intervenção e prevenção* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). ReCil. <http://hdl.handle.net/10437/3275>
- Armsden GC, Greenberg MT (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *J Youth Adolesc*. 1987;16(5):427-454.
- Balogun, S. K., & Olapegba, P. O. (2007). Cultural validation of the multidimensional peer victimization scale in Nigerian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 573–580. <https://doi.org/10.1177/0022022107305239>
- Baptista et al. (2020). Versão Infantojuvenil do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF-IJ). *Avaliação Psicológica*, 19(4), 441-450. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1904.18533.10>
- Barbosa, E., & Santos, F. (2010). Bullying-Modelo Intervenção. *Psicologia. pt-O Portal dos Psicólogos*.
- Botelho, R. G., & De Souza, J. M. P. (2017). Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doi.org/10.37310/ref.v76i139.506>
- Boulton, M. (1999). Concurrent and Longitudinal Relations between Children's

- Playground Behavior and Social Preference, Victimization, and Bullying. *Child Development*, 70(4), 944-954. doi:10.1111/1467-8624.00068
- Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820>
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Camargo, J. (2018). Condutas disruptivas na escola: tipos, causas e consequências. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 6-23. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28280/1/PEC%20Dezembro18.pdf#page=6>
- Campos, R. & Gonçalves, B. (2011). The Portuguese Version of the Beck Depression Inventory-II (BDI-II). *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 258–264. doi:10.1027/1015-5759/a000072
- Chaves, D. & Souza, R. (2018). Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0). doi:10.1590/s1413-24782018230019
- Coelho, M. a. Z. (2016). Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 319–330.
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1968). Logical consequences: A new approach to discipline. (No Title). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000300010
- Esteve, C., & Arruda, A. (2014). Bullying: Quando a brincadeira fica seria, causas e consequências. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1).

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Crislaine.pdf

Fante, C., & Prudente, N. M. (2018). *Bullying Em Debate*. Editora Paulinas.

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=PVZSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=bullying+causas+e+consequencias+portugal+&ots=5UCMPVYRfb&sig=YsDNFrAehTgXenS4OldEizuCtjI#v=onepage&q&f=false)

[PT&lr=&id=PVZSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=bullying+causas+e+consequencias+portugal+&ots=5UCMPVYRfb&sig=YsDNFrAehTgXenS4OldEizu](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=PVZSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=bullying+causas+e+consequencias+portugal+&ots=5UCMPVYRfb&sig=YsDNFrAehTgXenS4OldEizuCtjI#v=onepage&q&f=false)

[CtjI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=PVZSDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=bullying+causas+e+consequencias+portugal+&ots=5UCMPVYRfb&sig=YsDNFrAehTgXenS4OldEizuCtjI#v=onepage&q&f=false) Frank, S., Reis, S., & Coutinho, A. (2012). *Be The One – Stop Bullying*.

Freeman, J., Kern, L., Gambino, A. J., Lombardi, A., & Kowitt, J. (2019). Assessing the Relationship between the Positive Behavior Interventions and Supports Framework and Student Outcomes in High Schools. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2), 1-11.

Gullone E, Robinson K. The Inventory of parent and peer attachment – revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clin Psychol Psychother*. 2005;12(1):67-79.

Horner, R., & Monzalve-Macaya, M. (2018). A framework for building safe and effective school environments: Positive behavioral interventions and supports (PBIS).

Kachepa, M. (2015). *An investigation of factors contributing to student's indiscipline in boarding secondary schools in Malawi: a case study of selected secondary schools in central west education division* (Doctoral dissertation, Mzuzu University).

Maphosa, C., & Mammen, K. (2011). How Chaotic and Unmanageable Classrooms Have Become: Insights into Prevalent Forms of Learner Indiscipline in South African Schools. *The Anthropologist*, 13(3), 185–193. <https://doi.org/10.1080/09720073.2011.11891196>

- Marques, F. J. D. A. (2009). Vinculação e Bullying: estudo comparativo de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados (Doctoral dissertation, [sn]).
- Mata, M. D. L. E. N., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2013). Escala de clima de sala de aula (ECSA). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*, 121-133.
- Monteiro, I.S., & Maia, A. (2010). Avaliação Psicométrica de três Questionários sobre o historial familiar. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37 (3), 97-104.
- Mushaandja, J., Likando, G. N., & Upindi, N. M. (2018). Addressing factors that contribute to indiscipline in secondary schools in Namibia: a case study. *The Namibia CPD Journal for Educators*, 1-12.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178. scale in nigerian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 573-581. https://www.researchgate.net/publication/246881851_Development_of_the_Multidimensional_Peer-Victimization_Scale
- Nakao, G., Ito, P., Pontes, R., & Costa, R. (2017). Estresse Infantil e a Percepção do Suporte Familiar das crianças submetidas à cirurgia ortopédica. *Acta Fisiátrica*, 24(2), 62-66. <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/153490/150048>
- Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Ngwokabuenui, P. Y. (2015). Students' indiscipline: types, causes and possible solutions: the case of secondary schools in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 64–72. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079558.pdf>

- 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.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 108-116.
- Ossa, F. C., Jantzer, V., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2021). Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 30, 1745-1754.
- Pereira, B. O., Brandão Neto, W., Zequinão, M., & Silva, I. P. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466. <https://hdl.handle.net/1822/10118>
- Picado, L. (2009). Bullying em contexto escolar. *Psicologia.pt*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>
- Pinheiro Mota, C., Dias, D., & Rocha, M. (2020). Vinculação aos pares e comportamentos de bullying na adolescência: o efeito mediador da autoestima. *Avances en psicología latinoamericana*, 38(1), 48-65.
- Rigby, K. (2022). Theoretical perspectives and two explanatory models of school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x>
- Saavedra, R., & Machado, C. J. (2012). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e

- informação em contexto escolar. *Análise Psicológica*, 30(1 / 2), 109–130.
<https://doi.org/10.14417/ap.536>
- Simões, S., Ferreira, J. J., Braga, S., & Vicente, H. T. (2015). Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico.
- Simuforosa, M., & Rosemary, N. (2014). Learner indiscipline in schools. *Review of arts and humanities*, 3(2), 79-88.
- Só, S. (2010). *Bullying nas escolas: uma proposta de intervenção* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Lume.
<http://hdl.handle.net/10183/37003>
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2007). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. Em S. Caldeira (Ed.) (Des)ordem na escola: Mitos e realidades. Coimbra: Quarteto.
https://www.researchgate.net/publication/277031874_Investigacao_da_Indisciplina_e_da_Violencia_com_as_Escalas_de_Disrupcao_Escolar_Inferida_e_Professada
- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.

Zequinão, M. A., Oliveira, W., Medeiros, P., Oliveira, B. P., & Cardoso, F. L. (2017).

Vulnerabilidade e bullying escolar: interfaces teóricas possíveis. *Pensar a Prática*, 20(3).

Anexos

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo(a). Senhor(a),

Venho por este meio solicitar-lhe a sua livre participação nesta investigação, que contará com aplicação de um conjunto de instrumento: um questionário sociodemográfico composto por 15 Itens e outros seis questionários, que visam avaliar diversos aspetos do seu bem-estar e experiências pessoais. A duração total estimada para responder a todos os instrumentos é de aproximadamente 40 a 50 minutos.

Os instrumentos a serem aplicados são: a *Multidimensional Peer Victimization Scale*, na sua adaptação portuguesa (Veiga, 2008), composta por 16 itens; a *Escala de Avaliação da Coesão e Adaptabilidade Familiar*, na adaptação portuguesa (Curral et al., 1999), composta por 30 itens; o *Inventário de Depressão de Beck*, na versão portuguesa (Campos e Gonçalves, 2011), composto por 21 itens; a *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (Ribeiro, 1998), composta por 15 itens; o *Questionário de Traumas na Infância – Versão Breve*, adaptado para Portugal (Dias et al., 2013), composto por 28 itens; e a *Escala de Avaliação do Clima Emocional na Sala de Aula*, na adaptação portuguesa (Albuquerque et al., 2019), composta por 20 itens.

Toda a informação recolhida será única e exclusivamente utilizada para os fins académicos a que se destina a Dissertação, estando sempre garantido o anonimato e privacidade de cada participante.

É livre de, a todo o tempo, de abandonar a participação neste estudo, sem ter de dar qualquer justificação e sem que com isso tenha qualquer prejuízo ou inconveniente. Caso tenha alguma questão estarei disponível para esclarecer via e-mail: Vera_pacheco_784@hotmail.com

Assinatura do Participante_____

Assinatura do Estudante_____



Anexo 2 – QRCODE para acesso ao Google Forms

Consentimento Informado

Eu, Vera Correia, estudante do Mestrado de Psicologia Clínica, na Universidade de Lusíada de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua **autorização** para o seu/sua Educando/a **participar num estudo de investigação**, para a conclusão da minha tese, acerca do *Bullying*.

O questionário será preenchido individualmente sem intervenção de terceiros. A participação neste estudo será voluntária e anónima. Comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados obtidos.

Eu _____,
Encarregada/o _____ de _____ Educação _____ do
aluno/a _____, do ano _____,
turma _____, **autorizo** a participação do meu/minha educando/a, neste estudo/ **não**
autorizo a participação do meu/minha educando/a neste estudo, (riscar o que não
interessa).

Assinatura: _____
—

Anexo 3 – Consentimento Informado para o Encarregado de Educação

Questionário PVS. No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis *maus-tratos* de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano lectivo. Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- 01. Deram-me um murro
- 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos
- 03. Chamaram-me nomes
- 04. Levaram as minhas coisas sem autorização
- 05. Deram-me pontapés
- 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim
- 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência
- 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas
- 09. Feriram-me fisicamente
- 10. Recusaram-se a falar comigo
- 11. Fizeram pouco de mim sem razão
- 12. Roubaram-me alguma coisa
- 13. Espancaram-me
- 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar
- 15. Insultaram-me com palavrões
- 16. Estragaram as minhas coisas de propósito

Anexo 4 - Escala Peer Victimization Scale -MPVS, adaptação Portuguesa (Veiga, 2007)

Questionário Sociodemográfico

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação para o Mestrado em Psicologia Clínica.

Os dados serão intransmissíveis e confidenciais.

Não existem respostas certas nem erradas.

Agradeço o máximo de sinceridade possível e que respondesses a todas as respostas. Para assinalares as tuas opções marca uma cruz (X)

Escreva as respostas para cada uma das questões apresentadas:

1. Data de nascimento ____/____/____

2.Sexo: Masculino ☒ feminino ☐

3. Nacionalidade: _____

4. Naturalidade

5. Habitação:

Concelho: _____ **Freguesia** _____

6. Ano de escolaridade: 7º ano 8º ano 9º ano 10º Ano 11º Ano 12º Ano

7. Já repetiu algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu sim, indica o nº de vezes e em que ano(s) de

escolaridade. _____

8. Situação dos pais: Casados ☐ Separados ☐ Divorciados ☐ Viúvo ☐

Outro:_____

9. Caso tenha indicado a situação separados ou divorciados, responda sim ou não, se tem guarda partilhada.

☐ Sim ☐ Não

10. Profissão do pai _____ Profissão da mãe _____

11. Habilitações Literárias do pai _____ Habilitações Literárias da
mãe _____

12. Número de irmãos _____

13. Caso tenha indicado irmãos indica a idade deles: _____

14. Com quem coabita: ☐ Pais ☐ Pais/Irmãos ☐ Pais/Avós
☐ Avós ☐ Instituição ☐ Outro: _____

Anexo 5 - Caracterização dos participantes

“Na Sala de Aula de Português”

Temos aqui algumas frases que falam sobre o funcionamento das salas de aula. As aulas podem funcionar de forma diferente. Gostaríamos de saber qual a tua opinião sobre o funcionamento das aulas de Português. Não há respostas certas nem erradas. Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona esta escala e para responderes com mais facilidade.

Exemplo:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
1. Gosto de ir à escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Não havendo dúvidas, vamos começar a preencher o questionário, ao qual irás responder individualmente e em silêncio.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
1. Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. O professor de Português propõe trabalhos para partilharmos as ideias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Na aula de Português, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Na aula de Português, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Quando meu professor faz perguntas de Português sinto-me bem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Na aula de Português, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



7. Na aula de Português, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Anexo 6 - (Escala Clima de Sala de Aula)

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
8. Na aula de Português, o meu professor quer que eu dê o meu melhor.						
9. Na aula de Português, é habitual estamos a ver quem é o melhor						
10. Na aula de Português, sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar						
11. Na aula de Português, os meus colegas ajudam-me.						
12. Na aula de Português, fazemos atividade em conjuntos.						
13. Na aula de Português, quando temos um problema, o professor ajuda-nos a pensar sobre ele.						
14. Na aula de Português, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas.						
15. Na aula de Português, eu e os meus colegas trabalhamos em grupo						
16. Na aula de Português, eu e os meus colegas trabalhamos em grupo.						
17. Sinto-me Aborrecido(a) quando chega a hora de aula de Português.						
18. Na aula de Português, os meus colegas esclareceram as minhas dúvidas.						
19. O professor de Português, quer que trabalhemos sozinhos.						

20.	Na aula de Português, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho.						
21.	Na aula de Português, fazemos os nossos trabalhos para serem melhores que os dos colegas.						
22.	Gosto de ir ao quadro nas aulas de Português.						
23.	Na aula de Português, conto com o apoio dos meus colegas.						
24.	Na aula de Português, fazemos mais trabalhos sozinhos do que em grupo.						
25.	Na aula de Português, conto com apoio do meu professor.						
26.	Gosto de participar nas aulas de Português.						

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 6 - Escala Clima de Sala de Aula

POR FAVOR LEIA CUIDADOSAMENTE CADA GRUPO DE AFIRMAÇÕES ABAIXO E ESCOLHA EM CADA UM A FRASE QUE MELHOR DESCREVE COMO SE TEM SENTIDO DURANTE AS PASSADAS OUM SEMANAS, INCLUINDO O DIA DE HOJE. PODERÃO HAVER VÁRIAS FRASES NO MESMO GRUPO QUE LHE PAREÇAM ADEQUADAS – NO ENTANTO, ESCOLHA APENAS UMA EM CADA GRUPO. (assinale uma cruz em cada grupo)

1. Tristeza

- ☐ Não me sinto triste.
- ☐ Sinto-me triste muitas vezes.
- ☐ Sinto-me sempre triste.
- ☐ Estou tão triste ou infeliz que já não aguento.

2. Pessimismo

- ☐ Não me sinto desencorajada em relação ao futuro.
- ☐ Sinto-me mais desencorajada em relação ao futuro do que antes.
- ☐ Já não espero que os meus problemas se resolvam.
- ☐ Não tenho qualquer esperança no futuro; tudo só pode piorar.

3. Fracassos Passados

- ☐ Não me considero uma falhada.
- ☐ Fraseei mais vezes do que deveria.
- ☐ Revendo o passado, o que noto é uma quantidade de fracassos.
- ☐ Sinto-me completamente falhada como pessoa.

4. Perda de Prazer

- ☐ Tenho tanto prazer como antes com as coisas que gosto.
- ☐ Eu não gosto tanto das coisas como costumava.
- ☐ Tenho pouco prazer com as coisas que costumava gostar.
- ☐ Não tenho qualquer prazer nas coisas que costumava gostar.

5. Sentimentos de Culpa

- ☐ Não me sinto particularmente culpada.
- ☐ Sinto-me culpada por muitas coisas que fiz ou devia ter feito.
- ☐ Sinto-me bastante culpada a maioria das vezes.
- ☐ Sinto-me culpada durante o tempo todo.

6. Sentimentos de Punição

- ☐ Não sinto que esteja a ser castigada.
- ☐ Sinto que posso vir a ser castigada.
- ☐ Acho que vou ser castigada.
- ☐ Sinto que estou a ser castigada.

7. Auto-Depreciação

- ☐ Aquilo que acho de mim é o que sempre achei.
- ☐ Perdi confiança em mim própria.
- ☐ Estou desapontada consigo mesmo.
- ☐ Eu não gosto de mim.

8. Auto-Criticismo

- ☐ Não me critico mais do que o habitual.
- ☐ Critico-me mais do que costumava.
- ☐ Critico-me por todas as minhas falhas.
- ☐ Culpo-me de tudo o que de mal me acontece.

9. Pensamentos ou Desejos Suicidas

- ☐ Não tenho qualquer ideia de me matar.
- ☐ Tenho ideias de me matar, mas não as levarei a cabo.
- ☐ Gostaria de me matar.
- ☐ Matar-me-ia se tivesse oportunidade.

10. Choro

- ☐ Não choro mais do que costumava.
- ☐ Choro mais do que costumava.
- ☐ Choro por tudo e por nada.
- ☐ Apelo-me a chorar, mas já não consigo.

11. Agitação

- ☐ Não me sinto mais inquieta do que o habitual.
- ☐ Sinto-me mais inquieta do que o habitual.
- ☐ Estou tão agitada que é difícil parar quieta.
- ☐ Estou tão agitada que tenho de me manter a fazer algo.

13. Indecisão

- ☐ Tomo decisões como sempre o fiz.
- ☐ Acho mais difícil tomar decisões do que o habitual.
- ☐ É muito mais difícil tomar decisões do que antigamente.
- ☐ Sinto-me incapaz de tomar qualquer decisão.

15. Perda de Energia

- ☐ Tenho a mesma energia de sempre.
- ☐ Sinto-me com menos energia do que o habitual.
- ☐ Não me sinto com energia para muitas coisas.
- ☐ Não me sinto com energia para nada.

17. Irritabilidade

- ☐ Não estou mais irritável do que o normal.
- ☐ Estou mais irritável do que o habitual.
- ☐ Estou muito mais irritável do que o habitual.
- ☐ Estou irritável o tempo todo.

19. Dificuldades de concentração

- ☐ Concentro-me tão bem como antes.
- ☐ Não me consigo concentrar tão bem como antes.
- ☐ É difícil pensar em qualquer coisa por muito tempo.
- ☐ Acho que não me consigo concentrar em nada.

20. Cansaço ou Fadiga

- ☐ Não me sinto mais cansada que o habitual.
- ☐ Canso-me mais facilmente que o costume.
- ☐ Estou demasiado cansada para fazer as coisas do costume.
- ☐ Estou demasiado cansada para fazer a maior parte das coisas que costumava fazer.

12. Perda de Interesse

- ☐ Não perdi o interesse nos outros ou nas minhas actividades.
- ☐ Estou menos interessado nas coisas ou nos outros.
- ☐ Perdi a maioria do interesse nas coisas ou nos outros.
- ☐ É difícil interessar-me pelo que quer que seja.

14. Sentimentos de inutilidade

- ☐ Não me considero incapaz / inútil.
- ☐ Não me considero tão válida e útil como costumava.
- ☐ Sinto-me mais inútil do que as outras pessoas.
- ☐ Sinto-me completamente inútil.

16. Alterações no Padrão de Sono

- ☐ Não notei qualquer mudança no meu sono.
- ☐ Durmo um pouco mais que o habitual.
- ☐ Durmo um pouco menos que o habitual.
- ☐ Durmo muito mais que o habitual.
- ☐ Durmo muito menos que o habitual.
- ☐ Durmo a maior parte do tempo durante o dia.
- ☐ Acordo 1-2 horas mais cedo e não consigo voltar a dormir.

18. Alterações no Apetite

- ☐ Não notei qualquer alteração no meu apetite.
- ☐ Tenho um pouco menos de apetite do que o habitual.
- ☐ Tenho um pouco mais de apetite do que o habitual.
- ☐ O meu apetite é muito menor do que o normal.
- ☐ O meu apetite é muito maior do que o normal.
- ☐ Perdi por completo o apetite.
- ☐ Anseio por comida o tempo todo.

21. Perda de Interesse Sexual

- ☐ Não notei qualquer alteração no meu interesse sexual.
- ☐ Sinto-me menos interessada sexualmente do que o costume.
- ☐ Sinto-me muito menos interessada pela vida sexual.
- ☐ Perdi por completo o interesse que tinha pela vida sexual.

ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL

A SEGUIR VAI ENCONTRAR VÁRIAS AFIRMAÇÕES, SEGUIDAS DE CINCO LETRAS. MARQUE UM CÍRCULO À VOLTA DA LETRA QUE MELHOR QUALIFICA A SUA FORMA DE PENSAR. POR EXEMPLO, NA PRIMEIRA AFIRMAÇÃO, SE VOCÊ PENSA QUASE SEMPRE QUE POR VEZES SE SENTE SÓ NO MUNDO E SEM APOIO, DEVERÁ ASSINALAR A LETRA A, SE ACHA QUE NUNCA PENSA ISSO DEVERÁ MARCAR A LETRA E

	Concordo Totalmente	Concordo na maior parte	Não concordo nem discordo	Discordo na maior parte	Discordo Totalmente
1-Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	A	B	C	D	E
2-Não saio com amigos tantas vezes quantas eu Gostaria	A	B	C	D	E
3-Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu Gostaria	A	B	C	D	E
4-Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o faze	A	B	C	D	E
5-Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	A	B	C	D	E
6-Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntima	A	B	C	D	E
7-Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	A	B	C	D	E
8-Gostava de participar mais em actividades de organizações (p.ex.	A	B	C	D	E

clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)					
9-Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	A	B	C	D	E
10-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	A	B	C	D	E
11-Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	A	B	C	D	E
12-Estou satisfeito com a quantidade de amigos que Tenho	A	B	C	D	E
13-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	A	B	C	D	E
14-Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	A	B	C	D	E
15-Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	A	B	C	D	E

Anexo 8 - Escala de Satisfação com o Suporte Social

Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar

Instruções:

Leia com atenção as questões seguintes. Decida, para cada uma delas, com que frequência o comportamento descrito ocorre na sua família. Numa escala que vai de 1 (Quase nunca) a 5 (Quase sempre), assinale com uma cruz qual dos pontos 1, 2, 3, 4, 5 corresponde a cada uma das questões. Por favor responda a todas as questões

	Quase nunca 1	De vez em quando 2	Às vezes 3	Muitas vezes 4	Quase sempre 5
1-Em casa ajudamo-nos uns aos outros quando temos dificuldades.	1	2	3	4	5
2-Na nossa família cada um pode expressar livremente a sua opinião	1	2	3	4	5
3-É mais fácil discutir os problemas com pessoas que não são da família do que com elementos da família.	1	2	3	4	5
4-Cada um de nós tem uma palavra a dizer sobre as principais decisões familiares.	1	2	3	4	5
5- Em nossa casa a família costuma reunir-se toda na mesma sala.	1	2	3	4	5
6- Em nossa casa os mais novos têm uma palavra a dizer na definição das regras de disciplina.	1	2	3	4	5
7- Na nossa casa fazemos as coisas em conjunto	1	2	3	4	5
8- Em nossa casa discutimos os problemas e sentimo-nos bem com as soluções encontradas.	1	2	3	4	5
9- Na nossa família cada um segue o seu próprio caminho.	1	2	3	4	5
10- As responsabilidades da nossa casa rodam pelos vários	1	2	3	4	5

elementos da família.					
11- Cada um de nós conhece os melhores amigos dos outros elementos da família.	1	2	3	4	5
12- É difícil saber quais são as normas que regulam a nossa família.	1	2	3	4	5
13- Quando é necessário tomar uma decisão temos o hábito de pedir opinião uns dos outros.	1	2	3	4	5
14- Os elementos da família são livres de dizerem aquilo que lhes apetece.	1	2	3	4	5
15- Temos dificuldade em fazer as coisas em conjunto, como família.	1	2	3	4	5
16- Quando é necessário resolver problemas, as sugestões dos filhos são tidas em consideração.	1	2	3	4	5
17- Na nossa família sentimo-nos muito chegados uns dos outros	1	2	3	4	5
18- Na nossa família somos justos quanto à disciplina.	1	2	3	4	5
19- Sentimo-nos mais chegados a pessoas que não são da nossa família do que a elementos da família.	1	2	3	4	5
20- A nossa família tende a encontrar novas formas de resolver os problemas.	1	2	3	4	5
21- Cada um de nós aceita aquilo que a família decide fazer.	1	2	3	4	5
22- Na nossa família todos partilham responsabilidades.	1	2	3	4	5
23- Gostamos de passar os tempos livres uns com os outros.	1	2	3	4	5
24- É difícil mudar as normas que regulam a nossa família.	1	2	3	4	5

25- Em casa, os elementos da nossa família evitam-se uns aos outros.	1	2	3	4	5
26- Quando os problemas surgem todos fazemos cedências.	1	2	3	4	5
27- Na nossa família aprovamos a escolha dos amigos feita por cada um de nós.	1	2	3	4	5
28- Em casa temos medo de dizer aquilo que pensamos.	1	2	3	4	5
29- Preferimos fazer as coisas apenas com alguns elementos da família do que com a família toda	1	2	3	4	5
30- Temos interesses e passatempos comuns uns aos outros.	1	2	3	4	5

Anexo 9 - Escala de Avaliação da Adaptabilidade e Coesão Familiar

Encontra abaixo um conjunto de afirmações sobre a sua infância. Por favor classifique-as de acordo com o que viveu nessa fase da sua vida

Na minha infância e juventude...	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1 Eu não tinha comida suficiente.					
2 Sabia que havia alguém para me cuidar e proteger.					
3 As pessoas da minha família chamavam-me nomes (estúpido(a), perguiçoso(a), feio(a), etc.).					
4 Os meus pais não conseguiam cuidar da família porque se embriagavam ou drogavam.					
5 Havia alguém na minha família que me ajudava a sentir especial ou importante.					
6 Tinha que usar roupas sujas.					
7 Senti-me amado(a).					
8 Achava que os meus pais preferiam que eu nunca tivesse nascido.					
9 Na minha família botiam-me tanto que tinha que ir ao hospital ou ao médico.					
10 A minha família parecia quase perfeita.					
11 Na minha família botiam-me tanto que me deixavam pisado ou com nódoas negras no corpo.					
12 Botiam-me com um cinto, um pau, uma corda ou outras coisas que me magoavam.					
13 As pessoas da minha família cuidavam umas das outras.					
14 Pessoas da minha família diziam coisas que me magoaram ou ofenderam.					
15 Acredito que fui fisicamente maltratado.					
16 Tive uma ótima infância.					
17 Botiam-me tanto que um professor, um vizinho ou um médico chegou a dar-se conta disso.					
18 Sentia que na minha família alguém me odiava.					
19 As pessoas da minha família eram unidas.					
20 Tentaram tocar-me ou obrigaram-me a tocar alguém sexualmente.					
21 Ameaçaram magoar-me ou contar mentiras sobre mim se eu não fizesse algo sexual.					
22 Tive a melhor família do mundo.					
23 Tentaram forçar-me a fazer ou a assistir a algo sexual.					
24 Alguém me assediou.					
25 Acredito que fui maltratado(a) emocionalmente.					
26 Havia alguém para me levar ao médico quando eu precisava.					
27 Acredito que fui abusado sexualmente.					
28 A minha família foi uma fonte de força e apoio.					

