

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**CYBERBULLYING: A VIOLÊNCIA VIRTU@L CONECTADA AO MUNDO REAL  
DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS DO  
BRASIL E PORTUGAL.**

**Sidclay Bezerra de Souza**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Margarida Veiga Simão**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Psicologia,  
Especialidade em Psicologia da Educação.**

**2016**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**CYBERBULLYING: A VIOLÊNCIA VIRTU@L CONECTADA AO MUNDO REAL  
DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS  
DO BRASIL E PORTUGAL.**

**Sidclay Bezerra de Souza**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Margarida Veiga Simão**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Psicologia,  
Especialidade em Psicologia da Educação.**

**Júri:**

**Presidente:** Doutor Leonel Garcia-Marques

Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

**Vogais:**

Doutor Aristides Isidoro Ferreira

Professor Auxiliar da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria José das Dores Martins

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Fundação CAPES - Programa de Doutorado Pleno no Exterior (BEX 1710/13-3).

*Escola é...*

*... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente.  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,  
O Coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.*

*Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
**É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.***

*(Paulo Freire)*

## Agradecimentos

Neste espaço, partem de mim os sentimentos de gratidão a vida, pela sua harmoniosa e trágica melodia que em mim deixa marcada suas diversas possibilidades de existência, expressão e re-invenção do que é “ser humano”. Afinal, *“não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”*.

Meus sentimentos de gratidão à toda minha família, raiz e terreno fértil da minha constituição e existência. Em especial a minha mãe Teresa Cristina L. Bezerra com quem aprendi a admirar as coisas simples da vida e sempre estive “conectada” aos meus anseios de vida e ao meu Pai Otávio S. Souza (*In memoriam*), com o qual aprendi a lutar pelos meus objetivos e que para tornar um sonho real o primeiro passo é acreditar que ele é possível. Pai, onde quer que estejas, espero que continues olhando sempre por todos nós e transmitindo-nos a alegria do teu sorriso! Comigo levarei o legado que deixaste, buscando honrar o amor que recebi! Ambos responsáveis pela minha educação e que sempre foram em minha vida *“colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove”*. Também expressei minha gratidão aos meus irmãos Luiz Otávio B. Souza e Priscilla B. Souza que sempre estiveram ao meu lado incondicionalmente e comigo compartilharam momentos de alegrias, tristezas e tantos outros que nos tornaram sujeitos desejantes. Também agradeço a minha querida sobrinha e afilhada Laís Souza, aos meus irmãos paternos Roberto Souza, Otávio Jr., Rosângela Souza e Elizângela Souza, ao meu cunhado e irmão Guilherme Coutinho e a Maria Benedita S. Souza. Não poderia esquecer de agradecer a minha Tia Maria Aparecida que me acompanhou em toda adolescência, aos meus tios, primos e primas. Um

agradecimento especial a Marcilene Lemos e Márcia Lemos que sempre me motivaram e acompanharam o meu percurso de vida!

Aos meus amigos(as) e parceiros(as) da vida Bruno Gomes, Alexandre Sarmento, Fúlvio B. Luna, Iracy B. Luna, Rogéria Fernandes, Socorro Bastos, Antônio Ferreira Neto, minha afilhada Larissa Fernandes, Ivson Rogério, Arthur Fernandes, Cristiane Leite e ao seu esposo Amândio José, Péricles Ribeiro, Marcos Silva, Isabela Bulhões, Saturnino Farias, Hugo Leonardo, Antônio Lima, Lauro Severiano, Stephan Costa, Arnaldo Alves, Prof. Dr. Roque Amorim Neto (College of Urban Education – Davenport University), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margaréte May Berkenbrock (Universidade da Cidade de São Paulo), Ricardo Ryolly, Gleyton Araújo, Nilzardo Braga, Adenilson Holanda, Rogério Seabra, Josiane Oliveira, ao Dr. António Sampaio e tantos outros amigos e amigas pela acolhida e amizade sincera. Pessoas únicas que a vida me proporcionou conhecer com as quais partilhei e partilho momentos inesquecíveis, como este que aqui se encerra.

Expresso especialmente os meus sentimentos de gratidão à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Margarida Veiga Simão. Sua ajuda incondicional, os momentos de partilha, transmissão de conhecimento acadêmico e, sobretudo, os momentos em que estive ao meu lado nos momentos em que mais precisei do seu apoio foram cruciais ao longo deste percurso. Sua atitude acolhedora, paciência, sinceridade, garra, energia positiva e tantas outras qualidades permitiram não só a mim, mas a todos que tem a honra de conviver ao seu lado, ter uma orientadora humana e que traz em si as potencialidades do viver!

Aos meus companheiros acadêmicos da Faculdade de Psicologia –ULisboa, Sofia Francisco, Dr.<sup>a</sup> Paula Paulino e Dr.<sup>a</sup> Paula Ferreira e ao seu esposo Prof. Dr. Aristides Ferreira (ISCTE), com os quais compartilhei “alguns” (para não dizer muitos) momentos de angústia diante de problemas estatísticos e pessoais, minha eterna gratidão. Agradeço também a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Gonçalves pelo carinho compartilhado e pelo que em mim

suscita diante das dificuldades na aprendizagem como parte do caminho a ser trilhado. Agradeço também aos meus parceiros de investigação: Alzira Matias, Paula Diogo, Fátima Trindade, Janete Ferreira, Ana Lúcia Agostinho, as compatriotas investigadoras Marisa Aguetoni Fontes, Carmelite Moreira, Luciana Toaldo G. Avila e ao grupo de investigadores brasileiros em Portugal, meus sentimentos de gratidão.

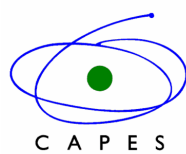
Não poderia esquecer de algumas pessoas que tanto estimo e sempre estiveram ao meu lado. Nomeadamente Selme Vasconcelos, Maria Lúcia de Queiroz e Cristina Cabana. Pessoas que facilitaram meus primeiros passos na Psicologia e me conduziram aos caminhos da ética do desejo e que sempre me fizeram acreditar que é sempre possível dar mais um passo na caminhada da vida! Agradeço aos amigos do Projeto Incubadora, onde iniciei minha atividade Profissional, cujo espaço nunca esquecerei. Meus agradecimentos aos amigos Helena Siva, Rilda Veloso e Cosme Guarines!

Reconheço ainda a importância e o mérito de algumas pessoas que integram os Serviços da Faculdade de Psicologia, nomeadamente Ju Cardoso Pires (Dona Ju), Conceição Cruz (Dona São), Augusta Monteiro (Dona Augusta) e ao Romeu Sequeira (Senhor Romeu), pelos momentos de alegrias e tristeza partilhados ao longo deste percurso que me foram importantes e ajudaram a desanuviar em momentos difíceis.

Agradeço ainda aos estudantes universitários que participaram desta investigação, como aos Professores e Coordenadores do Brasil e de Portugal que contribuíram e facilitaram o contato com os participantes deste estudo.

Enfim, gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha história de vida e que, de uma forma ou de outra, acompanharam-me, acompanham-me e me acompanharão nesse percurso ao longo da vida. Percurso esse que aqui se encerra, mas que permite que um novo ciclo se inicie. Vamos a ele então!!!

***Minha Sincera Gratidão!***



C A P E S

Esta Investigação foi financiada por fundos nacionais do Ministério da Educação do Brasil através da Fundação CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior (BEX 1710/13-3).

## Resumo

O estudo aborda a temática do *cyberbullying*, um fenômeno que se está a tornar um problema a nível global, e a qualidade do clima institucional e psicossocial que interfere nos comportamentos de violência entre os estudantes. Optamos por uma metodologia mista, através de três estudos, que procuraram compreender como os estudantes do Brasil e de Portugal percecionam o clima institucional e psicossocial nas suas universidades e como vivenciaram a problemática do *cyberbullying*. Para tal, contamos com a participação de um total de 1.412 estudantes universitários (642 do Brasil e 770 de Portugal). O primeiro estudo, *Ambientes Universitários e Cyberbullying: Interfaces entre estudantes do Brasil e de Portugal*, foi composto por duas fases. A primeira buscou compreender quais os fatores protetores e/ou potencializadores da prática do *cyberbullying* relativamente ao clima institucional e psicossocial universitário. Esta fase permitiu construir e validar a Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário. Na segunda fase, correlacionamos os fatores da escala, considerando a amostra total e por País. No segundo estudo, *O Fenômeno do Cyberbullying entre os Estudantes universitários do Brasil e Portugal*, utilizamos o Questionário sobre o *Cyberbullying* no Ensino Superior para analisar as ocorrências e os tipos de envolvimentos dos participantes. No terceiro estudo, *Clima Institucional e Psicossocial Universitário e Cyberbullying*, correlacionamos os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* com os fatores da escala, tanto na amostra total como em cada País. Em termos dos resultados globais, verificamos no estudo 1, que os fatores do clima institucional e psicossocial universitário se correlacionaram de forma positiva. O suporte institucional mediou a relação entre as variáveis acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar, como entre receção institucional e acolhimento e Integração. Verificamos diferenças significativas na forma como os participantes do Brasil e de Portugal reportavam o clima institucional e psicossocial nas suas universidades e que o País de origem moderou a relação entre o

suporte institucional e o acolhimento e integração. No estudo 2, constatamos diferenças quanto aos tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* em função de cada País considerando o gênero, faixa-etária, área científica e ano de escolaridade. Relativamente às vítimas do Brasil e de Portugal identificamos diferenças significativas quanto aos comportamentos, aos media utilizados, os sentimentos das vítimas, os motivos reportados pelas vítimas e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Com relação aos agressores de ambos os Países também observamos diferenças quanto aos comportamentos, os media utilizados, a perspectiva dos agressores acerca dos sentimentos das vítimas, os motivos e os sentimentos reportados pelos agressores de cada País. Constatamos que os tipos de envolvimento estavam correlacionados entre si positivamente. No estudo 3, percebemos que os fatores da escala do clima psicossocial e institucional universitário estavam correlacionados com os tipos de envolvimento e que as variáveis do acolhimento e integração, do sentimento de bem-estar e o País moderaram a relação entre vítima e agressor. Desta forma, compreendemos que o *cyberbullying* é um problema virtu@l que apresenta repercussões na vida real dos estudantes universitários e que o clima institucional e psicossocial precisa ser promovido pelas instituições universitárias, contribuindo para o bem-estar entre os estudantes universitários.

*Palavras-chave:* *cyberbullying*, estudantes universitários, clima institucional e psicossocial universitário, Brasil e Portugal

## Abstract

This study addresses the issue of cyberbullying, a phenomenon that is becoming a global problem, and the quality of the institutional and psychosocial campus climate that interferes with the behavior of violence among students. We opted for a mixed methodology in three studies that aimed to understand how students from Brazil and Portugal perceive the institutional and psychosocial climate in their universities and how they experienced the problem of cyberbullying. To this end, we had the participation of 1412 college students (642 in Brazil and 770 in Portugal). The first study, *Campus Climate and Cyberbullying: Interfaces between students from Brazil and Portugal*, was composed of two phases. The first aimed to understand the protective and/or enabling factors of the practice of cyberbullying in relation to the institutional and university psychosocial climate. This phase allowed us to develop and validate the Institutional and Psychosocial Campus Climate Scale. In the second phase, we correlated the factors of the scale, considering the entire sample and by country and we used some analysis of mediation and moderation the factors of the scale. In the second study, *The Cyberbullying Phenomenon among University Students from Brazil and Portugal*, we used the Questionnaire on Cyberbullying in Higher Education to analyze the events and types of involvement participants had. In the third study, *Institutional and Psychosocial Campus Climate and Cyberbullying*, we aimed to understand the relation between the types of involvement in situations of cyberbullying and the dimensions of the scale, both in terms of the total sample and of each country. As for the overall results, we found in study 1 that the institutional and psychosocial climate dimensions correlated positively. The institutional support mediated the relationship between institutional readiness and feelings of well-being/ newcomer adjustment. We found significant differences in how the participants from Brazil and Portugal reported the institutional and psychosocial

climate in their universities. Also, the country of origin moderated the relationship between institutional support and newcomer adjustment. In study 2, we found differences in the types of involvement in cyberbullying situations, depending on each country and considering gender, age group, scientific area and grade. In relation to the victims from both Brazil and Portugal, we found significant differences in behavior, the use of media, feelings, reasons why they thought they were being cyberbullied and coping strategies. Regarding the aggressors of both countries, we also found differences in behavior, the means used, their perspective about the feelings of the victims, motives and feelings reported by the aggressors in each country. We found that the types of involvement were correlated positively. In study 3, we found that the factors of the psychosocial and institutional campus climate scale were correlated with the types of involvement, newcomer adjustment, and the sense of well-being. Also, the country moderated the relationship between victim and aggressor. Thus, we understand that cyberbullying is a virtual problem that has repercussions in the life of university students. Thus, a positive institutional and psychosocial climate needs to be promoted by universities, contributing to the well-being among college students. Limitations and other implications for research, prevention and intervention are discussed.

*Keywords:* cyberbullying, students, institutional and psychosocial campus climate, Brazil and Portugal

## Sumário Geral

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	viii
Abstract .....	x
Índice de Figuras .....	xv
Índice de Gráficos.....	xv
Índice de Tabelas .....	xvi
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I - <i>CYBERBULLYING</i>: UM PROBLEMA REAL NA VIDA DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS?</b> .....	<b>8</b>
1. Do <i>Bullying</i> ao <i>Cyberbullying</i> : Um Problema Real na Vida dos Estudantes? ...	9
2. A Incidência do <i>Cyberbullying</i> no Ensino Superior .....	17
<b>CAPÍTULO II - CLIMA INSTITUCIONAL E PSICOSSOCIAL UNIVERSITÁRIO</b> .....	<b>21</b>
1. Clima Universitário .....	22
1.1. O Clima Institucional e Psicossocial Universitário .....	24
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>28</b>
1. Problemática.....	29
2. Justificativa da Investigação .....	30
3. Opção Metodológica e Plano da Investigação .....	32
3.1. Estudo 1 – Ambientes universitários e <i>cyberbullying</i> : interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal.....	34
3.2. Estudo 2 – O fenômeno do <i>cyberbullying</i> entre estudantes universitários do Brasil e Portugal.....	38
3.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e <i>cyberbullying</i> .....	41
4. Contextos de Investigação .....	43
5. Participantes.....	44
5.1. Estudo 1 – Ambientes universitários e <i>cyberbullying</i> : interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal.....	45
5.2. Estudo 2 - O fenômeno do <i>cyberbullying</i> entre estudantes universitários do Brasil e Portugal.....	47
5.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e <i>cyberbullying</i> .....	48
6. Instrumentos de Medida Utilizados nos Estudos .....	49

<b>6.1. Guião de entrevista para o grupo focal.....</b>	<b>49</b>
<b>6.2. Questionário sociodemográfico.....</b>	<b>49</b>
<b>6.3. Escala do clima institucional e psicossocial universitário (ECLIPSU). ....</b>	<b>50</b>
6.3.1. Construção da Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário. .....	51
6.3.2. Estudo da estrutura fatorial e consistência interna do instrumento. ....	53
6.3.3. Adaptação do instrumento ao contexto universitário do Brasil. ....	57
6.3.4. Estudo fatorial confirmatório multigrupo da ECLIPSU.....	59
<b>6.4. Questionário do cyberbullying para o ensino superior (QCES). ....</b>	<b>63</b>
6.4.1. Construção do questionário do cyberbullying para o ensino superior. ..	66
6.4.2. Adaptação do instrumento ao contexto universitário do Brasil. ....	67
6.4.3. Estudo fatorial confirmatório multigrupo.....	68
<b>7. Análise de Dados e Tratamento Estatístico .....</b>	<b>72</b>
<b>7.1. Estudo 1: Ambientes universitários e <i>cyberbullying</i>: interfaces entre     estudantes do Brasil e Portugal.....</b>	<b>72</b>
7.1.1. Fatores de proteção e risco do <i>cyberbullying</i> na perspetiva de um grupo de estudantes do Brasil e de Portugal (Entrevistas). ....	72
7.1.2. Clima institucional e interpessoal universitário dos estudantes: promoções necessárias, perceções divergentes.....	73
<b>7.2. Estudo 2 – O fenómeno do <i>cyberbullying</i> entre estudantes universitários do     Brasil e Portugal.....</b>	<b>75</b>
<b>7.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e <i>cyberbullying</i>     .....</b>	<b>76</b>
<b>8. Validação da Investigação Qualitativa .....</b>	<b>77</b>
<b>9. Questões Éticas da Investigação .....</b>	<b>78</b>
<b>Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>80</b>
<b>1. Estudo 1 - Ambientes Universitários e <i>Cyberbullying</i>: Interfaces entre     estudantes do Brasil e de Portugal .....</b>	<b>81</b>
<b>1.1. Fatores de proteção e risco do <i>cyberbullying</i> na perspetiva de um grupo de         estudantes do Brasil e de Portugal.....</b>	<b>81</b>
<b>1.2. Clima institucional e psicossocial universitário: promoções necessárias e         perceções divergentes.....</b>	<b>89</b>
1.2.1. Correlações entre os fatores do clima institucional e psicossocial universitário.....	90
1.2.2. O suporte institucional como variável mediadora da relação entre receção institucional e sentimentos de bem-estar e entre receção institucional e acolhimento e integração.....	91
1.2.3. Clima institucional e psicossocial universitário: diferenças entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal.....	92
1.2.5. A perceção clima institucional e psicossocial universitário com base na Teoria de Resposta ao Item. ....	93
1.2.4. O País de como variável moderadora da relação entre o apoio e suporte e o acolhimento e integração.....	99
<b>1.3. Discussão dos Resultados.....</b>	<b>100</b>

<b>2. Estudo 2 – O Fenômeno do <i>Cyberbullying</i> entre Estudantes Universitários do Brasil e Portugal.....</b>	<b>107</b>
<b>2.1. Experiências de <i>cyberbullying</i> dos estudantes universitários do Brasil e Portugal.....</b>	<b>107</b>
2.1.1. Vítimas.....	108
2.1.2. Agressores.....	116
2.1.3. Observadores das Vítimas.....	123
2.1.4. Observadores dos Agressores.....	128
2.1.5. Perspectivas dos estudantes universitários do Brasil e Portugal sobre as estratégias pessoais, fontes de suporte e estratégias institucionais universitárias.....	133
<b>2.2. Aspectos comparativos do <i>cyberbullying</i> entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal.....</b>	<b>135</b>
2.2.1. Tipos de envolvimento.....	135
2.2.2. Gênero e tipos de envolvimento.....	136
2.2.3. Faixa-etária e tipos de envolvimento.....	136
2.2.4. Área científica e tipos de envolvimento.....	137
2.2.5. Ano de escolaridade e tipos de envolvimento.....	139
2.2.6. Diferenças entre as vítimas do Brasil e de Portugal.....	140
2.2.7. Diferenças entre os agressores do Brasil e de Portugal.....	144
<b>2.3. Uma relação cíclica entre os tipos de envolvimento no <i>cyberbullying</i>. ....</b>	<b>148</b>
<b>2.4. Discussão dos Resultados.....</b>	<b>150</b>
<b>3. Estudo 3 – Clima Institucional e Psicossocial Universitário e <i>Cyberbullying</i></b>	<b>162</b>
<b>3.1. Estudo correlacional entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de <i>cyberbullying</i>.....</b>	<b>162</b>
<b>3.2. Cultura, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar: mediadores entre as vítimas e agressores de <i>cyberbullying</i> .....</b>	<b>165</b>
3.2.1. O efeito moderador do acolhimento e integração dos estudantes e do País de origem sobre a relação entre vítima e agressor e do País sobre o acolhimento e integração dos Estudantes.....	167
3.2.2. O efeito moderador do sentimento de bem-estar dos estudantes e do País sobre a relação entre vítima e agressor e do País sobre o sentimento de bem-estar dos estudantes.....	169
<b>3.3. Discussão dos Resultados.....</b>	<b>171</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>178</b>
<i>Limitações do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações .....</i>	<i>187</i>
<i>Contributos para a Investigação e Prática Educativa .....</i>	<i>192</i>
<b>Referências .....</b>	<b>197</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>216</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> O efeito do acolhimento e integração, do sentimento de bem-estar dos Estudantes e do País de origem sobre a relação entre vítima e agressor e o efeito do País sobre o acolhimento e integração e o sentimento de bem-estar dos Estudantes.....	79
<b>Figura 2.</b> Coeficientes de regressão padronizados para a relação entre recepção institucional e sentimentos de bem-estar mediada pelo suporte institucional...91	91
<b>Figura 3.</b> Coeficientes de regressão padronizados para a relação entre recepção institucional e acolhimento e integração mediada pelo suporte institucional...92	92
<b>Figura 4.</b> <i>Person-item maps</i> para suporte institucional.....	95
<b>Figura 5.</b> <i>Person-item maps</i> para recepção institucional.....	96
<b>Figura 6.</b> <i>Person-item maps</i> para o acolhimento e integração.....	97
<b>Figura 7.</b> <i>Person-item maps</i> para os sentimentos de bem-estar.....	98
<b>Figura 8.</b> O País de origem como moderador da relação entre o suporte e apoio e o acolhimento e integração dos estudantes.....	99
<b>Figura 9.</b> Interações entre o agressor, o nível de acolhimento e integração e o país afeta a frequência dos agressores tornarem-se vítimas.....	168
<b>Figura 10.</b> Interações entre os agressores, o nível dos sentimentos de bem-estar e do país afetam a frequência das vítimas tornarem-se agressores.....	170

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Local em que as vítimas perceberam que foram vitimizadas por país.....	111
<b>Gráfico 2.</b> Nível de escolaridade das incidências por país (Vítimas) .....	112
<b>Gráfico 3.</b> Nível de escolaridade das incidências anteriores por país (Vítimas) .....	112
<b>Gráfico 4.</b> Perspectiva das vítimas sobre quem pode ajudar.....	114
<b>Gráfico 5.</b> Local em que os agressores estavam quando praticaram o <i>cyberbullying</i> ...118	118
<b>Gráfico 6.</b> Nível de escolaridade das incidências (Agressores) .....	119
<b>Gráfico 7.</b> Nível de escolaridade das ocorrências anteriores por país (Agressores).....	120
<b>Gráfico 8.</b> Local em que estavam os observadores das vítimas.....	125
<b>Gráfico 9.</b> Nível de escolaridade das observações (Observadores das vítimas) .....	126
<b>Gráfico 10.</b> Nível de escolaridade das observações anteriores (Observadores das Vítimas).....	127
<b>Gráfico 11.</b> Perspectiva dos observadores das vítimas sobre quem pode ajudar.....	128
<b>Gráfico 12.</b> Local em que estavam os Observadores dos Agressores.....	130
<b>Gráfico 13.</b> Nível de escolaridade das incidências (Observadores dos agressores) .....	131
<b>Gráfico 14.</b> Nível de escolaridade das incidências anteriores (Observadores dos agressores) .....	132
<b>Gráfico 15.</b> Perspectiva dos observadores dos agressores sobre quem pode ajudar....	133

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Caracterização dos Participantes (Estudo 1 – 1ª Fase).....	45
<b>Tabela 2.</b> Caracterização dos Participantes (Estudo 1 – 2ª Fase).....	46
<b>Tabela 3.</b> Caracterização dos Participantes por País (Estudo 2).....	48
<b>Tabela 4.</b> Caracterização dos Participantes por País (Estudo 3).....	48
<b>Tabela 5.</b> Estatística Descritiva, Matriz Fatorial dos Componentes Retidos, Confiabilidade e Correlações.....	56
<b>Tabela 6.</b> Reformulação dos Itens da ECLIPSU para o Contexto Universitário Brasileiro.....	59
<b>Tabela 7.</b> Invariância Estrutural das Variáveis da ECLIPSU e ECLIPSU-BR.....	62
<b>Tabela 8.</b> Medição do Modelo do QCES.....	71
<b>Tabela 9.</b> Invariância Estrutural do QCES e QCES-BR.....	72
<b>Tabela 10.</b> Fatores de Proteção do <i>Cyberbullying</i> .....	81
<b>Tabela 11.</b> Fatores de Risco do <i>Cyberbullying</i> .....	88
<b>Tabela 12.</b> Estatística Descritiva e Correlações entre Fatores do Clima Institucional e Psicossocial Universitário.....	90
<b>Tabela 13.</b> Estatística Descritiva e Diferenças na Percepção do Clima Institucional e Psicossocial Universitário por País.....	93
<b>Tabela 14.</b> Parâmetros da TRI da Escala do Clima Institucional e Interpessoal Universitário.....	94
<b>Tabela 15.</b> Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade das Vítimas por País.....	109
<b>Tabela 16.</b> Comportamentos de Vitimização por País.....	109
<b>Tabela 17.</b> Agressores das Vítimas por País.....	110
<b>Tabela 18.</b> Media Utilizados na Vitimização por País.....	111
<b>Tabela 19.</b> Sentimentos das Vítimas por País.....	113
<b>Tabela 20.</b> Perspectiva das Vítimas sobre os Motivos das Agressões por País.....	114
<b>Tabela 21.</b> Estratégias Utilizadas pelas Vítimas por País.....	115
<b>Tabela 22.</b> Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Agressores por País.....	116
<b>Tabela 23.</b> Comportamentos de Agressão por País.....	117
<b>Tabela 24.</b> Vítimas Agredidas por País.....	118
<b>Tabela 25.</b> Media Utilizados nas Agressores por País.....	119
<b>Tabela 26.</b> Perspectiva dos Agressores sobre os Sentimentos das Vítimas por País.....	120
<b>Tabela 27.</b> Motivos dos Agressores por País.....	121
<b>Tabela 28.</b> Sentimentos dos Agressores por País.....	122
<b>Tabela 29.</b> Perspectivas dos Agressores sobre as Estratégias Utilizadas pelas Vítimas por País.....	123
<b>Tabela 30.</b> Gênero e Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Observadores das Vítimas por País.....	124
<b>Tabela 31.</b> Comportamentos Observados de Vitimização.....	124
<b>Tabela 32.</b> Vítimas Observadas por País.....	125
<b>Tabela 33.</b> Media em que Observaram a Vitimização por País.....	126
<b>Tabela 34.</b> Estratégias Utilizadas pelos Observadores das Vítimas por País.....	127
<b>Tabela 35.</b> Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Observadores dos Agressores por País.....	129
<b>Tabela 36.</b> Comportamentos Assistidos pelos Observadores dos Agressores por País.....	129

<b>Tabela 37.</b> Vítimas Observadas por País.....	130
<b>Tabela 38.</b> Media em que Observaram a Vitimização por País.....	131
<b>Tabela 39.</b> Estratégias Utilizadas pelos Observadores dos Agressores de cada País.....	132
<b>Tabela 40.</b> Estratégias Pessoais, Fontes de Suporte e Estratégias Institucionais por País.....	134
<b>Tabela 41.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento.....	135
<b>Tabela 42.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto ao Gênero e os Tipos de Envolvimento.....	136
<b>Tabela 43.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento e Faixa-etária.....	137
<b>Tabela 44.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento por Área Científica.....	138
<b>Tabela 45.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento por Ano de Escolaridade.....	139
<b>Tabela 46.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre Brasil e Portugal quanto aos Comportamentos de Vitimização.....	140
<b>Tabela 47.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Media Utilizados.....	141
<b>Tabela 48.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Sentimentos.....	141
<b>Tabela 49.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Motivos da Vitimização.....	143
<b>Tabela 50.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto as Estratégias de Enfrentamento Utilizadas pelas Vítimas.....	144
<b>Tabela 51.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre Brasil e Portugal quanto aos Comportamentos dos Agressores.....	145
<b>Tabela 52.</b> Estatística Descritiva e Diferenças ente Brasil e Portugal quanto aos Media Utilizados pelos Agressores.....	145
<b>Tabela 53.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre os Agressores do Brasil e Portugal quanto aos Sentimentos das Vítimas.....	146
<b>Tabela 54.</b> Estatística Descritiva e Diferenças quanto aos Motivos reportados pelos Agressores do Brasil e Portugal.....	147
<b>Tabela 55.</b> Estatística Descritiva e Diferenças entre Sentimentos dos Agressores do Brasil e Portugal.....	148
<b>Tabela 56.</b> Estatística Descritiva e Correlações entre os Tipos de Envolvimento.....	149
<b>Tabela 57.</b> Correlações entre os Fatores do Clima Institucional e Psicossocial Universitário e os Tipos de Envolvimento em <i>Cyberbullying</i> .....	164
<b>Tabela 58.</b> Estatística Descritiva e Correlações.....	166
<b>Tabela 59.</b> Resultados da Regressão Combinada do Acolhimento e Integração e do País como Moderadores: Coeficientes de Regressão Padronizados.....	167
<b>Tabela 60.</b> Resultados da Regressão Combinada dos Sentimentos de bem-estar e do País como moderadores: Coeficientes de Regressão Padronizados.....	169

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1.</b> Parecer do Conselho Científico/Comissão de Deontologia.....	217
<b>Anexo 2.</b> Termo de Autorização para Recolha de Dados.....	218
<b>Anexo 3.</b> Termo de Consentimento Informado.....	219
<b>Anexo 4.</b> Guião de Entrevista.....	220
<b>Anexo 5.</b> Instrumento da Validação Facial dos Itens.....	223
<b>Anexo 6. Tabela 1.</b> Comportamentos Experienciados pelas Vítimas de Acordo com a Área Científica de cada País.....	226
<b>Anexo 7. Tabela 2.</b> Comportamentos dos Agressores de Acordo com a Área Científica de cada País.....	227
<b>Anexo 8. Tabela 3.</b> Comportamentos Assistidos pelos Observadores das Vítimas por País e Área Científica.....	228
<b>Anexo 9. Tabela 4.</b> Comportamentos Assistidos pelos Observadores dos Agressores por País e Área Científica.....	229

## INTRODUÇÃO

---

Nesta seção apresentamos o tema desta investigação partindo de uma apresentação sobre a banalização da violência que se insere nos contextos educacionais. Explicitamos a problemática do *bullying* e *cyberbullying*, como uma das manifestações da violência, o que torna relevante a presente investigação. A partir das questões centrais deste estudo, apresentamos a metodologia utilizada e a forma como o presente trabalho está organizado em termos de capítulos.

A incidência crescente da violência, que torna os jovens ao mesmo tempo vítimas e agressores, exige da sociedade uma análise mais aprofundada e maior responsabilidade da sociedade no combate ao fenômeno, se quisermos realmente conter as suas manifestações (Waiselfisz, 2003). Conforme sugerem Priotto e Boneti (2009), o conceito de violência é bastante amplo, embora esteja presente em todas as sociedades. Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela (Abramovay, 2005) atendendo a que as suas representações, dimensões e significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. Além disso, deve-se ter em consideração o momento histórico, o contexto cultural uma série de outros fatores que são próprios dos fenômenos sociais.

A partir da década de 60, com o rápido avanço das tecnologias, novos desafios têm surgido à educação no que se refere às novas formas de vitimização que emergem no contexto educativo. Nos dias atuais, o uso extensivo das tecnologias da informação e comunicação (TIC), incluindo a internet e os telefones móveis (Smith et al., 2008), transformou a atmosfera da aprendizagem tradicional num mundo cibernético em que os alunos podem obter novas vivências e sentimentos. Esse fato levou Ribeiro et al., (2011) a afirmarem que os exponenciais aumentos das TIC se repercutem em diversos fenômenos sociais que acompanham essa evolução, pautados nas implicações do uso das tecnologias.

Neste cenário em que ocorrem os novos fenômenos sociais, mencionamos a problemática do *cyberbullying* que acontece nas relações cibernéticas e que comprometem o que deveria ser a identidade do contexto educacional: lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado (Abramovay & Rua, 2002).

Slonje e Smith (2008) definem o *cyberbullying* como uma nova forma de manifestação do *bullying* que ocorre através de tecnologias modernas, e especificamente de telemóveis ou da internet. O fenômeno acontece por meio da difusão de informações de forma prejudicial e difamatória através de mídias, tais como e-mails, mensagens instantâneas, mensagens de texto através dos telemóveis ou publicação de vídeos e fotografias em sites e redes sociais (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2007).

A cada dia, constatamos um número crescente de estudos sobre o *cyberbullying* com estudantes do ensino superior em diversos Países (e.g., Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Finn, 2004; Souza, Veiga Simão & Caetano, 2014a; Francisco, Veiga Simão, Martins & Ferreira, 2015). Neste sentido, derivado dos trágicos incidentes e dos crescentes problemas de *cyberbullying* nas universidades, as instituições estão se esforçando para compreender o impacto do fenômeno entre os estudantes universitários (Washington, 2014).

Em linhas gerais, o *cyberbullying* está a tornar-se um problema social grave que tem preocupado os investigadores e educadores em termos internacionais (e.g., Li, 2008). Tal preocupação deriva de alguns estudos que alertam que a sua prevalência irá aumentar a medida em que tecnologias de informação e comunicação continuam a se desenvolver e a tornarem-se mais acessíveis aos jovens de todo o mundo (e.g., Baek & Bullock, 2014). Por outro lado, considerando os resultados de alguns estudos que evidenciam que a qualidade do clima universitário influencia significativamente as expressões de violência entre os estudantes (e.g., Freire, Alves, Breia, Conceição, & Fragoso, 2014; Romera, Del Rey, & Ortega, 2011), a temática do clima universitário tornou-se alvo de um número crescente de investigações nos últimos anos (Hart & Fellabaum, 2008; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002; Milem, Clayton-Pedersen, Hurtado, & Allen, 1998).

A partir do exposto, verificamos a necessidade de um estudo que buscasse compreender alguns fatores do clima universitário que pudessem estar diretamente ligados com as situações de *cyberbullying*. Além destas questões, ainda consideramos o que tem sido explicitado pela literatura atual que o problema do *cyberbullying* estende-se a todos os contextos e culturas (e.g., Baek & Bullock, 2014), caracterizando assim, como um fenômeno sem fronteiras pela complexidade e desafios que apresenta.

Desta forma, a presente investigação estruturou-se à volta da problemática do *cyberbullying* e buscou compreender a relação entre a percepção do clima institucional e psicossocial universitário e o *cyberbullying*, tendo como ponto de partida as seguintes questões: *i*) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que são referidos pelos estudantes do Brasil e de Portugal como fatores potencializadores ou protetores do fenômeno?; *ii*) De que forma os estudantes universitários do Brasil e de Portugal percebem o clima institucional e psicossocial universitário?; *iii*) Como é vivenciada pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal (seja no papel de agressor, vítima ou observador) a problemática do *cyberbullying*?; *iv*) Qual a relação entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?

Objetivando responder às questões acima referidas, optamos por um desenho de investigação composto por três estudos distintos, mas complementares, e que apresentaram relevância na compreensão do *cyberbullying*. Com a realização destes estudos pretendemos dar a conhecer um conjunto de resultados que permitam a criação de programas de prevenção sobre a questão do *cyberbullying* através da promoção de um clima psicossocial universitário positivo e que permita aos estudantes vivenciá-lo de forma ativa.

Desta forma, a investigação que aqui apresentamos está estruturada em duas partes, sendo uma teórica e outra empírica, resultando na organização de cinco capítulos.

No Capítulo I, intitulado **Cyberbullying: um problema real na vida dos estudantes em contextos universitários?**, discutimos sobre o uso das tecnologias nas interações sociais e as questões inerentes ao seu uso inadequado. Apresentamos o conceito de *cyberbullying*, tendo em consideração alguns aspectos que o diferenciam do *bullying* presencial. Em seguida, discutimos as consequências que o problema coloca à vida dos estudantes, transitando por evidências de estudos realizados em termos nacionais e internacionais que comprovam a incidência do *cyberbullying* entre os estudantes em contextos universitários e que apresentam algumas iniciativas que podem ser realizadas para preveni-lo.

No Capítulo II, o qual denominamos **Clima Institucional e Psicossocial Universitário**, partimos do conceito do clima universitário, considerando a multidimensionalidade do construto e reportamos alguns estudos que evidenciam que a qualidade do clima influencia a qualidade da aprendizagem e as expressões de violência entre os estudantes. Na sequência, abordamos o clima institucional e psicossocial como duas importantes dimensões de análise que precisam ser promovidas nas instituições universitárias pelas implicações negativas que ambos podem ter na vida dos estudantes.

No Capítulo III, designado **Metodologia da Investigação** que representa o elo entre a teoria e prática, apresentamos a metodologia adotada na investigação de maneira geral. Explicitamos a problemática, a justificativa, as questões e os objetivos do estudo de um modo geral. Descreveremos os dois contextos de investigação e seus respectivos participantes e, por fim, apresentamos os instrumentos utilizados em toda investigação. Apresentamos a opção metodológica que procurou atender os objetivos através de três estudos.

O primeiro estudo, “*Ambientes Universitários e Cyberbullying: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal*”, foi composto por duas fases. Na primeira, de caráter mais qualitativo e exploratória, buscamos compreender os fatores protetores e/ou potencializadores da prática do *cyberbullying* nos contextos universitários, considerando a perspectiva dos estudantes universitários. Realizamos duas entrevistas de grupos focais, uma no Brasil e outra em Portugal, com o objetivo de identificar os fatores potencializador e/ou protetores do fenômeno *cyberbullying*. Com este primeiro estudo, tivemos a pretensão de abrir caminho para os outros estudos através de uma metodologia qualitativa que nos permitiu construir e validar a Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário. Esta segunda fase possibilitou perceber como os estudantes do Brasil e Portugal reportam o clima institucional e psicossocial dentro das suas universidades e analisar como os fatores da escala se correlacionavam em cada contexto cultural.

No segundo estudo, “*O Fenômeno do Cyberbullying entre os Estudantes Universitários Brasil e Portugal*”, de caráter quantitativo, buscamos identificar as ocorrências e os tipos de envolvimento dos participantes de acordo com cada contexto cultural. Verificamos as possíveis diferenças quanto aos tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* em função do contexto cultural considerando o gênero, faixa-etária, da área científica e ano de escolaridade. Analisamos o perfil das vítimas do Brasil e de Portugal com o objetivo de compreender se existiam diferenças significativas em função do contexto relativamente aos comportamentos de vitimização, aos media pelos quais as vítimas de cada País foram alvo de *cyberbullying*, os sentimentos das vítimas de cada País, os motivos pelos quais as vítimas reportaram terem sido alvo de *cyberbullying* e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Quanto aos agressores, buscamos analisar o perfil de acordo com cada contexto em que decorreu a investigação com o objetivo de compreender se existiriam diferenças quanto aos tipos de comportamentos de agressão,

os media utilizados, a perspectiva dos agressores com relação aos sentimentos das vítimas, os motivos e os sentimentos reportados pelos agressores de cada País. Por fim, analisamos de que forma os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* estavam correlacionados, considerando a amostra total e por País.

No terceiro estudo, o qual denominamos por “*Clima Institucional e Psicossocial Universitário e Cyberbullying*”, utilizamos uma metodologia quantitativa buscando correlacionar os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* com os fatores da escala sobre o clima institucional e psicossocial universitário, seja na amostra total como em cada País. Por fim, procedemos com um estudo de moderação entre os agressores e vítimas e dois fatores da escala do clima institucional e psicossocial, neste caso o fator do acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar. Analisamos se o acolhimento e integração, o sentimento de bem-estar e a cultura (País) poderiam influenciar a relação entre ser vítima e agressor.

No Capítulo IV - **Apresentação e Discussão dos Resultados**, apresentamos os resultados em cada estudo, buscando discuti-los à luz de outros estudos no final da exposição do que fora evidenciado em cada um dos estudos.

Por fim, na **Conclusão**, apresentamos os principais resultados de toda investigação. Este capítulo está organizado de acordo com cada estudo permitindo-nos alcançar os objetivos que nos propomos investigar. Nesta mesma lógica, encontram-se as algumas limitações presentes na investigação como um todo e sugestões para futuras investigações. Por fim, apresentamos os contributos para a investigação e prática educacional que sugerem à comunidade educativa que o *cyberbullying* apesar de ser um problema virtu@l, apresenta repercussões na vida real dos estudantes universitários e aos contextos universitários em que estão inseridos.

## **CAPÍTULO I - *CYBERBULLYING*: UM PROBLEMA REAL NA VIDA DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS?**

---

Este capítulo discute a questão do uso das tecnologias nas interações sociais e as questões negativas inerentes ao seu uso inadequado. Apresentamos o conceito de *cyberbullying*, tendo em consideração alguns aspectos que o diferenciam do *bullying* tradicional. Em seguida, discutimos as consequências que o problema coloca à vida dos estudantes, transitando por evidências de estudos realizados em termos nacionais internacionais que comprovam a incidência do *cyberbullying* entre os estudantes em contextos universitários e que apresentam algumas iniciativas que podem ser realizadas.

## **1. Do *Bullying* ao *Cyberbullying*: Um Problema Real na Vida dos Estudantes?**

Sendo toda a forma de violência uma preocupação dos educadores e da sociedade em geral, quando ela assume um carácter sistemático aumenta obviamente essa preocupação (Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006). A violência em contexto educacional tem vindo a ganhar maior dimensão, dada a sua crescente frequência assim como as diferentes, e cada vez mais graves, manifestações (e.g., Charlot, 2002; Seixas, 2006). Neste cenário, referimos o *bullying*, que começou a ser investigado a partir dos estudos realizados por Olweus (1978), na Universidade de Bergen – Noruega, tendo publicado os seus resultados na obra *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Os atos repetidos de agressão, intencionais e persistentes ao longo do tempo, geram um profundo nível de intimidação e de medo, comparativamente com qualquer outro ato de agressão que ocorra de forma ocasional, caracterizando o fenómeno *bullying* (Gouveia, 2011). Conforme argumenta Amado (2010), o *bullying*, em particular, tornou-se foco de um conjunto variado de pesquisas, umas envolvendo um carácter teórico, outras de carácter descritivo e empírico, mas ambos em busca de melhor clarificação e conceituação.

Com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e seu aumento exponencial na sociedade contemporânea, diversos fenómenos sociais que acompanham essa evolução (Ribeiro et al., 2011) tem implicações nas interações que estabelecemos na nossa vida quotidiana, estejam elas inscritas num contexto profissional, pessoal ou social (Matos, Pessoa, Amado, & Jäger, 2011).

Apesar das inúmeras vantagens resultantes das rápidas mudanças tecnológicas, o novo paradigma tecnológico se difundiu de forma desigual trazendo algumas repercussões aos seus utilizadores considerando os efeitos dos usos sociais da própria tecnologia (Castells, 2006). Um dos aspectos negativos consequentes da difusão desigual, como exposto por Castells, foi a facilitação do *cyberbullying* que é considerado,

atualmente, um problema mundial (Stewart & Fritsch, 2011; Wong-Lo & Bullock, 2014). Um fenômeno que se tornou um dos desafios da educação contemporânea pela sutileza perversa que o fenômeno possui (Souza, Veiga Simão, & Francisco, 2014b), uma vez que o agressor vive em busca de um prazer ou lucro através dos maus tratos de outro indivíduo ou um grupo por meio das tecnologias (Hinduja & Patchin, 2007).

Acredita-se que o termo *cyberbullying* foi inicialmente mencionado por Belsey (2005), educador canadense, que conceituou o fenômeno como o uso das TIC, seja por uma pessoa ou um grupo, de forma deliberada, repetitiva e hostil, com a intenção de prejudicar uma pessoa ou um grupo.

A definição de *cyberbullying* se sobrepõe, em grande parte, a definição do *bullying* presencial, visto o caráter dos comportamentos agressivos ou das ações negativas por parte dos seus autores, concebido para infligir dano ou sofrimento emocional sobre os outros (Mascarenhas & Martinez, 2012; Tokunaga, 2010) através de um comportamento hostil (Ortega et al., 2012). De qualquer forma, o *cyberbullying* é definido como uma nova forma de manifestação do *bullying* (Slonje & Smith, 2008). Constitui-se como um ato ou comportamento agressivo que é realizado através de meios tecnológicos por um grupo ou um indivíduo e repetidamente ao longo do tempo contra uma ou mais vítima de estatuto semelhante (Amado, Matos, & Pessoa, 2009), que não pode facilmente defender-se (Smith et al., 2008).

O fenômeno ocorre através da difusão de informações eletrônicas de forma prejudicial e difamatória através dos media, tais como e-mail, mensagens instantâneas, mensagens de texto através de telemóveis ou publicação de vídeos e fotografias em sites e redes sociais (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2007).

Diante dos novos desafios impostos pelo *cyberbullying* em termos de sua identificação, muitos autores adotam alguns critérios estabelecidos por Olweus (1993),

como a intenção em causar dano, a repetição ao longo do tempo, bem como o desequilíbrio de poder. Mesmo com o avanço das investigações e, embora a definição mencionada acima seja bastante comum no contexto *cyberbullying*, alguns aspectos da operacionalização estão em debate (Slonje, Smith, & Friséen, 2012a). Embora o critério da intencionalidade seja relativamente mais claro, os critérios da repetição e do desequilíbrio de poder são mais complexos em termos de aplicabilidade quando se trata do *cyberbullying*.

A lógica da repetição dentro de *cyberbullying* não é tão direta. Ou seja, um ato de *cyberbullying* pode facilmente tornar-se um problema ainda maior ao sair do controle inicial da intimidação (agressor) devido a tecnologia utilizada. Logo, o ato de um agressor pode ser repetido muitas vezes por outras pessoas e, muitas vezes vivenciado pelas vítimas através da quantidade de visualizações que possam existir. Por exemplo, num estudo piloto desenvolvido por Slonje, Smith, e Friséen (2012b) com 789 estudantes suecos sobre o processo de propagação do material de utilizado na vitimização e o papel dos observadores, verificou-se que 39% dos agressores mostraram “muitas vezes” o material a outras pessoas e 16% fizeram postagens na *internet* para que outras pessoas vissem. Relativamente aos observadores, embora uma maior percentagem tenha reportado não ter feito nada (72% dos casos), 13% dos observadores mostraram à vítima o que havia acontecido, 6% usaram o conteúdo a fim de intimidar ainda mais a vítima e 9% dos observadores encaminharam o material a outros amigos.

Na mesma lógica da repetição, está a questão do desequilíbrio de poder. Entretanto, nos casos de *cyberbullying*, o desequilíbrio de poder ocorre através da capacidade técnica com as TIC e o anonimato (Slonje et al., 2012a) que é facilitado nas comunicações e interações sociais através da *internet* (Amado et al., 2009). Segundo Hinduja e Patchin (2007), enquanto que no *bullying* presencial, a força ou estatura física

muitas vezes transmite uma sensação de segurança ao agressor, no caso específico do *cyberbullying*, a presença da tecnologia pode resultar no mesmo sentimento de segurança devido ao aspecto do anonimato. Tal facto, impossibilita a vítima de identificar o agressor, aumentando ainda mais o seu sofrimento, frustração e sentimento de impotência (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009; Nocentini et al., 2010; Slonje & Smith, 2008), por ser praticado onde quer que o agressor disponha de recursos necessários, seja na escola, em casa ou na rua (Pessoa, Matos, Amado, & Jäger, 2011).

Os aspectos acima referidos necessitam ainda de maior atenção dos seus intervenientes sobre o que pode ser feito em termos de prevenção e intervenção (Souza et al., 2014a). Afinal, conforme sugerem Amado et al., (2009), as investigações sobre o *cyberbullying*, traduzem-se, por um lado, numa grande e comum perplexidade perante os casos e, por outro, na sensação de que, para intervir com eficácia educacional, ainda há muito o que se aprender e experimentar.

Com o aumento da incidência do *cyberbullying*, as agressões que antes se restringiam em sua maioria ao período letivo, agora se espalham pela *internet* fazendo com que a intimidação continue mesmo fora da escola. Contudo cabe ressaltar, que os padrões éticos e morais com os quais o sujeito usuário da *internet* trata as suas relações no mundo virtual é uma extensão dos moldes que ele possui em sua vida real (Tognetta & Bozza, 2010). Afinal, como sugerido por Castells (2006), não é a tecnologia que dá forma a sociedade. Ao contrário, a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias

Os estudos existentes sobre o *cyberbullying* têm produzido resultados e estimativas inconsistentes em termos da sua prevalência, visto que tais diferenças parecem resultar das definições e operacionalizações do fenómeno que são utilizadas nos diferentes estudos (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

Neste sentido, Willard (2007) propõe sete categorias de violência escrita através das tecnologias que são relevantes para uma melhor compreensão e identificação do *cyberbullying*, sendo elas: *a)* o envio de mensagens vulgares ou que mostram hostilidade em relação a uma pessoa; *b)* envio repetido de mensagens ofensivas via e-mail ou SMS a uma pessoa; *c)* agressão *online* que inclui ameaças de dano ou intimidação excessiva; *d)* envio de mensagens a outras pessoas ou postagem de comentários em ambiente digitais de caráter prejudicial, com informações falsas e afirmações cruéis sobre uma pessoa; *e)* fazer-se passar pela vítima e enviar ou postar arquivos de texto, vídeo ou imagem que a difame; *f)* envio ou postagem de material sobre uma pessoa contendo informação sensível, privada ou constrangedora, incluídas respostas de mensagens privadas ou imagens; e *g)* a expulsão de algum indivíduo de um grupo *online*.

Ainda conforme proposto por Willard (2007), é possível que o dano causado pelo *cyberbullying* possa ser maior que o causado pelo *bullying* presencial, pois a comunicação *online* pode ser extremamente cruel, uma vez que o material pode ser distribuído em todo o mundo, sendo, na maioria das vezes, irrecuperável, não existindo formas de livrar-se quando a vitimização está em curso.

A problemática do *cyberbullying*, tem sido objeto de estudo e preocupação em diversos Países (Baek & Bullock, 2014), tendo em vista as repercussões negativas na vida dos envolvidos. Há evidências que o *cyberbullying* atenta contra a saúde e integridade psicológica dos estudantes uma vez que exerce danos e traumas emocionais irreversíveis ou de difícil reversão (e.g., Mascarenhas & Martinez, 2012). Estudos indicam que o *cyberbullying* está associado com baixo compromisso dos estudantes (e.g., Ybarra & Mitchell, 2004), trazendo consequências aos ambientes educacionais referentes a segurança e ao bem-estar dos estudantes (e.g., Kepenecki & Çinkir, 2006; Li, 2008; Souza, 2011).

Ao mesmo tempo, o *cyberbullying* está relacionado com o aumento de problemas psicossociais (e.g., Faucher, Jackson, & Cassidy, 2014; Olweus, 2012), trazendo consequências à saúde psíquica e ao ajustamento psicológico adequado dos estudantes (Hinduja & Patchin, 2010). Outros estudos revelam, por exemplo, que o problema está associado com o consumo de álcool (e.g., Cappadocia, Craig, & Pepler, 2013), sendo ainda identificados problemas psiquiátricos relativamente ao alto nível de ansiedade, de depressão e de ideação suicida (e.g., Arıcak, 2009; Campbell, Slee, Spears, Butler, & Kift, 2013; Nixon, 2014; Schenk & Fremouw, 2012).

Atualmente, com o avanço das investigações sobre o *cyberbullying*, investigadores de toda parte do mundo têm somado esforços no sentido de compreender cada vez mais as questões envolvidas em situações de *cyberbullying*. Recentemente, estudos têm buscado compreender a sobreposição dos tipos de envolvimento (vítima e agressor) com a questão da autoestima (e.g., Brack & Caltabiano, 2014), a importância da empatia como negativos preditores do *bullying* e do *cyberbullying* (e.g., Del Rey et al., 2015). No recentemente estudo desenvolvido por Doane, Pearson, e Kelley (2014), verificou-se que menor empatia para com as vítimas de *cyberbullying* previu atitudes mais favoráveis para se tornarem agressores e que a aprovação dos pares previu comportamentos de agressões em situações de *cyberbullying*.

Alguns estudos têm procurado compreender as emoções considerando os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* e do *bullying* presencial (e.g., Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón, 2015; Ortega et al., 2012; Wilton & Campbell, 2011). Considerando o que argumenta Lazarus (1991), as emoções dependem da avaliação cognitiva dos eventos e envolvem os aspectos relacionais, motivacionais e cognitivos. Além disso, as interações sociais que os estudantes estabelecem são muitas vezes acompanhadas por uma intensa experiência emocional (Bahia, Freire, Amaral, &

Estrela, 2013), considerando o papel que desempenham nas relações (Gualdo et al., 2015), como ainda as condições contextuais (Kelchtermans, 2005). Os estudos sobre as emoções como (re)ações às situações de *cyberbullying* são importantes (e.g., Wilton & Campbell, 2011) visto que a competência emocional é uma parte essencial do bem-estar pessoal e social dos estudantes (Bahia et al., 2013). Além disso, no recente estudo de Hareli, Kafetsios, e Hess (2015) verificou-se que as expressões e as percepções emocionais podem variar em função das diferenças culturais.

Neste sentido, o estudo conduzido por Gualdo et al., (2015), revelou que a reação emocional mais comum que os agressores esperam das vítimas foi o medo, seguido pelo sentimento de ofensa. Em contraste, as vítimas de *cyberbullying* relataram que a emoção mais intensa foi a tristeza, seguido do sentimento de rejeição. Para os que apresentaram uma sobreposição de papéis (vítimas e agressores), relataram que, quando foram vitimados, os sentimentos mais reportados foram a ofensa e o medo. No estudo realizado por Caetano, Freire, Veiga Simão, Martins, e Pessoa (2016), constatou-se que a tristeza, a vontade de vingança e o medo são as emoções mais frequentes das vítimas, enquanto a satisfação, a indiferença e o alívio são aquelas que os agressores mais vivenciam. De acordo com o referido estudo, verificaram-se ainda diferenças significativas entre as emoções experienciadas pelas vítimas e aquelas que os agressores lhes atribuem, o que pode ser um indicador da falta de empatia destes últimos. De acordo com Caetano et al, (2016), os resultados sugerem a necessidade do desenvolvimento de uma educação emocional dos jovens como uma das formas de prevenção do *cyberbullying*.

Outros estudos têm buscado compreender a questão da utilização das estratégias de enfrentamento em situações de *cyberbullying*. Castilho (2010) considera as estratégias de enfrentamento como o manejo de esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas específicas e podem ser alteradas em função das situações

desencadeadoras (Castaño & Barco, 2010). Sob esta perspectiva, Price e Dalglish (2010) consideram que as estratégias utilizadas na resolução de situações de *cyberbullying* podem ser tomadas tanto individualmente como por amigos dos envolvidos, quer pela comunidade educativa, como também, pelos pais ou encarregados de educação. No estudo desenvolvido por Souza et al., (2014a) com estudantes universitários portugueses, verificou-se que fazer frente ao fato, contactar as autoridades policiais, procurar ajuda de alguém de confiança e pedir ajuda aos amigos, foram as estratégias *offline* mais reportadas pelas vítimas. Além disso, restringir e encerrar contatos, excluir os agressores das redes sociais e contatar os gestores do site ou rede social foram indicadas com maior frequência, como estratégias *online*.

A atual literatura sobre as estratégias de enfrentamento em situações de *cyberbullying* reforça o papel do suporte social quando as vítimas não podem defender-se facilmente. Por exemplo, o estudo de Ševčíková, Macháčková, Wright, Dědková, e Černá (2015), revelou que as vítimas que apresentam fracas relações tanto com os seus pares como com os seus pais, foram menos propensas a pedirem ajuda aos outros. Neste sentido, Park, Na, e Kim (2014), ressaltam a importância de aprofundar o conhecimento sobre os mecanismos de interações sociais *online* como importantes fatores que moldam o comportamento *online* dos jovens.

Adicionalmente, verifica-se uma grande quantidade de estudos que têm sido desenvolvidos sobre a importância do papel dos observadores (e.g., Carter, 2013; DeSmet et al, 2014; Ferreira, Veiga Simão, Ferreira, Souza, & Francisco, 2016; Gahagan, Vaterlaus & Frost, 2016; Wong-Lo & Bullock, 2014). Por exemplo, no recente estudo de Sheppard e Campbell (2016), verificou-se que os estudantes mais velhos foram mais propensos a usar métodos *online* para desencorajar o agressor do *bullying* presencial. Ao passo que os observadores do gênero masculino e, especificamente os alunos mais velhos,

foram mais propensos a usarem métodos *online* para apoiar as vítimas de *bullying* presencial. Por outro lado, os observadores do gênero feminino foram mais propensos a usar métodos face-a-face para apoiar as vítimas de *cyberbullying*.

Assim, o *cyberbullying* é visto como sintoma da violência social (Souza, et al., 2014a), e que expõe os alunos em uma ilha virtual, sem supervisão e com poucas regras, tornando-se perigoso, alcançando, até, níveis potencialmente fatais (Shariff, 2011). Diante do explicitado, referimos que o *cyberbullying* é um problema virtual que afeta a vida real dos estudantes e que a universidade não está salvaguardada do *cyberbullying* numa era tecnológica (Walker, Sockman, & Koehn, 2011).

## **2. A Incidência do *Cyberbullying* no Ensino Superior**

A observação da vida universitária permite constatar que no intervalo compreendido entre o início do processo, com o ingresso do aluno na instituição, e a sua saída, culminada com a conclusão do curso, muitos fatos ocorrem (Vendramini et al., 2004). Cada vez mais, temos constatado o número crescente de estudos sobre o *cyberbullying* com estudantes do ensino superior em diversos Países (e.g., MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Finn, 2004; Souza et al., 2014a; Francisco et al., 2015). Devido aos trágicos incidentes e os crescentes problemas de *cyberbullying* nas universidades, as instituições estão se esforçando para compreender o impacto do fenômeno entre os estudantes universitários (Washington, 2015).

Tentando identificar a incidência do *cyberbullying* no contexto do ensino superior, MacDonald e Roberts-Pittman (2010) desenvolveram um estudo com 439 estudantes universitários dos Estados Unidos. Os autores identificaram que 38% dos estudantes universitários relataram conhecer alguém que tinha sido vítima de *cyberbullying*, 21.9% relataram ter sido vítimas e 8.6 % informaram já ter agredido alguém. Este estudo ainda

verificou uma correlação significativa entre os comportamentos de *bullying* presencial e do *cyberbullying*.

Dilmac (2009) realizou um estudo com 666 estudantes universitários da Turquia e verificou que os rapazes relatam mais comportamentos de *cyberbullying* do que as raparigas, ou seja, existem mais agressores do gênero masculino do que feminino. Contudo os resultados do estudo de Dilmac revelaram que o gênero feminino está frequentemente mais exposto a situações de *cyberbullying*.

Na investigação desenvolvida por Akbulut e Eristi (2011) com 254 estudantes universitários da Turquia, os resultados da investigação revelaram uma relação moderada entre *cyberbullying* e vitimização. Além disso, o sexo masculino apresentou maior tendência de ser tanto vítima como agressor. De acordo com os resultados deste estudo, os autores também verificaram que os casos de *cyberbullying* eram resultantes de problemas de relacionamentos interpessoais entre os estudantes.

Tendo como base alguns estudos realizados sobre a problemática com estudantes universitários (e.g., Akbulut & Eristi, 2011; Azevedo, 2013; Dilmac, 2009; Francisco, 2012; MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Mascarenhas & Martinez, 2012; Souza, 2011; Steffgen & König, 2009), muitas investigações têm tentado avançar na compressão do problema sob uma perspectiva intercultural (e.g., Baek & Bullock, 2014).

Em Portugal, destacamos três estudos que foram desenvolvidos com estudantes universitários. No estudo de caráter exploratório realizado por Souza et al., (2014a), com 118 estudantes universitários, verificou-se que 18.6% dos participantes estiveram envolvidos como vítimas, 59.3% como testemunhas. Um contributo importante deste estudo, diz respeito as estratégias de enfrentamento que podem ser utilizadas pelos alunos, pais e professores. Nomeadamente, Francisco et al. (2015), realizou um estudo com 349 estudantes universitários a fim de analisar como os estudantes universitários reportavam

o seu envolvimento como vítimas, agressores e observadores das vítimas e/ou agressores. Os resultados do estudo revelaram que 27.94% dos participantes reportaram terem sido vítimas e 8% dos participantes reportaram terem sido agressores. Em ambos os tipos de envolvimento, a prevalência das vítimas e dos agressores centrou-se no gênero feminino (72.2% dos casos das vítimas e 59.5% dos agressores). Além disso, 45.7% dos estudantes reportaram terem sido observador das vítimas e 20.4% observadores dos agressores. Outro trabalho realizado em Portugal foi desenvolvido por Azevedo (2013) com 170 estudantes que frequentavam várias licenciaturas de uma instituição de ensino superior politécnico de Portugal. Os resultados revelaram que 30.6% dos estudantes já tinham sido vítimas de *cyberbullying* e 8.2% admitiram ter praticado *cyberbullying* algumas vezes.

No Brasil, em estudo desenvolvido por Silva e Mascarenhas (2010), com 222 estudantes universitários, verificou-se que 29.1% dos estudantes afirmaram que os agressores geralmente estão nas mesmas classes que as vítimas. Posteriormente, no estudo de Mascarenhas e Martinez (2012) com 1489 estudantes de duas universidades brasileiras, verificou-se que 45.1% dos estudantes reportaram que a forma mais frequente de maus-tratos entre colegas da universidade acontecia por meio de MSN, e-mails e telefones móveis, caracterizando assim a ocorrência do *cyberbullying*.

No recente estudo realizado por Ferreira et al., (2016) com estudantes universitários portugueses e brasileiros, os autores buscaram compreender a partir de uma perspectiva intercultural se a intervenção do observador poderia influenciar a relação entre o observador, vítima e agressor de *cyberbullying*, se o País de origem poderia moderar a relação entre o observador com a vítima e o agressor e, adicionalmente, se o País moderava a intervenção do observador para com as vítimas e os agressores. Os resultados do estudo revelaram que a intervenção moderou a relação entre ser observador, vítima e agressor. Além disso, verificou-se que os estudantes brasileiros que percebem

incidentes de *cyberbullying* são mais propensos a se tornarem vítimas e agressores que os estudantes portugueses. Adicionalmente, os resultados do estudo revelaram que os estudantes brasileiros que observaram situações de *cyberbullying*, mas que não interviram, eram mais propensos a tornarem-se vítimas e agressores.

Neste sentido, referimos que o *cyberbullying* caracteriza-se como uma expressão de violência interpessoal que viola os princípios da igualdade, o respeito à diversidade e multiculturalismo característicos da sociedade humana (Mascarenhas & Martinez, 2012). Conforme propõe os autores, a violência vivenciada pelos estudantes universitários de diversos contextos e cultura possui efeitos nocivos sobre a saúde, o bem-estar, a inclusão social e a convivência positiva e saudável dos estudantes. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior precisam articular políticas de prevenção e de intervenção de uma forma consciente, responsável e democrática, para que todos possam atuar com responsabilidade social e de forma segura (Oliveira & Gomes, 2012). Segundo Martins (2009), deve-se incluir estratégias pedagógicas que se têm revelado eficazes na prevenção deste tipo de problema, tais como a resolução de conflitos de forma não violenta, a discussão de dilemas hipotéticos e da vida real, a dramatização e representação de papéis, a promoção da assertividade e das competências da comunicação social. Tal aspecto também é referido por Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer, e Kristensen (2009) ao alertar sobre a importância da priorização de ações de prevenção nas instituições de ensino, público e/ou privado, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação no ensino superior.

## **CAPÍTULO II - CLIMA INSTITUCIONAL E PSICOSSOCIAL UNIVERSITÁRIO**

---

Neste capítulo, apresentamos o conceito do clima universitário, considerando alguns estudos que reportam que a qualidade do clima influencia a qualidade da aprendizagem e as expressões de violência entre os estudantes. Além disso, abordamos o clima institucional e psicossocial como duas importantes dimensões de análise que precisam ser promovidas nas instituições universitárias pelas implicações negativas que ambos podem ter na vida dos estudantes.

## **1. Clima Universitário**

Os pressupostos que fundamentam os estudos sobre o clima universitário advêm de estudos no âmbito da psicologia organizacional (e.g., Litwin & Stringer, 1996) e teorias psicossociais (Cornejo & Redondo, 2001). Segundo Chiavenato (1994), o clima é o meio interno da organização, sendo considerado como a atmosfera psicológica existente em cada organização.

Considerando alguns estudos que reportam que a qualidade do clima universitário afeta a qualidade da aprendizagem dos estudantes (e.g., Johnson, Burke, & Gielen, 2011; Rankin & Reason, 2008) e influencia significativamente as expressões de violência entre os estudantes (e.g., Freire et al., 2014; Romera et al., 2011), a temática tem se revelado uma preocupação latente às instituições universitárias tornando-se alvo de um número crescente de investigações nos últimos anos (e.g., Castillo et al., 2006; Chavez, O'Brien & Pillon, 2005; Hart & Fellabaum, 2008; Milem et al., 1998; Worthington, 2008), pelas repercussões que o clima universitário negativo traz à vida dos estudantes (e.g., Chavez et al., 2005; Chi, Huang, & Chang, 2010).

Atualmente, as investigações têm usado como parâmetro o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), por considerar que os comportamentos derivam de múltiplos fatores, como por exemplo, os institucionais, sociais e pessoais (Byrd & McKinney, 2012). Seja na área da psicologia da educação, como na área da educação, as tendências atuais dos estudos sobre o clima universitário tornaram-se parte do desejo de compreender a influência do clima universitário nos comportamentos e atitudes dos estudantes (e.g., Cornejo & Redondo, 2001), sobretudo quando a sua percepção é fornecida pelos próprios estudantes universitários (Almeida, Lobo, & Zamith, 2009).

O estudo desenvolvido por Tian, Zhao, e Huebner (2015), sugere que se as instituições funcionarem como ambientes psicologicamente saudáveis e atenderem às

necessidades dos estudantes, elas podem contribuir para o sentimento de bem-estar dos universitários. Ademais, no estudo de Ruzek et al., (2016), verificou-se a relevância do suporte emocional fornecida pelos professores que afeta na motivação dos estudantes, nas experiências de vida, nas competências acadêmicas e, sobretudo, nas relações entre pares. Esses resultados reforçam a importância das relações positivas estabelecidas nos contextos universitários pelas implicações que as mesmas podem apresentar na vida dos estudantes (e.g., Castillo et al., 2006; Li et al., 2016; Shang, Li, Li, Wang, & Siegrist, 2014; Tian et al., 2015; Worthington, 2008).

Neste sentido, vários autores têm destacado que uma avaliação do clima universitário não é tarefa fácil (Hurtado, Griffin, Arellano, & Cuellar, 2008; Chandran & Ranjan, 2015; Ryder & Mitchell, 2013). Essa dificuldade encontra-se pela falta de consenso sobre a sua definição (e.g., Hart & Fellabaum, 2008), e ainda, por se tratar de um construto multidimensional (e.g., Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Entretanto, de acordo com alguns autores, o clima universitário envolve as percepções dos estudantes dentro e fora da sala de aula (Rankin & Reason, 2008; Ryder & Mitchell, 2013; Woodard & Sims, 2000).

Embora nem todos os aspectos sejam levados em consideração nos estudos sobre o clima universitário, os investigadores têm utilizado múltiplas fontes para identificar os seus aspetos mais gerais (Hurtado et al., 2008; Rankin & Reason, 2008), tais como: os aspectos estruturais, as relações interpessoais, as experiências vividas e os comportamentos dos membros da comunidade (e.g., Hart & Fellabaum, 2008). Sob esta lógica, consideramos importante a ampliação do conhecimento sobre o clima universitário, através das dimensões institucionais e psicossociais como variáveis que permitem compreender a percepção dos estudantes como uma rede complexa de

interconexões entre diferentes fatores expressados ao nível das diferentes dimensões que o constituem (Bronstein & Farnsworth, 1998; Freire, 2001).

### **1.1. O Clima Institucional e Psicossocial Universitário**

Considerando a multidimensionalidade do construto de clima universitário (e.g., Roeser et al., 2000), este conceito envolve as percepções dos estudantes dentro e fora da sala de aula (Hart & Fellabaum, 2008; Rankin & Reason, 2008; Ryder & Mitchell, 2013; Woodard & Sims, 2000). Dentro das variadas dimensões que o contempla, as componentes institucional e psicossocial são consideradas relevantes por facilitarem o seu conhecimento, uma vez que o clima universitário interfere na vida dos estudantes (e.g., Bronstein & Farnsworth, 1998). Os aspectos institucionais do clima universitário envolvem elementos estruturais e sociais que estão integrados num processo dinâmico (Cere, 1993) que podem contribuir para um melhor desenvolvimento dos alunos (e.g., Haynes & Comer, 1993).

Muitos estudos centraram as suas análises sobre as semelhanças e diferenças da percepção do clima institucional universitário com a questão étnica/racial (e.g., Chang, Astin, & Kim, 2004; Harper & Hurtado, 2007; Maramba, 2008; Parasnis, Samar & Fischer, 2005). Por exemplo, no estudo conduzido por Edman e Brasil (2009), com 475 estudantes universitários de diferentes grupos étnicos em que os autores verificaram a existência de diferenças significativas na percepção do clima institucional universitário, como na percepção do suporte institucional. Adicionalmente, no estudo de Thompson, Orr, Thompson e Grover, (2007) com 220 estudantes universitários que buscou analisar as percepções de jovens universitários sobre o clima institucional verificou-se que o sucesso académico estava associado aos sentimentos de vínculo e pertença à instituição. O estudo de Thompson nos permite referir que o clima institucional positivo contribui para um

melhor desenvolvimento e integração por parte dos estudantes (e.g., Castillo et al., 2006; Haynes & Comer, 1993).

Relativamente aos aspectos psicossociais envolvidos no clima universitário, Gaziol (1987) define como a percepção e sentimentos dos alunos sobre as relações sociais estabelecidas nos contextos em que ocorrem essas relações. Fiske e Haslam (1997), afirmam que as maneiras pelas quais os alunos se relacionam, desempenham um papel importante na forma como eles dão sentido ao seu ambiente social, por estar relacionada com uma dimensão mais subjetiva dos alunos. Por outras palavras, a percepção que os alunos têm do clima institucional é influenciada pelas relações que estabelecem no seu ambiente universitário, ou seja, pelas dimensões do clima psicossocial.

Recentes estudos realizados com estudantes chineses demonstraram que a percepção negativa do clima institucional e psicossocial foram variáveis preditoras da ideação e tentativa de suicídio (Li, Bao, Li & Wang, 2016; Shang et al., 2014). O que nos permite afirmar que a percepção positiva do clima institucional e psicossocial universitário caracteriza-se como uma oportunidade para os estudantes encontrarem um ambiente acolhedor e potencializador de novas amizades e criação de vínculos. Além disso, a percepção positiva que os estudantes têm do apoio por parte dos professores, como forma de suporte institucional, proporcionam melhorias no clima social das turmas e das instituições (Martins, 2012), por possibilitar o acolhimento e integração dos estudantes, contribuindo assim, para o bem-estar dos universitários (Tian et al., 2015).

Estudos reportam que as percepções positivas do clima psicossocial entre os estudantes são fatores de proteção no que se refere aos comportamentos antissociais por fornecer um clima institucional positivo e por proporcionar um desenvolvimento psicossocial saudável entre os estudantes universitários (Haynes & Comer, 1993). Ao mesmo tempo, a qualidade das relações interpessoais também pode influenciar a

percepção de um ambiente seguro (e.g., Chi et al, 2010; Cress, 2008). Não podemos deixar de explicitar, conforme argumenta Martins (2012), que um factor de proteção sugere-nos alguma reflexão sobre as características educacionais que promovem as aprendizagens num clima de boa convivência.

Como sugerido por Vodosek (2009), quando falamos de clima institucional psicossocial universitário, dois aspectos devem ser levados em consideração: o individualismo e o coletivismo. Aspectos estes, fundamentais à explicação de diferenças interculturais nas investigações em psicologia (Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002). O que se verifica na prática é que o comportamento das pessoas de uma cultura coletivista é regulado pelo desejo de estar em conformidade com as normas do grupo (Hofstede, 1991; Triandis, McCusker, & Hui, 1990). Ao contrário, os comportamentos e as relações interpessoais dos membros de uma cultura individualista são, em grande parte, orientados por preferências e crenças individuais (Oyserman, Sakamoto, & Lauffer, 1998).

Como indicam Markus e Kitayama (1991), as pessoas de culturas individualistas relacionam-se com um grupo menor de pessoas e expressam objetivamente as emoções negativas para com os outros. Em contraste, as pessoas de culturas coletivistas apresentam um forte desejo de interagir com um grupo maior de pessoas, apresentam um nível de interação mais consistente e tentam evitar a possibilidade de magoar os outros. Buscam formar grupos e estabelecer amizades, baseando-se em características comuns, apresentando um maior nível de coesão com o grupo.

Contrariamente, os estudantes de culturas mais individualistas, convivem com base nas habilidades em comum e nas tarefas que precisam desenvolver. Além disso, nas atividades em grupo, procuram fazer valer os seus pontos de vista individuais (Nesdale & Naito, 2005). Diante destas evidências, resumizamos que o nível de individualismo e

coletivismo de uma cultura influencia na forma como os estudantes percebem o clima institucional e psicossocial nas suas universidades (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000).

De qualquer modo, um clima institucional apropriado à integração e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários não será suficiente se não for percebido como um contexto propício e como oportunidade de experienciá-lo de forma ativa (Vendramini et al., 2004). Um clima institucional e psicossocial universitário que inclua políticas, procedimentos, instalações, programas e serviços que são visivelmente acolhedores e inclusivos podem fazer a diferença na forma como os estudantes se adaptam à vida universitária (Tetreault, Fette, Meidlinger, & Hope, 2013). Desta forma, acreditamos na importância da promoção de um clima institucional e psicossocial saudável dentro das universidades (Makara & Madjar, 2015), através da sua organização, capacidade de implementação de regras, qualificação dos seus docentes, face à emergência da vitimação e das condutas agressivas os estudantes (Martins, 2012). Um clima institucional e psicossocial em que os estudantes possam desenvolver, de acordo com suas condições biopsicossociais, suas potencialidades intelectuais, suas competências sociais e contribuam com o ajustamento e bem-estar dos universitários.

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

---

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada na investigação de maneira geral. Iniciaremos explicitando a problemática, a justificativa, as questões e os objetivos do estudo. Na sequência, apresentamos a opção metodológica que procura atender os objetivos. Descreveremos ainda, os dois contextos de investigação e seus respectivos participantes e, por fim, descreveremos os instrumentos utilizados em toda investigação.

## 1. Problemática

A presente investigação foi concebida com o intuito de dar continuidade ao estudo realizado no âmbito do Mestrado em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, que deu origem a dissertação intitulada: *Cyberbullying: estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*.

O estudo estruturou-se à volta da problemática do *cyberbullying* por se considerar que o problema afeta a vida real dos estudantes nos seus mais diversos aspectos trazendo consequências aos ambientes de aprendizagem, no caso, ao ensino superior.

Sabemos que o *cyberbullying* está a tornar-se um problema social grave e que tem preocupado os investigadores e educadores a nível global (Li, 2008). Estudos indicam que a sua prevalência irá aumentar a medida em que tecnologias de informação e comunicação continuam a desenvolver-se e a tornar-se mais acessíveis aos jovens de todo o mundo (e.g., Baek & Bullock, 2014; Garaigordobil, 2015; Hamm et al., 2015). Ao mesmo tempo, estudos reportam que a prevalência e o significado de qualquer um desses comportamentos podem variar de um contexto cultural para outro (Crystal, 1994).

Diante destes fatos, pretendemos compreender a relação entre a percepção do clima institucional e psicossocial universitário e o *cyberbullying*. Emergiram assim, quatro questões norteadoras desta investigação:

i) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que são referidos pelos estudantes do Brasil e de Portugal como fatores potencializadores ou protetores do fenómeno?

ii) De que forma os estudantes universitários do Brasil e de Portugal percebem o Clima Institucional e Psicossocial Universitário?

iii) Como é vivenciada pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal (seja no papel de agressor, vítima ou observador) a problemática do *cyberbullying*?;

iv) Qual a relação entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?

## **2. Justificativa da Investigação**

A opção em realizarmos este estudo com estudantes universitários do Brasil e de Portugal justificou-se por tentarmos obter uma compreensão mais ampla do problema de um ponto de vista intercultural. Embora o Brasil e Portugal detenham uma realidade cultural própria, ambos os Países são lusófonos e compartilham a mesma língua (Português).

Para fins de comparação entre os dois países e que nos permitirão discutir os resultados deste estudo, tomamos em consideração três aspectos importantes que demarcam a diferença entre o Brasil e Portugal. A primeira diz respeito à questão da violência que é vivenciada em cada contexto. O Brasil apresenta uma taxa bastante superior quando considerada com a taxa de violência entre os jovens de Portugal. Segundo o relatório oficial da Unesco sobre o mapa da violência entre os jovens, o Brasil apresenta um índice de 51.6% relativamente a taxa de homicídio e 44.2% de morte por armas de fogo no ano de 2005. Em contrapartida, Portugal apresenta uma taxa de 1.7% em relação ao homicídio e 2.0% de mortes por arma de fogo (Waiselfisz, 2008). Outro aspecto considerado diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano de cada País. Ou seja, o Brasil apresenta um índice elevado de 0.73, ocupando o 79.º lugar, ao passo que Portugal apresenta um índice muito mais elevado de 0.82, ocupando o 41.º lugar dos Países (Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano, 2014).

Ainda levamos em consideração a investigação desenvolvida por Hofstede (1991, 2001), e pretendemos utilizar os níveis de individualismo-coletivismo, a fim de comparar as diferenças culturais entre o Brasil e Portugal no que diz respeito aos diferentes níveis de incidência de *cyberbullying*. O Brasil apresenta uma pontuação de 38 e Portugal de 27. Isso significa que, embora ambos os Países apresentem níveis baixos de individualismo, Portugal revela ser uma sociedade mais coletivista do que o Brasil. Logo, as sociedades individualistas apresentam um baixo nível de coesão grupal entre os seus membros, enquanto as sociedades coletivistas apresentam maior integração e coesão entre as pessoas do grupo (Hofstede, 1991).

Se por um lado, o comportamento das pessoas de uma cultura coletivista é regulamentado principalmente pelo seu desejo de estar em conformidade com as normas do grupo (Hofstede, 1991; Triandis et al., 1990), os comportamentos e as relações interpessoais dos membros de uma cultura individualista são, em grande parte, relacionados com as preferências e crenças individuais (Oyserman et al., 1998). Por outras palavras, os estudantes de culturas coletivistas buscam formar grupos e estabelecer amizades, baseando-se em características comuns, ao passo que os estudantes de culturas mais individualistas, convivem com base nas suas habilidades (e.g., Nesdale, & Naito, 2005).

Referimos, por exemplo, um estudo recente com estudantes chineses, poloneses e americanos que revelou que o nível de individualismo-coletivismo está associado com a agressão direta e indireta (Forbes, Zhang, Doroszewicz, & Haas, 2009). O estudo indicou que, para ambos os tipos de agressão, quanto maior o individualismo, maior será a tendência para o comportamento agressivo. Estes resultados sugerem que este aspecto está intrinsecamente relacionado com os aspectos do *cyberbullying*, por se tratar de um tipo de violência que ocorre entre as interações sociais no cenário virtual.

Desta forma, acreditamos que compreender a natureza e a extensão dos tipos específicos de comportamento em diferentes sociedades e culturas tem implicações na forma como o problema pode ser abordado, bem como sociedades multiculturais podem lidar com o problema (Nabuzoka, 2003). Ao mesmo tempo, acreditamos que os estudos interculturais podem melhorar a compreensão sobre o tema e fornecer uma base empírica mais sólida para programas anti-*bullying* em diferentes contextos culturais (Pozzoli, Ang, & Gini, 2012).

### **3. Opção Metodológica e Plano da Investigação**

Cada vez mais, os investigadores têm apontado a importância da contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada. Ao longo do percurso de investigação deparamo-nos com alguns autores (e.g., Lincoln & Guba, 2006, Serrano, 2004) que sugerem uma combinação entre duas metodologias, desde que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Uma abordagem de investigação mista, com a qual se pretende conseguir a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicação em diferentes momentos da investigação, possibilitou utilizar diferentes métodos que permitiram uma triangulação dos dados e, conseqüentemente, uma mais ampla e profunda compreensão do fenómeno em questão (Fontana & Frey, 2000), no caso o *cyberbullying*.

Tal fato, exigiu não só a combinação de várias metodologias, mas também a procura de novos caminhos (Graue & Walsh, 1998). Neste sentido e no intuito de responder às questões centrais, optamos por um desenho de investigação composto por três estudos distintos, mas complementares, que apresentam relevância na sua singularidade proporcionando uma maior compreensão do *cyberbullying*.

No primeiro estudo, “*Ambientes Universitários e Cyberbullying: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal*”, de caráter mais qualitativo, buscamos compreender os fatores protetores e/ou potencializadores da prática do *cyberbullying* nos contextos universitários, considerando a perspectiva dos estudantes universitários. Foi realizado a partir de entrevistas de grupos focais, com o objetivo de identificar os fatores potencializador e/ou protetores do fenômeno *cyberbullying* e obter um conjunto de informações úteis para a construção de uma escala que possibilitasse compreender como os estudantes do Brasil e de Portugal percebiam o clima institucional e psicossocial das suas universidades. Com este primeiro estudo, tivemos ainda a pretensão de abrir caminho para os outros estudos, como por exemplo, construindo e validando a Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário.

O segundo estudo, “*O Fenômeno do Cyberbullying entre os Estudantes Universitários do Brasil e Portuga*”, através de uma metodologia quantitativa, buscamos identificar as ocorrências e os tipos de envolvimento dos participantes; perceber as possíveis diferenças da manifestação do fenômeno em função do contexto e da área de cada curso; analisar o perfil dos agressores, vítimas e observadores e identificar as estratégias de enfrentamento referidas pelos estudantes do Brasil e de Portugal, como ainda, buscamos analisar de que forma os tipos de envolvimento estavam correlacionados tanto na amostra total, como na amostra de cada País.

No terceiro estudo, o qual denominamos por “*Clima Institucional e Psicossocial Universitário e Cyberbullying*”, através de uma metodologia de caráter quantitativa buscamos correlacionar os tipos de envolvimento com os fatores da escala sobre o clima institucional e psicossocial universitário e, por fim, realizar um estudo de moderação entre os agressores e vítimas com dois fatores da escala do clima institucional e psicossocial, neste caso o fator do acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar. A opção

para este estudo apenas com as vítimas e agressores e os dois fatores da escala justificou-se tendo em consideração a sugestão de alguns estudos nos quais os agressores e as vítimas de *cyberbullying* tendem a perceber o clima psicossocial de forma mais negativa que os não envolvidos e, especificamente as vítimas, tendem a ter uma perceção mais positiva que os agressores (Bayar & Uçanok, 2012), embora apresentem elevado nível de aflição, angústia e sintomas depressivos (e.g., Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012).

Apresentamos a seguir, as questões de investigação de cada um dos estudos, os objetivos e procedimentos, almejando uma melhor sistematização da investigação.

### **3.1. Estudo 1 – Ambientes universitários e *cyberbullying*: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal.**

Ambicionamos nesta investigação contribuir para uma melhor compreensão relativamente ao clima institucional e psicossocial universitário como fatores de proteção ou de risco sobre o *cyberbullying* partindo da perspectiva dos próprios estudantes universitários. Atendendo ao carácter qualitativo e exploratório da primeira fase e quantitativo da segunda fase deste estudo, definimos as questões de investigação, os objetivos e procedimentos que apresentamos a seguir.

#### *Questões de investigação.*

- a) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que os estudantes mencionam constituírem-se como fatores protetores do *cyberbullying*?
- b) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que os estudantes mencionam constituírem-se como fatores de risco do *cyberbullying*?

- c) Existe alguma correlação entre os fatores do Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário, seja na amostra total, como no Brasil e Portugal?
- d) Será que a variável suporte institucional atua como mediadora na relação entre as variáveis acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar, como também na relação entre as variáveis receção institucional e acolhimento e Integração?
- e) Existem diferenças significativas entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal relativamente ao clima institucional e psicossocial universitário?
- f) Como os estudantes universitários do Brasil e de Portugal reportam o clima institucional e psicossocial dentro das universidades em que estão inseridos?
- g) O País de origem modera a relação entre as variáveis do suporte institucional e o acolhimento e integração?

#### *Objetivos.*

Considerando as questões acima explicitadas, definimos os seguintes objetivos:

- a) Identificar os fatores dos ambientes universitários referidos pelos estudantes como protetores do *cyberbullying*;
- b) Verificar quais os fatores de risco do contexto universitário indicados pelos universitários como potencializadores do *cyberbullying*;
- c) Compor uma lista de indicadores que possibilitem a construção de um instrumento capaz de verificar como os estudantes do Brasil e de Portugal percecionam o clima dentro das suas universidades;
- d) Construir e estudar as propriedades psicométricas de uma escala sobre o clima institucional e psicossocial do contexto universitário;
- e) Perceber se existem correlações entre os fatores do Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário seja na amostra total, como no Brasil e Portugal;

- f) Verificar se o suporte institucional atua como uma variável mediadora da relação entre as variáveis acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar, bem como na relação entre as variáveis receção institucional e acolhimento e Integração;
- g) Analisar se existem diferenças significativas entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal relativamente ao clima institucional e psicossocial universitário;
- h) Compreender como os estudantes universitários do Brasil e de Portugal reportam o clima institucional e psicossocial dentro das universidades em que estão inseridos.
- i) Analisar se o País de origem modera a relação entre as variáveis do suporte institucional e do acolhimento e integração.

*Procedimento de recolha de dados.*

Todo o procedimento de recolha de dados decorreu após a obtenção do parecer favorável da Conselho Científico/Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa (Anexo 1), como ainda do Termo de Autorização para Recolha de Dados por parte dos Coordenadores/Professores (Anexo 2). Na ausência desta autorização por escrito, obtivemos o consentimento oral por parte dos mesmos que facilitaram o nosso contato com os estudantes. No momento da entrevista de grupo focal, obtivamos o consentimento informado no início das entrevistas. Para a aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo, os estudantes do Brasil e de Portugal que participaram da investigação assinalaram o Termo de Consentimento Informado (Anexo 3).

Para a realização da recolha dos dados do estudo 1, utilizamos entrevistas de grupo focal na primeira fase deste estudo. A escolha por esta técnica de investigação justificou-

se por tentar perceber quais os fatores do contexto universitário expostos pelos estudantes do Brasil e de Portugal que podem contribuir ou não para a prática do *cyberbullying*. Esta metodologia apresenta-se como um procedimento de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, neste caso o *cyberbullying* e os aspectos do clima universitário, e como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (Morgan, 1997).

Kitzinger (2000) considera o grupo focal como forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação, cujo principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, neste caso sugerido pelo investigador, a partir do grupo de participantes selecionados. Neste sentido, como proposto por Kind (2008), grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Logo, conforme sugere Kind, os dados obtidos levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Pizzol (2004) aponta que o tamanho adequado para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas, o que justifica a distribuição dos participantes deste estudo.

Levando em consideração os aspectos referenciados pela literatura sobre o *cyberbullying* entre em contextos universitários, desenvolvemos um guião de entrevista (Anexo 4) cuja descrição é realizada na seção dos instrumentos, que nos permitiu certa flexibilidade na condução do grupo focal. Após a realização das entrevistas, procedemos com a sua transcrição que nos permitiu, após a sua análise, perceber quais os aspectos referidos pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal que podem contribuir

para a prática do *cyberbullying* ou atuar como um fator de proteção relativamente a prática do *cyberbullying*.

Na sequência do procedimento descrito, partimos para uma segunda fase deste estudo que consistiu em desenvolver um instrumento a partir das informações obtidas pelos participantes. Todo o procedimento de construção do instrumento e os estudos realizados da estrutura fatorial, qualidades psicométricas, adaptação da escala para o contexto universitário brasileiro e estudo confirmatório da estrutura fatorial multigrupo são apresentados na seção dos instrumentos.

### **3.2. Estudo 2 – O fenômeno do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal.**

No sentido de obtermos uma compreensão mais ampla do *cyberbullying* no Brasil e em Portugal, o estudo 2, de caráter quantitativo, possuiu significativa relevância a fim de percebermos as variadas manifestações do fenômeno entre os estudantes universitários. As questões definidas possibilitaram uma maior compreensão do *cyberbullying*, uma vez que o fenômeno ultrapassa as fronteiras do tempo, inserindo-se infinitamente presente no espaço virtual, ultrapassando também, os limites do espaço pessoal e físico (Francisco, 2012; Silva & Mascarenhas 2010). Assim, apresentamos as questões de investigação e, na sequência, os objetivos e procedimentos.

#### *Questões de investigação.*

- a) Como os estudantes do Brasil e de Portugal têm experienciado o *cyberbullying*?
- b) Quais os tipos de envolvimentos presentes em cada contexto?
- c) Qual o perfil dos agressores, vítimas e observadores em cada contexto cultural?

- d) Quais as estratégias de enfrentamento reportadas pelos estudantes universitários dos diferentes contextos culturais?
- e) Existe alguma diferença quanto aos tipos de envolvimento entre os estudantes do Brasil e de Portugal, tendo em consideração o gênero, faixa-etária, área científica e ano de escolaridade?
- f) Será que existem diferenças significativas entre as vítimas do Brasil e Portugal quanto aos media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem terem sido agredidas e as estratégias utilizadas?
- g) Existirão diferenças significativas entre os agressores do Brasil e Portugal quanto aos comportamentos de agressão, os media utilizados, os sentimentos das vítimas na perspectiva dos agressores, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*?
- h) Será que existe algum tipo de correlação entre os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*, independente da questão cultural e especificamente em cada cultura?

*Objetivos.*

Para responder às questões de investigação, os objetivos deste estudo são:

- a) Identificar a experiência dos estudantes universitários do Brasil e de Portugal em relação ao *cyberbullying*;
- b) Compreender os tipos de envolvimento referidos pelos participantes do estudo;
- c) Analisar o perfil dos agressores, vítimas e observadores de cada contexto universitário e cultura;

- d) Identificar as estratégias de enfrentamento reportadas pelos estudantes universitários de cada contexto cultural;
- e) Verificar se existe alguma diferença significativa quanto aos tipos de envolvimento entre os estudantes do Brasil e de Portugal, tendo em consideração o gênero, faixa-etária, área científica e ano de escolaridade;
- f) Analisar se existem diferenças significativas entre as vítimas do Brasil e Portugal no que diz respeito aos media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem terem sido agredidas e as estratégias utilizadas;
- g) Perceber se existem diferenças significativas entre os agressores do Brasil e Portugal quanto aos comportamentos de agressão, os media utilizados, os sentimentos das vítimas na perspectiva dos agressores, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*;
- h) Compreender se os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* correlacionam-se entre si.

#### *Procedimento de recolha de dados.*

Utilizamos o Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior (QCES<sup>1</sup>) e, respectivamente, a versão adaptada para o contexto universitário Brasileiro (QCES-BR<sup>2</sup>). Ambos os instrumentos foram aplicados, após o consentimento informado, em contexto de sala de aula com estudantes universitários do primeiro ao terceiro ano.

---

<sup>1</sup> Desenvolvido pelas Investigadoras Ana Margarida Veiga Simão (FPULisboa) e Maria José D. Martins (ESEP-IPP) no âmbito do Projeto *Cyberbullying: Um diagnóstico da Situação em Portugal*, aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, financiado pelo Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER);

<sup>2</sup> Adaptado por Sidclay Bezerra de Souza (Bolsista da Fundação Capes pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior - BEX 1710/13-3).

### **3.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e *cyberbullying***

Pretendemos saber de que forma o clima universitário, nomeadamente o clima institucional e psicossocial, poderia estar correlacionado com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*. Além disso, buscamos compreender de que forma a correlação entre os agressores e vítimas poderia ser influenciada pelo acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes, se a relação entre o agressor e a vítima poderia ser influenciada pela questão cultural e, por fim, se os aspectos culturais (País) poderiam influenciar a interação exercida pelas variáveis do acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*. Desta forma, apresentamos as questões centrais deste estudo, seus objetivos e o procedimento de recolha de dados.

#### *Questões de investigação.*

- a) Como o suporte institucional se correlaciona com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?
- b) De que forma a receção institucional está correlacionada com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?
- c) Como o acolhimento e integração dentro das universidades estão correlacionadas com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?
- d) De que forma o sentimento de bem-estar se correlaciona com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?
- e) Será que a relação entre os agressores e as vítimas pode ser influenciada pelo acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes?
- f) A relação entre agressores e vítimas de *cyberbullying* pode ser influenciada pela questão cultural?

- g) Os aspectos culturais (País) podem influenciar a interação que o acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar dos estudantes exerce entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*?

*Objetivos.*

No sentido de responder as nossas questões de investigação, nossos objetivos para este estudo foram:

- a) Compreender de que forma suporte institucional correlaciona-se com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*;
- b) Perceber de que forma a recepção institucional está correlacionada com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*;
- c) Analisar como o acolhimento e integração dentro das universidades correlaciona-se com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*;
- d) Aprender de que forma o sentimento de bem-estar contribui com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?
- e) Compreender se a relação entre os agressores e as vítimas pode ser influenciada pelo acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes?
- f) Analisar se a relação entre agressores e vítimas de *cyberbullying* pode ser influenciada pela cultura;
- g) Perceber se os aspectos culturais (País) podem influenciar a interação que o acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes exercem entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*.

#### *Procedimento de recolha de dados.*

Utilizamos o Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior (QCES<sup>3</sup>) e a Escala do Clima Psicossocial Universitário (ECLIPSU) e, respectivamente, as versões dos instrumentos adaptadas para o contexto universitário Brasileiro (QCES-BR<sup>4</sup>) e (ECLIPSU-BR). Ambos os instrumentos foram aplicados, após o consentimento informado, em contexto de sala de aula aos estudantes universitários do primeiro ao terceiro ano.

#### **4. Contextos de Investigação<sup>5</sup>**

O estudo foi desenvolvido em dois contextos universitários, sendo um situado no Brasil e outro em Portugal. Relativamente ao contexto universitário do Brasil, o estudo foi desenvolvido numa instituição universitária federal situada a norte-nordeste do País. A escolha por esta Instituição Universitária foi por conveniência por se tratar de uma Universidade situada numa zona onde o investigador tinha fácil acesso e por trata-se de uma das melhores universidades do País, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, segundo avaliações dos Ministérios da Educação (MEC) e de Ciência e Tecnologia (MCT). De acordo com os resultados do Censo 2008 do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do MCT, a Instituição ocupa o 7.º lugar em números de grupos de pesquisa entre as universidades do

---

<sup>3</sup> Desenvolvido pelas Investigadoras Ana Margarida Veiga Simão (FPULisboa) e Maria José D. Martins (ESEP-IPP) no âmbito do Projeto *Cyberbullying: Um diagnóstico da Situação em Portugal*, aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, financiado pelo Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER);

<sup>4</sup> Adaptado por Sidclay Bezerra de Souza (Bolsista da Fundação Capes pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior - BEX 1710/13-3);

<sup>5</sup> As informações referentes a cada contexto universitário foram extraídas no site de cada Instituição onde decorreu a recolha de dados.

Brasil. De acordo com os dados do segundo semestre de 2014 da Instituição, a mesma apresenta um total de 29.502 alunos distribuídos entre os cursos de graduação.

Com relação ao contexto de investigação de Portugal, a recolha de dados decorreu numa Universidade pública no centro do País. A escolha por esta Instituição Universitária também foi por conveniência, por se tratar do local onde o investigador tinha fácil acesso. Por outro lado, trata-se de uma Instituição Universitária que ocupa o 1.º lugar em Portugal, 29.º lugar na Europa e 92.º lugar a nível mundial, considerando as universidades avaliadas no SCIMAGO Research 2015. A Instituição no ano de 2014/15 apresentou um número de 35.318 estudantes universitários, considerando a Licenciatura (1.º ciclo) e o Mestrado Integrado (1.º + 2.º ciclo).

## **5. Participantes**

Relativamente aos participantes, o presente estudo contou com a colaboração de um total 1.412 estudantes universitários, distribuídos entre o 1.º e 3.º ano dos cursos dos quatro domínios científicos de acordo com a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): Ciências da Saúde e da Vida, Ciências Exatas e da Engenharia, Ciências Naturais e do Meio Ambiente, Ciências Sociais e Humanidades. Da totalidade dos participantes, 642 foram estudantes universitários do Brasil e 770 de Portugal. Estes participantes representaram, por sua vez, 2.18% dos estudantes da Instituição em que desenvolvemos o estudo no Brasil e 1.98% dos estudantes da Instituição de Portugal. A escolha por este recorte em termos dos participantes, justificou-se pelo fato destes alunos já terem adquirido uma maior experiência no ambiente universitário e, hipoteticamente, por terem vivenciado situações diversas, dentre elas o *cyberbullying*.

Embora nossa pretensão inicial tenha sido entrevistar estudantes a partir do segundo ano, por supostamente apresentarem uma maior experiência no ambiente

universitário e, hipoteticamente, por terem vivenciado situações diversas, dentre elas o *cyberbullying*, foi possível obter uma participação efetiva de estudantes dos anos precedentes, o que permitiu uma discussão adequada dos temas abordados (Pizzol, 2004). A seguir, apresentamos de acordo com cada estudo, os seus respectivos participantes.

### **5.1. Estudo 1 – Ambientes universitários e *cyberbullying*: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal**

Contamos nos grupos focais com colaboração de três estudantes do contexto universitário brasileiro do curso de Pedagogia e quatro estudantes universitários do contexto universitário português, sendo três estudantes do curso de Psicologia e uma estudante do curso de Ciências da Educação (ver Tabela 1).

**Tabela 1.**  
*Caracterização dos Participantes (Estudo 1 – 1ª Fase)*

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano</b>
<i>Brasil</i>				
EBR-1	52 anos	Masculino	Pedagogia	3.º ano
EBR-2	21 anos	Feminino	Pedagogia	3.º ano
EBR-3	27 anos	Feminino	Pedagogia	3.º ano
<i>Portugal</i>				
EPT-1	18 anos	Feminino	Psicologia	1.º ano
EPT-2	18 anos	Feminino	Psicologia	2.º ano
EPT-3	18 anos	Feminino	Psicologia	1.º ano
EPT-4	17 anos	Feminino	Ciências da Educação	1.º ano

No estudo de caráter qualitativo da validação fácil dos itens, tivemos a participação de 18 estudantes do 2.º e 3.º ano dos cursos de Psicologia e Ciências da Educação. Todos os participantes eram do gênero feminino.

Para o estudo da Estrutura Fatorial da Escala Clima Institucional e Interpessoal Universitário contou-se com a participação de 360 estudantes universitários do gênero masculino (31.1%) e feminino (68.9%), com idades distribuídas entre: menores de 20 anos (72.2%), entre 21-23 (17.5%), entre 24-26 (4.4%) e acima de 26 anos (5.8%). Ambos eram estudantes dos cursos de Estatística (3.6%), Ciências da Educação (11.1%),

Psicologia (34.7%), Engenharia Informática (7.8%), Tecnologias da Educação (1.9%) e Ciências Biológicas (40.8%) do 1.º ano (41.1%), 2.º ano (39.7%) e 3.º ano (19.2%) do primeiro ciclo de uma Instituição Pública Portuguesa.

No estudo de adaptação da Escala Clima Institucional e Interpessoal Universitário para o contexto universitário brasileiro, tivemos a participação de 47 estudantes universitários, sendo 21 estudantes do gênero masculino (44.7%) e 26 do gênero feminino (55.3%), nas faixas-etárias compreendidas entre menores de 20 anos (25.5%), entre 21 – 23 anos (34.0%), entre 24 – 26 anos (12.8%), e superiores aos 26 anos (27.7%). Da totalidade dos participantes, 10.6% eram estudantes do curso de Artes, 61.7% do curso de Letras, 4.3% estudantes de História e 23.4% estudantes do curso de Filosofia. Estes eram alunos do 1.º ano (36.2%), 2.º ano (25.5%) e o 3.º ano (38.3%) do ensino superior.

O estudo da Análise Fatorial Confirmatória da Escala Clima Institucional e Interpessoal Universitário teve a participação de 979 estudantes universitários do Brasil (60.5%) e Portugal (39.5%), como apresentado na Tabela 2. Esta amostra foi utilizada no estudo do Clima Institucional e Psicossocial Universitário: Promoções Necessárias e Percepções Divergentes.

**Tabela 2.**  
*Caracterização dos Participantes por País (Estudo 1- 2ª Fase)*

	<b>Brasil (n = 592)</b>	<b>Portugal (n = 387)</b>
<i>Gênero</i>		
Masculino	34.5	17.3
Feminino	65.5	82.7
<i>Faixa-etária</i>		
< 20 anos	53.7	62.8
21 – 23 anos	26.4	24.3
24 – 26 anos	9.8	3.1
> 26 anos	10.1	9.8
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	22.0	24.0
Ciências Exatas e Engenharia	19.1	25.6
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	23.5	18.1
Ciências Sociais e Humanidades	35.5	32.3
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do ensino superior	35.1	23.3
2.º ano do ensino superior	31.4	38.5
3.º ano do ensino superior	33.4	38.2

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

## **5.2. Estudo 2 - O Fenômeno do *cyberbullying* entre estudantes universitários do Brasil e Portugal**

Para a realização da análise fatorial confirmatória contamos com a participação de um total de 788 estudantes universitários com idades distribuídas entre quatro faixas etárias. 43.4% dos estudantes tinham menos de 20 anos de idade, 23% tinham entre 21 e 23 anos de idade, 8% tinham entre 24 e 26, e, por último, 25.5% tinham mais de 26 anos. Da totalidade dos participantes, 65.9% eram portugueses e 34.1% brasileiros. Os participantes eram de vastas áreas acadêmicas, incluindo Psicologia (54.9%), Ciências da Educação (15.9%), Animação Sociocultural (2%), educação básica (2.7%), Enfermagem (7.6%), Jornalismo (6%), o Serviço Social (3.3%) e Pedagogia (7.6%). Estes participantes não fizeram parte da amostra desta investigação, mas sim de um dos estudos realizados no Projeto *Cyberbullying: Um diagnóstico da situação em Portugal*<sup>6</sup>.

Participaram deste estudo 1340 estudantes universitários. Destes, 44.18% eram brasileiros e 55.8% portugueses. Da totalidade, 34.2% eram do gênero masculino e, respectivamente, 65.9% feminino, com idades compreendidas nas faixas-etárias: <20 anos (58.3%), entre 21 – 23 anos (27.5%), entre 24 – 26 anos (6.3%) e > 26 anos (7.9%). Ambos eram estudantes das áreas Ciências da Saúde e da Vida (16.6%), Ciências Exatas e Engenharia (19.5%), Ciências Naturais e do Meio Ambiente (26.4%) e Ciências Sociais e Humanidades (37.5%). Ambos do primeiro (36.7%), segundo (29.6%) e terceiro ano (33.7%) do ensino superior. Na Tabela 3, apresentamos a caracterização da amostra por País.

---

<sup>6</sup> O projeto foi aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, financiado pelo Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER).

**Tabela 3.**  
*Caracterização dos Participantes por País (Estudo 2)*

	<b>Brasil (n = 592)</b>	<b>Portugal (n = 781)</b>
<i>Gênero</i>		
Masculino	34.5	33.8
Feminino	65.5	66.2
<i>Faixa-etária</i>		
< 20 anos	53.7	61.9
21 – 23 anos	26.4	28.5
24 – 26 anos	9.8	3.5
> 26 anos	10.1	6.1
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	22.0	12.4
Ciências Exatas e Engenharia	19.1	19.8
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	23.5	28.7
Ciências Sociais e Humanidades	35.5	39.0
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do ensino superior	35.1	38.0
2.º ano do ensino superior	31.4	28.2
3.º ano do ensino superior	33.4	33.8

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

### **5.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e cyberbullying**

O estudo contou com a participação de 979 estudantes universitários de Portugal (39.5%) e do Brasil (60.5%), cuja caracterização é apresentada na Tabela 4.

**Tabela 4.**  
*Caracterização dos Participantes por País (Estudo 3)*

	<b>Brasil (n = 592)</b>	<b>Portugal (n = 387)</b>
<i>Gênero</i>		
Masculino	34.5	17.3
Feminino	65.5	82.7
<i>Faixa-etária</i>		
< 20 anos	53.7	62.8
21 – 23 anos	26.4	24.3
24 – 26 anos	9.8	3.1
> 26 anos	10.1	9.8
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	22.0	24.0
Ciências Exatas e Engenharia	19.1	25.6
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	23.5	18.1
Ciências Sociais e Humanidades	35.5	32.3
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do ensino superior	35.1	23.3
2.º ano do ensino superior	31.4	38.5
3.º ano do ensino superior	33.4	38.2

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

## **6. Instrumentos de Medida Utilizados nos Estudos**

### **6.1. Guião de entrevista para o grupo focal.**

Levando em consideração os aspectos referenciados pela literatura sobre o *cyberbullying* entre os estudantes em contextos universitários, desenvolvemos um Guião de Entrevista<sup>7</sup> (Anexo 1) que nos permitiu certa flexibilidade na condução das entrevistas de grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. A sua versão original foi desenvolvida para o contexto universitário português, sendo o mesmo adaptado para o contexto universitário brasileiro, visto a sua utilização na entrevista conduzida no Brasil. Através do Guião de Entrevista buscamos compreender os seguintes aspectos: *a)* a convivência universitária entre os estudantes; *b)* a estrutura de apoio e/ou ajuda aos estudantes; *c)* a existência de regras para utilização das tecnologias; *d)* os sentimentos de segurança dos estudantes universitários, dentre outros aspectos. Levando em consideração a dinâmica das entrevistas, foram inseridos alguns tópicos mais específicos e polêmicos (e.g., experiências em situação de *cyberbullying*; suicídio de estudantes após desentendimentos com outras pessoas significativas para o estudante), bem como questões suscitadas por respostas anteriores dadas pelos participantes (e.g., ações desenvolvidas pelas instituições universitárias relativamente ao *cyberbullying*).

### **6.2. Questionário sociodemográfico.**

Utilizamos um questionário sociodemográfico com o objetivo de obter informações dos participantes relativamente ao gênero, faixa-etária, área científica da qual o participante fazia parte e o ano que estava a frequentar. Estes dados, serviram para caracterizar os participantes nos estudos realizados.

---

<sup>7</sup> Desenvolvido por Souza, S. B. (2013), bolsista da CAPES Proc. n.º BEX 1710/13-3 no âmbito do Doutorado em Psicologia (especialidade em Psicologia da Educação) realizado pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Margarida Veiga Simão.

### **6.3. Escala do clima institucional e psicossocial universitário (ECLIPSU).**

A ECLIPSU foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a percepção por parte dos estudantes universitários relativamente ao Clima Institucional e o Clima Psicossocial das universidades que fazem parte. De modo geral, visto a multidimensionalidade do construto do clima universitário, o instrumento busca avaliar duas dimensões do clima universitário, nomeadamente o clima da instituição de um modo geral e o clima psicossocial. A ECLIPSU contém uma estrutura tetrafatorial, composta por um total de 29 itens distribuídos entre os fatores suporte institucional, receção institucional, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar. Os itens são todos descritivos e apresentam uma validade ecológica pelo fato de terem sido construídos atendendo aos indicadores que emergiram nas entrevistas de grupo focal e as informações fornecidas nas diversas etapas da validação facial. O instrumento possui quatro alternativas de resposta organizadas através de uma escala tipo *Likert*, sendo: 1 (*discordo totalmente*), 2 (*discordo*), 3 (*concordo*) e 4 (*concordo totalmente*).

O fator suporte institucional é composto por um total de oito itens, estando relacionados com o apoio que os estudantes podem encontrar na instituição em situações de necessidade (Sherbourne & Stewart, 1991). Este fator reflete o apoio que pode existir por parte dos professores e das estruturas e/ou serviços que as instituições universitárias podem oferecer aos estudantes universitários (e.g., “*Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores*”; “*Caso eu sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante*”).

O fator receção institucional tem um total de seis itens que estão relacionados com os aspectos institucionais propriamente dito. Dito de outra forma, os itens buscam avaliar a adequação das instalações físicas e da existência das regras institucionais (e.g., “*As instalações da instituição estão em boas condições*”; “*Existem regras para utilização*”).

*dos espaços da faculdade*”). De acordo com Estrela (2002), estes aspectos são fundamentais no sentido de assegurar as condições de funcionamento do ensino e da aprendizagem e garantir a socialização dos alunos.

Quanto ao fator acolhimento e integração, este inclui seis itens que revelam a forma como acontece o processo de socialização entre os estudantes (e.g., *Os alunos mais antigos acolhem os mais novos*”; *Participo das atividades de integração acadêmica: aula inaugural, semana acadêmica*”). Este fator apresentar-se como uma importante dimensão de análise por revelar a forma como ocorre o processo de socialização e adaptação dos estudantes ao ensino superior, como também revela parte da face de cada cultura institucional universitária (Zilwa, 2007).

Por fim, o fator sentimentos de bem-estar, possui nove itens que revelam a dicotomia de sentimentos que podem ser vivenciados pelos estudantes universitários (e.g., *Sinto-me bem quando vou à faculdade*”; *Sinto-me com raiva quando tenho que ir à faculdade*”), sendo uma dimensão de análise que está relacionada com o bem-estar subjetivo dos estudantes universitários.

Para a obtenção da versão atual da ECLIPSU, foram desenvolvidos diversos procedimentos que nos permitiram chegar a versão atual do instrumento. De um modo geral, estes procedimentos incluíram a fase da construção da escala, um estudo da estrutura fatorial exploratória, adaptação ao contexto universitário brasileiro (ECLIPSU-BR), análise fatorial confirmatória multigrupo e a análise da invariância para sua utilização entre os estudantes universitários de Portugal e do Brasil.

### ***6.3.1. Construção da Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário.***

Pensando nas questões centrais do estudo e na metodologia utilizada para construção da ECLIPSU, procedemos com uma pesquisa qualitativa (e.g., entrevistas de

grupo focal, revisão da literatura especializada) o que possibilitou compreender os aspectos envolvidos no clima institucional e psicossocial universitário. Tivemos assim como base a perspectiva dos estudantes universitários (Almeida et al, 2009), recorrendo-se ainda a consulta de alguns instrumentos, conforme sugerido por Almeida e Freire (2008). Derivados desta fase, redigimos 79 itens distribuídos em seis dimensões que compuseram um primeiro esboço do instrumento.

Para operacionalização das dimensões da ECLIPSU, levamos em consideração os pressupostos teóricos a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, por considerar que “diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papéis, atividades e relações para as pessoas que se tornem participantes nestes ambientes” (Bronfenbrenner, 1996, p. 87). Esta abordagem visa o desenvolvimento de forma contextualizada, objetivando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que está inserido. A opção por esta teoria como ponto de partida levou em consideração o seu rigor científico e validade ecológica, o que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento deste instrumento.

Realizamos um estudo de caráter qualitativo para realizar a validação facial dos itens, com o objetivo de tentar perceber a clareza, compreensibilidade e adequação dos mesmos em cada uma das dimensões. Este procedimento foi realizado em dois momentos. No primeiro momento, foi solicitado a 18 estudantes do 2.º e 3.º ano dos cursos de Psicologia e Ciências da Educação de uma instituição universitária pública portuguesa que indicassem o nível de compreensão e clareza dos itens através de resposta dicotômica: “*sim*” ou “*não*”. Os estudantes puderam sugerir reformulações dos itens que não estavam claros. Também requisitamos que os participantes elencassem os itens (10 aproximadamente) que mais se adequavam com cada dimensão com o objetivo de obter

uma adequação dos itens de acordo com cada dimensão (Almeida & Freire, 2008). Com base na análise das respostas dos participantes, obtivemos o segundo esboço da escala com um total de 52 itens.

Em seguida, reunimos um grupo de especialistas (Mestres e Doutores em Psicologia da Educação) que analisaram as dimensões da escala e seus 52 itens. Este segundo momento permitiu-nos aumentar o nível de rigor na construção da escala e obter um instrumento mais compacto. Este procedimento buscou atender os parâmetros propostos por Almeida e Freire (2008), relativos aos objetivos do instrumento a construir, população a quem se destina, as características e as dimensões a avaliar. Assim, através do consenso unânime por parte dos especialistas tivemos uma versão da escala com um total de 36 itens. Esta versão da escala foi submetida ao estudo da estrutura fatorial e da confiabilidade do instrumento, conforme apresentamos a seguir.

### ***6.3.2. Estudo da estrutura fatorial e consistência interna do instrumento.***

#### *Participantes.*

Após obtermos uma versão mais compacta do instrumento, passamos a fase do estudo da estrutura fatorial e da consistência interna da escala. Esta fase contou com a participação de 360 estudantes universitários conforme apresentado na página 45.

#### *Instrumento.*

A versão da ECLIPSU submetida a presente estudo continha um total de 36 itens, sendo: 09 itens relacionados com os sentimentos dos alunos; 06 itens sobre as relações acadêmicas; 05 itens relacionados com a integração; 04 itens sobre as regras; 08 itens sobre suporte e apoio e 04 itens sobre a infraestrutura. Os itens eram descritivos, com

quatro alternativas de resposta organizadas através de uma escala tipo *Likert*, sendo: 1 (*discordo totalmente*) e 4 (*concordo totalmente*).

#### *Procedimento de recolha e análise dos dados.*

A aplicação da escala realizou-se de forma coletiva e em contexto de sala de aula, após o contato prévio e consentimento verbal dos professores. Antes da aplicação do instrumento, realizamos o pedido de colaboração por parte dos estudantes e fornecemos informações aos participantes quanto aos objetivos do estudo, da utilização das informações obtidas e garantia das questões éticas quanto ao sigilo e anonimato. No procedimento de análise, utilizamos os *softwares* IBMSPSS 22.0 e FACTOR 9.3.1 para obtermos a estrutura interna do instrumento.

#### *Evidências da Estrutura Fatorial e das Qualidades Psicométricas.*

Na análise deste estudo de caráter exploratório da estrutura fatorial do instrumento, utilizamos o IBMSPSS 22.0 e FACTOR 9.3.1 para interpretar a estrutura interna da escala com os dados recolhidos a partir dos 360 estudantes universitários. Todas as variáveis apresentaram valores de assimetria  $> 2$  e valores de curtose  $> 5$ , tal como recomendado pela literatura (Bollen & Long 1993). Testamos os dados com o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de *Bartlett* para perceber se os dados atendiam aos pressupostos da análise fatorial exploratória (Beavers et al., 2013). Com o  $KMO = .83$ , obtivemos uma boa adequação dos dados à análise fatorial (Field, 2009) e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou um valor de  $X^2_{(630)} = 3800.3$  ( $p < 0.001$ ), nos permitindo concluir a existência de correlações entre as variáveis e que a matriz de correlação era adequada para o uso da análise fatorial (Field, 2009). De acordo com Bollen e Long (1993), há normalidade multivariada se o coeficiente de *Mardia* é

menor do que  $P(P + 2)$ , onde  $P$  é o número de variáveis observadas. Neste estudo, nas 36 variáveis observadas foram usados o coeficiente de *Mardia* para assimetria de  $232.43 < 36(36 + 2) = 1368$  e para curtose de  $1561.312 > 36(36 + 2) = 1368$ . Considerando os nossos valores de curtose, usamos o Método dos Mínimos Quadrados não ponderados para a extração dos fatores por não depender de suposições da distribuição (Jöreskog 1977). A fim de determinar o número apropriado de fatores a reter, utilizamos o teste de Análise Paralela, por ser um dos métodos mais precisos para a determinação do número de fatores a reter (Buja & Eyuboglu 1992; Hayton, Allen & Scarpello, 2004), com o método de rotação oblíqua (*Promin*), por ser o método mais apropriado para nossas variáveis (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013).

Consideramos os itens com valores de coeficientes de estrutura acima de 0.30 em um único fator (Bandalos & Finney, 2010). Os itens que apresentaram cargas fatoriais abaixo ou *crossloadings* foram excluídos (os itens 5, 13, 15, 21, 22, 29 e 35) e todo o procedimento de análise foi refeito adotando-se os mesmos critérios. Todas as 29 variáveis apresentaram valores de assimetria  $> 2$  e valores de curtose  $> 5$ , tal como recomendado pela literatura (Bollen & Long 1993). Com o  $KMO = .83$ , obtivemos uma boa adequação dos para a análise fatorial (Field, 2009) e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou um valor de  $X^2_{406} = 3095.13$  ( $p < .001$ ). Refizemos ainda o cálculo do coeficiente de *Mardia* para as 29 variáveis usados o coeficiente de *Mardia* observadas para assimetria de  $142.075 < 29(29 + 2) = 899$  e para curtose de  $1048.506 > 29(29 + 2) = 899$ . Considerando os valores de curtose, continuamos a usar o Método dos Mínimos Quadrados não ponderados. Este estudo exploratório da estrutura da escala sugeriu um modelo tetrafatorial, cujas cargas fatoriais, entre outros resultados constam na Tabela 5.

**Tabela 5.***Estatística Descritiva, Matriz Fatorial dos Componentes Retidos, Confiabilidade e Correlações*

Itens	Fatores				M(DP)
	1	2	3	4	
02. Os professores favorecem a integração acadêmica dos alunos	.48				2.71(.68)
10. Os professores preocupam-se com seus alunos	.66				2.71(.65)
14. Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores	.81				2.85(.63)
19. Os alunos são motivados pelos professores a prestar apoio aos colegas	.55				2.49(.72)
26. Podemos dialogar sobre todos os assuntos com os professores	.56				2.46(.72)
30. Caso eu sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante	.35				2.49(.81)
34. Quando necessitam, os alunos são apoiados pelos professores	.72				2.89(.60)
36. É fácil para os professores lidar com os alunos	.38				2.73(.63)
01. A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes		.39			3.21(.65)
03. Existem informações disponíveis sobre as regras de utilização das tecnologias		.59			2.85(.66)
07. Na faculdade existem regras para o uso das tecnologias	.63				2.92(.71)
11. As instalações da instituição estão em boas condições		.45			2.98(.53)
18. Existem regras para utilização dos espaços da faculdade		.48			2.98(.54)
31. As instalações da faculdade são adequadas às atividades de aprendizagem		.34			3.03(.57)
09. Nas atividades de praxe há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes <sup>a</sup>			.80		2.99(.93)
17. Participo das atividades de integração acadêmica (e.g. aula inaugural, semana acadêmica, etc.)			.51		2.53(.89)
24. Os alunos mais antigos acolhem os mais novos			.47		2.95(.78)
27. Os responsáveis pelas praxes acadêmicas estão cientes dos riscos existentes			.72		2.99(.77)
32. As atividades da praxe são difundidas sem autorização (e.g. fotos, vídeos, etc.) <sup>a</sup>			.53		3.12(.79)
33. Há alunos que excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião <sup>a</sup>			.40		3.01(.85)
04. Sinto-me assustado(a) quando chego a faculdade <sup>a</sup>				.60	3.66(.60)
06. Sinto-me bem quando vou à faculdade				.43	3.32(.56)
08. Sinto vergonha quando chego à faculdade <sup>a</sup>				.70	3.78(.52)
12. Sinto-me excluído(a) nas atividades extracurriculares <sup>a</sup>				.47	3.29(.69)
16. Sinto-me com raiva quando tenho que ir à faculdade <sup>a</sup>				.54	3.69(.57)
20. Sinto medo quando penso em ir à faculdade <sup>a</sup>				.68	3.80(.46)
23. Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir à faculdade <sup>a</sup>				.47	3.21(.80)
25. Sinto-me isolado(a) quando estou na faculdade <sup>a</sup>				.75	3.45(.70)
28. Sinto dificuldade em integrar-me na faculdade <sup>a</sup>				.67	3.31(.75)
<i>Eigenvalues</i>	5.91	2.74	2.37	1.72	
% Variância Explicada	21.9%	10.1%	8.7%	6.3%	
<i>Cronbach</i>	.84	.71	.81	.85	
<i>Correlações de Person</i>					
1	1				
2	.305*	1			
3	.215*	.331*	1		
4	.290*	.245*	.344*	1	

*Nota.* 1 = Suporte Institucional; 2 = Receção Institucional; 3 = Acolhimento e Integração; 4 = Sentimentos de Bem-estar; <sup>a</sup> = Itens invertidos; \*  $p < .001$ ;

Especificamente, o fator suporte institucional ( $\alpha = .84$ ), inclui itens relacionados com o apoio que os estudantes podem encontrar na instituição em situações de necessidade (Sherbourne & Stewart, 1991). O fator recepção institucional ( $\alpha = .71$ ), comporta itens que estão relacionados com os aspectos institucionais propriamente ditos, tais como: a adequação das instalações físicas e da existência de regras institucionais. Quanto ao fator acolhimento e integração ( $\alpha = .81$ ), este inclui itens que revelam a forma como acontece o processo de socialização entre os estudantes. Por fim, o fator sentimentos de bem-estar ( $\alpha = .85$ ), inclui itens que revelam a dicotomia de sentimentos que podem ser vivenciados pelos estudantes universitários.

Além dos fatores revelarem bons índices de confiabilidade, obtivemos para o modelo, bons valores do *Goodness of Fit Index* (GFI = .97), *Root Mean Square of Residuals* (RMSR = .04) e *Alfa de Cronbach Padronizado* ( $\alpha = .87$ ), como referido pela literatura psicométrica (e.g., McDonald, 1999; Nunnally, 1978). Ao mesmo tempo, todos os fatores correlacionaram-se entre si de forma positiva e significativa.

### ***6.3.3. Adaptação do instrumento ao contexto universitário do Brasil.***

Procedemos com a adaptação da Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário, objetivando sua utilização no contexto universitário brasileiro. A seguir, descrevemos os participantes do estudo, bem como o procedimento adotado, a análise realizada e os itens que foram alvos de reformulações semânticas.

#### *Participantes.*

Participaram deste estudo 47 estudantes universitários, como explicitado na página 46.

### *Instrumento.*

Para a realização do estudo de adaptação, utilizamos os 29 itens derivados da análise fatorial exploratória realizada em Portugal. Destes 29 itens, 08 estavam relacionados com o suporte institucional; 06 eram sobre a recepção institucional; 06 itens sobre o acolhimento e integração dos estudantes e 09 itens sobre os sentimentos de bem-estar.

### *Procedimento recolha e análise dos dados.*

Após a adaptação dos itens para a língua portuguesa do Brasil, solicitamos que os estudantes universitários indicassem, através de opção dicotômica, em que medida os itens estavam redigidos de forma clara e concisa. A análise dos dados foi realizada com base na frequência das respostas dadas pelos estudantes. Com o objetivo de tornar os itens ainda mais precisos, a análise das respostas dos participantes e a alteração semântica de alguns itens envolveu a participação de um grupo de especialistas (estudantes de letras) que contribuiu para obtermos uma versão dos itens adaptada ao português do Brasil.

### *Resultados do estudo de adaptação ao contexto universitário brasileiro.*

De acordo a análise realizada nas respostas dos participantes, procedemos com a alteração de semântica de um total de 11 itens. As reformulações realizadas podem ser consultadas na Tabela 6.

**Tabela 6.***Reformulação dos Itens da ECLIPSU para o Contexto Universitário Brasileiro*

<b>Item<sup>a</sup></b>	<b>Item Reformulado<sup>b</sup></b>
Os professores favorecem a integração dos alunos	Os professores favorecem a integração acadêmica dos alunos
Sinto-me assustado(a) quando chego na faculdade	Sinto-me apreensivo(a) quando chego na faculdade
Na faculdade há serviços de apoio às relações dos estudantes	Na faculdade há serviços de apoio às relações entre os estudantes
Sinto vergonha quando chego na faculdade	Sinto vergonha quando chego à faculdade
Os professores preocupam-se com os seus alunos	Os professores se preocupam com os seus alunos
As regras relacionais da faculdade são claras	As regras de convivência da faculdade são claras
Sinto medo quando penso que tenho de ir à faculdade	Sinto-me com medo quando penso em ir à faculdade
Sinto-me stressado(a) nos dias em que tenho que ir às aulas	Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir às aulas
Caso eu sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio aos estudantes	Quando eu sinto necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio aos estudantes
Os alunos excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião	Há alunos que excluem outros alunos pelo seu aspecto físico, aparência, orientação sexual, etnia ou religião
Os alunos são apoiados pelos professores	Quando necessitam, os alunos são apoiados pelos professores
É fácil para os professores gerir os alunos	É fácil para os professores lidar com os alunos

*Nota.* <sup>a</sup> Itens após a primeira adaptação para o contexto universitário do Brasil; <sup>b</sup> Item reformulado após o estudo de validação semântica.

Após obtermos os itens devidamente adaptados para o contexto universitário brasileiro, partimos para o estudo seguinte, o qual é apresentado na sequência.

#### **6.3.4. Estudo fatorial confirmatório multigrupo da ECLIPSU.**

Procedemos com um estudo confirmatório multigrupo da estrutura fatorial da ECLIPSU, cujos participantes, o instrumento utilizado, o procedimento de recolha, a análise dos dados e os resultados deste estudo, são apresentados a seguir.

##### *Participantes.*

O estudo contou com a participação de 979 estudantes universitários de Portugal (39.5%) e do Brasil (60.5%), conforme apresentado na página 46.

### *Instrumento.*

Utilizamos a ECLIPSU para os estudantes universitários portugueses e a ECLIPSU-BR para os estudantes universitários do Brasil. Ambas continham um total de 29 itens, sendo: 08 itens relacionados com o suporte humano; 06 itens sobre a receção institucional; 06 itens sobre o acolhimento e integração dos estudantes e 09 itens sobre os sentimentos de bem-estar.

### *Procedimento recolha e análise dos dados.*

A aplicação também foi realizada de forma coletiva e em contexto de sala de aula, após o contato prévio e consentimento verbal por parte dos Professores, Coordenadores dos Cursos. Após a explicitação dos objetivos do estudo e da exposição oral das informações relativas a forma de preenchimento, obtivemos o consentimento dos estudantes que deram início ao preenchimento do instrumento.

Na análise dos dados procedemos com uma Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG), buscando avaliar em que medida a configuração e os parâmetros do instrumento proposto eram invariantes para os diferentes grupos (Damásio, 2013; Marôco, 2010), ou seja, para os estudantes universitários de Portugal e do Brasil. A escolha por esta técnica justificou-se pela possibilidade da AFCMG ser utilizada em diferentes contextos, tais como, validação de instrumentos em estudos transculturais (Murayama, Zhou & Nesbit, 2009). Para a realização da AFCMG, utilizamos o *software* estatístico AMOS (v. 21, SPSS).

Visto que nem todos os parâmetros numa AFCMG precisam ser necessariamente testados (Damásio, 2013), buscamos adequar os parâmetros avaliados de acordo com os objetivos deste estudo (Schmitt & Kuljanin, 2008). Os parâmetros foram estimados com base na matriz de correlações, recorrendo-se ao método da máxima verossimilhança

(Damásio, 2013). O ajustamento global do modelo fatorial hipotetizado foi analisado com base num conjunto de índices e valores de referência para um ajustamento aceitável, como: rácio  $\chi^2/\text{gl} < 5$ ; *Comparative Fit Index* – CFI  $> .90$ ; *Incremental Fit Index* – IFI  $> .90$ ; *Akaike Information Criterion* – AIC para comparar modelos (Arbuckle, 2008); *Root Mean Square Error of Approximation* – RMSEA  $< .08$  e *Standardized Root Mean Square Residual* – SRMR  $< .08$  (Bentler, 1990; Marôco 2010).

Analisamos a invariância do modelo entre os grupos, comparando o modelo livre (M1), com o modelo com pesos fatoriais fixos (M2) e o modelo com pesos fatoriais e covariâncias fixas (M3). Como critério de invariância, adotamos um decréscimo no valor do CFI e um acréscimo no valor do RMSEA não superiores a .010 e a .015 (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

#### *Evidências do estudo confirmatório da estrutura fatorial multigrupo.*

Obtivemos uma boa qualidade de ajustamento do modelo [ $\chi^2_{(678)} = 1136.881$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/\text{gl} = 1.677$ , CFI = .938, IFI = .939, RMSEA = .027, LO = .024, HI = .029, SRMR = .048, AIC = 1520.881]. Para isso, foram incluídas algumas trajetórias de covariações entre os erros de medida nos itens de cada fator tendo como base os índices de modificação (e.g., Marôco, 2010), e a pertinência teórica entre os mesmos.

Entre os itens do fator suporte institucional foram incluídas algumas covariações entre os itens que estavam relacionados com a ajuda e apoio que os alunos podem obter por parte dos professores (e.g., Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). No fator receção institucional, estabelecemos covariações entre itens relacionados com a estrutura física e as instalações da instituição (e.g., Estrela 2002), as regras institucionais (e.g., Estrela 2002) e entre os itens relacionados com a questão das condições de segurança e qualidade dos espaços da instituição (e.g., Kelly & Torres, 2006). Já no fator acolhimento

e integração, estabelecemos covariações entre itens que envolviam as questões da integração estudantes universitários (e.g., Cress, 2008; Makara & Madjar, 2015) e entre itens relacionados aos cuidados que devem ser considerados em termos do próprio acolhimento dos estudantes (e.g., Hurtado & Carter, 1997). Relativamente ao fator sentimento de bem-estar, as covariações foram estabelecidas entre itens sobre os sentimentos que antecedem a ida à faculdade (e.g., Kelly & Torres, 2006), os sentimentos que podem emergir no contexto da faculdade (e.g., Rankin & Reason, 2005) e os sentimentos que antecedem a ida à faculdade e que também podem ser experienciados pelos estudantes na própria faculdade (e.g., D'Augelli & Hershberger, 1993).

Na análise de invariância do modelo entre os grupos, verificamos que o modelo do instrumento revelou-se invariante até o modelo com os pesos fatoriais e as covariâncias fixas, como apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7.**

*Invariância Estrutural das Variáveis da ECLIPSU e ECLIPSU-BR*

Modelos	$\chi^2$	gl	$\chi^2/gl$	CFI	IFI	RMSEA	AIC	SRMR	Contraste	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
<b>M1</b>	1136.881*	678	1.677	.938	.939	.027	1520.881	.048			
<b>M2</b>	1187.733*	703	1.690	.934	.935	.027	1521.733	.050	M2 vs. M1	0.004	.000
<b>M3</b>	1136.881*	678	1.677	.938	.939	.027	1520.881	.048	M3 vs. M2	0.004	.000

*Nota.* \* $p < 0.001$ ;  $\chi^2$  (gl) = Qui-quadrado (graus de liberdade);  $\chi^2/gl$  = Teste do Qui-quadrado de ajustamento; CFI = *Comparative Fit Index*; IFI = *Incremental Fit Index*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*; AIC = *Akaike Information Criteria*; SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*; **M1** (*Modelo livre*); **M2** (*Modelo com pesos fatoriais fixos*); **M3** (*Modelo com pesos fatoriais e covariâncias fixas*).

Os valores dos modelos apresentados comprovam a invariância até o modelo 3, com os pesos fatoriais e as covariâncias fixas para os dois Países, conforme os critérios adotados. Ou seja, um decréscimo no valor do CFI e um acréscimo no valor do RMSEA não superiores, respectivamente, a .010 e a .015 (Chen 2007; Cheung & Rensvold 2002).

#### **6.4. Questionário do cyberbullying para o ensino superior (QCES).**

O QCES inicia com uma breve introdução acerca de como as TIC podem ser utilizadas para maltratar outros, solicitando-se de seguida que os indivíduos recordem alguma experiência que tenham tido, considerando em especial experiências recentes. O instrumento é composto por 4 escalas, em que cada uma é composta por nove itens com três opções de respostas (1 = Nunca; 2 = Algumas Vezes e 3 = Muitas Vezes). Uma escala é destinada às vítimas, outra aos agressores, outra aos observadores das vítimas e uma aos observadores dos agressores. O instrumento possui itens de resposta fechada que apresentam diferentes opções: Sim ou Não; Ensino Básico, Secundário ou Superior; e nos restantes, os sujeitos podem escolher as várias opções que se aplicam à sua situação.

A primeira escala é direcionada a identificação das vítimas, sendo composta por nove itens relacionados com os comportamentos de vitimização. Caso o participante responda a todos os itens da escala das vítimas como “*Nunca*”, o mesmo é informado no questionário que deverá seguir para a próxima parte do questionário (escala dos agressores). Caso o participante responda “*Alguma Vez*” ou “*Muitas Vezes*” a algum dos itens, são solicitadas algumas informações adicionais que possibilitam uma melhor compreensão do caso. Ou seja, a vítima tem a possibilidade de responder quem foi o autor dos comportamentos, se o autor era colega da escola/faculdade, em que local a vítima estava quando foi agredido, os media que foram utilizados, o nível e ano de escolaridade que ocorreu o episódio e se ocorreram situações semelhantes anteriormente e em que nível e ano de escolaridade estava. Ainda é solicitado que a vítima responda o que sentiu ao ser alvo de tais comportamentos, os motivos pelos quais julga que foi alvo, se a vítima fez alguma coisa para impedir a continuação do *cyberbullying*, o que ela fez em termos de estratégias de enfrentamento e o que aconteceu a seguir. Por fim, a vítima é solicitada a responder sobre quem pode ajudar em situações de *cyberbullying*.

A segunda escala é direcionada aos agressores e é composta por nove itens que incluem comportamentos de agressões. Caso o participante responda a todos os itens da escala dos agressores como “*Nunca*”, o mesmo é indicado no questionário que deverá seguir para a próxima parte do questionário (escala dos observadores das vítimas). Caso responda “*Alguma Vez*” ou “*Muitas Vezes*” em algum dos itens, são solicitadas algumas informações adicionais que possibilitam uma melhor compreensão do que foi feito. Especificamente, o participante é inquerido sobre quem foi o alvo dos comportamentos que assinalou, se era colega da escola/faculdade, em que local estava quando realizou os comportamentos assinalados, os media que foram utilizados, o nível e ano de escolaridade que frequentava e se ocorreram situações semelhantes em outro nível e ano de escolaridade. Na sequência das questões, o agressor poderá responder sobre o que acha que a vítima sentiu, os motivos que o levaram a ter os comportamentos assinalados de *cyberbullying*, o que o agressor sentiu, o que o agressor acha que foi feito pela vítima e, finalmente, o que aconteceu a seguir.

A terceira escala é direcionada aos observadores das vítimas e é composta por nove itens em que é possível perceber o que foi observado. Mais uma vez, caso o participante responda a todos os itens da escala como “*Nunca*”, o mesmo é informado no questionário que deverá prosseguir para a próxima parte do questionário (escala dos observadores dos agressores). Caso responda “*Alguma Vez*” ou “*Muitas Vezes*” em algum dos itens, são solicitadas algumas informações adicionais que possibilitam uma melhor compreensão do que foi observado. O observador da vítima é inquerido sobre quem foi a vítima e se era colega da escola/faculdade e em que local observou a vítima sendo alvo de comportamentos de *cyberbullying*. Na sequência das questões, o observador da vítima poderá responder quais os media que foram utilizados, que nível e ano de escolaridade estava e se observou comportamentos semelhantes em outro momento da vida em que

nível e ano de escolaridade estava. Para ampliar a compreensão da situação, o observador da vítima é inquerido se tentou fazer alguma coisa para impedir a continuação da situação, caso responda que “sim” o mesmo poderá indicar o tipo de estratégia utilizou, o que aconteceu a seguir e, por último, quem pode ajudar a resolver situações de *cyberbullying*.

A quarta escala é composta por nove itens em que é possível perceber os comportamentos dos agressores que foram observados. Ou seja, esta escala é direcionada a perceber se o participante foi observador do agressor. Caso o participante responda a todos os itens da escala como “*Nunca*”, o mesmo é indicado no questionário que deverá prosseguir para a próxima parte do questionário (neste caso para a questão 5). Caso responda “*Alguma Vez*” ou “*Muitas Vezes*” em algum dos itens, algumas informações adicionais são solicitadas objetivando uma melhor compreensão do que foi observado. Ou seja, o observador do agressor é inquerido sobre quem foi o autor dos comportamentos, se era colega da escola/faculdade e em que local estava quando observou os comportamentos do agressor. O observador do agressor ainda é inquerido sobre os media pelos quais observou os comportamentos de agressão, o nível e o ano de escolaridade que frequentava quando observou tais comportamentos e caso tenha acontecido situações semelhantes anteriormente, em que nível e ano de escolaridade frequentava. Também são solicitadas algumas informações que permitem compreender se o observador do agressor fez algo para impedir a situação e o que foi feito, o que aconteceu a seguir e, finalmente, quem pode ajudar nestes tipos de situações.

Por fim, o QCES apresenta 4 itens, sendo um dedicado à obtenção de informação acerca de quem pode ajudar a resolver este tipo de situação, o que é possível fazer nestas circunstâncias e o que as instituições de ensino podem fazer para prevenir situações de *cyberbullying*. No final do questionário ainda há possibilidade de serem acrescentadas algumas informações, caso o respondente julgue importante.

#### **6.4.1. Construção do questionário do cyberbullying para o ensino superior.**

Inicialmente foi desenvolvido o Questionário *Cyberbullying* (QC) pela equipe de investigação do Projeto *Cyberbullying: Um diagnóstico da Situação em Portugal*<sup>8</sup>, sendo utilizado em caráter exploratório no estudo desenvolvido por Souza (2011) com 118 estudantes do curso da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. A utilização do instrumento por Souza, permitiu o fechamento das questões e de um conjunto de indicadores que derivou na construção do QCES realizado por integrantes do Projeto, nomeadamente as investigadoras Ana Margarida Veiga Simão (FPUL) e Maria José D. Martins (ESEP-IPP).

Posteriormente o instrumento foi utilizado por Francisco (2012), numa amostra de 349 estudantes do ensino superior português dos cursos de Psicologia e Ciências da Educação, onde foi possível ver que o QCES possui boas qualidades psicométricas (*Alfa de Cronbach* das escalas variaram entre .67 e .92), constituindo-se como um instrumento adequado de medição do *cyberbullying* em estudantes universitários.

Na sequência, o QCES foi utilizado por Azevedo (2013) com 170 estudantes que frequentavam várias licenciaturas de uma instituição de ensino superior politécnico de Portugal, permitindo a autora obter uma compreensão sobre o *cyberbullying* e, respectivamente, sobre como os participantes do estudo já vivenciaram o fenômeno no papel de vítima, agressor, observador da vítima e observador do agressor.

Recentemente, o instrumento foi analisado por Francisco et al., (2015), numa amostra de 519 estudantes universitários. Os resultados revelaram que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas para a escala das Vítimas ( $\alpha = .96$ ), Agressores ( $\alpha = .98$ ), Observadores das Vítimas ( $\alpha = .97$ ) e Observadores dos Agressores ( $\alpha = .98$ ).

---

<sup>8</sup> O projeto foi aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, financiado pelo Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER).

#### ***6.4.2. Adaptação do instrumento ao contexto universitário do Brasil.***

Procedemos com a adaptação do Questionário de *Cyberbullying* no Ensino Superior, objetivando sua utilização no contexto universitário brasileiro. A seguir, descrevemos os participantes do estudo, bem como o procedimento adotado, a análise realizada e os itens que foram alvos de reformulações semânticas.

##### *Participantes.*

Contamos com a participação de 5 estudantes do ensino superior do segundo ano do curso de Psicologia, sendo 2 do gênero masculino e 03 do gênero feminino de uma instituição privada situada na cidade do Recife – PE, Brasil.

##### *Instrumento.*

Foi utilizada a primeira versão do Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior do Brasil (QCES-BR). A versão utilizada tinha a mesma estrutura que o QCES, entretanto tinha alguns itens adaptados para o português do Brasil de forma a deixá-los mais adequados para sua utilização neste contexto.

##### *Procedimento de aplicação.*

Após a adaptação do questionário para o Português do Brasil, solicitamos que os participantes respondessem ao QCES-BR após a explicitação oral dos objetivos do estudo. Ao mesmo tempo foi solicitado aos participantes que indicassem os itens que não estavam redigidos de forma clara e compreensível.

*Resultados do estudo de adaptação do questionário do cyberbullying para o ensino superior do Brasil (QCES-BR).*

Após a aplicação e reflexão em conjunto com os participantes sobre a clareza e objetividade dos itens, os mesmos sugeriram as seguintes modificações:

- a) Alteração nos itens **3.2, 4.1, 5.1 e 6.1**, referente aos autores do episódio;
- b) Alteração nos itens **3.4, 4.3, 5.2 e 6.2** referente ao termo *Telemóvel*, uma vez que no Brasil utiliza-se o termo “*Celular*”;
- c) Alteração nos itens **3.6, 4.5, 5.4 e 6.4**, no que diz respeito ao ano de escolaridade.

Neste caso, levou-se em consideração que o Sistema Educacional Brasileiro.

Ainda tivemos em consideração a sugestão: “*Poderia ter alguma questão aberta para que os participantes pudessem relatar algum caso ocorrido com a própria pessoa, ou com conhecidos*”. De um modo geral, os participantes referiram que as perguntas estavam claras e objetivas, o que possibilita atingir os objetivos da investigação em relação ao tema abordado. Adicionalmente, tendo como base algumas das sugestões referidas pelos participantes, as alterações no questionário foram realizadas e, em seguida, partimos para o estudo que apresentamos a seguir.

#### **6.4.3. Estudo fatorial confirmatório multigrupo<sup>9</sup>.**

Após a realização da adaptação dos itens do instrumento para o contexto universitário do Brasil, procedemos com um estudo confirmatório multigrupo da estrutura fatorial do QCES e QCES-BR, bem como das qualidades psicométricas dos instrumentos. Na sequência, descrevemos os participantes, o instrumento, o procedimento de recolha, a análise dos dados e, por fim, apresentamos os resultados deste estudo que comprovam

---

<sup>9</sup> Estas análises foram realizadas no artigo: Ferreira P. C., Veiga Simão, A.M., Ferreira, A., Souza S. B., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior* (no prelo). <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059>

que o QCES é um instrumento que apresenta boas qualidades psicométricas e pode ser utilizado no contexto universitário português e brasileiro. Há de se referir que este estudo foi desenvolvido paralelamente. Ou seja, estas análises foram realizadas num estudo recente, cujos resultados foram submetidos à publicação.

#### *Participantes.*

Para a realização da análise fatorial confirmatória contamos com a participação de um total de 788 estudantes universitários, sendo 65.9% portugueses e 34.1% brasileiros, como descrito na página 47.

#### *Instrumento.*

Utilizamos a versão do Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior de Portugal (QCES) e o Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior do Brasil (QCES-BR).

#### *Procedimento de recolha e análise dos dados.*

A aplicação aconteceu de forma coletiva e em contexto de sala de aula, após a obtenção do consentimento oral por parte dos Professores e Coordenadores dos Cursos e dos estudantes. Após a explicitação dos objetivos do estudo e da forma de preenchimento do instrumento, os participantes de Portugal deram início ao processo de resposta do QCES e os participantes do Brasil responderam ao QCES-BR.

Realizamos uma Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG), buscando avaliar em que medida a configuração e os parâmetros do instrumento proposto eram invariantes para os estudantes universitários de Portugal e do Brasil, como sugerido por

(Damásio, 2013; Marôco, 2010). Para a realização da AFCMG, utilizamos o *software* estatístico AMOS (v. 21, SPSS).

Os parâmetros foram estimados com base na matriz de correlações, recorrendo-se ao método da máxima verossimilhança (Damásio, 2013). O ajustamento global do modelo fatorial hipotetizado foi analisado com base num conjunto de índices e valores de referência para um ajustamento aceitável, como: rácio  $\chi^2/gf < 5$ ; *Comparative Fit Index* – CFI  $> .90$ ; *Informative Fit Index* – IFI  $> .90$ ; *Akaike Information Criterion* – AIC para comparar modelos (Arbuckle, 2008); *Root Mean Square Error of Approximation* – RMSEA  $< .08$  e *Standardized Root Mean Square Residual* – SRMR  $< .08$  (Marôco, 2010). De modo a aprimorar ajustamento do modelo, foram incluídas trajetórias de covariações entre os erros de medida entre os itens de cada fator tendo como base os índices de modificação  $> 11$ , tendo em consideração a sugestão de Marôco (2010).

Analizamos o modelo para cada uma das escalas (vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores) a validade convergente, a validade discriminante a validade relacionada com critério. A validade convergente foi estimada pela Variância Média Extraída (VEM) e pela Confiabilidade Composta (CC). De acordo com a literatura, valores de VEM  $\geq 0.5$  e CC  $\geq 0.7$  indicam validade convergente e confiabilidade de construto (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009). A validade discriminante foi estimada como sugerido por Hair et al., (2010) em que há validade discriminante quando todas as variáveis apresentam a Variância Média Compartilhada (VMC) abaixo da VME.

Testamos a invariância do modelo entre os grupos, analisando o modelo livre (M1), com o modelo com pesos fatoriais fixos (M2) e o modelo com pesos fatoriais e covariâncias fixas (M3). Como critério de invariância, adotamos um decréscimo no valor

do CFI e um acréscimo no valor do RMSEA não superiores a .010 e a .015 (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

*Evidências do estudo confirmatório da estrutura fatorial multigrupo.*

Obtivemos um bom índice de ajustamento do modelo [ $\chi^2_{(1129)} = 2786.013$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/gl = 2.468$ , CFI= .905, IFI= .906, RMSEA=.043, LO=.041, HI=.045, SRMR=.051 AIC= 3192.013] após a inclusão de trajetórias de covariações entre os erros de medida nos itens de cada fator tendo como base os índices de modificação  $> 11$ , como proposto por Marôco (2010).

A confiabilidade composta apresentou, em ambos os Países, valores iguais ou superiores a .80 (Hair et al., 2010). Os valores da variância média extraída (VEM) estiveram próximos ou superior a 0.50 em ambos os Países. Ao mesmo tempo, os valores da variância média extraída nas quatro dimensões foram maiores do que a variância compartilhada apoiando a nossa validade convergente (Henseler et al., 2009). Além disso, os resultados também confirmam a validade discriminante das variáveis com todos os valores através da Variância Média Compartilhada abaixo dos valores da VEM (Hair et al., 2010), como apresentado na Tabela 8.

**Tabela 8.**  
*Medição do Modelo do QCES*

País	Variáveis	CC	VEM	VMC <sup>a</sup>	VMC <sup>b</sup>
<i>Brasil</i>	Vítimas	.85	.41	.25	.16
	Agressores	.80	.33	.25	.15
	Observadores das Vítimas	.92	.58	.33	.17
	Observadores dos Agressores	.93	.64	.33	.19
<i>Portugal</i>	Vítimas	.86	.41	.10	.07
	Agressores	.82	.34	.10	.05
	Observadores das Vítimas	.91	.55	.22	.10
	Observadores dos Agressores	.92	.58	.22	.11

*Nota.* CC = Confiabilidade Composta (*Construct Reliability*); VEM = Variância Média Extraída (*Average Variance Extracted*); VMC<sup>a</sup> = Variância Máxima Compartilhada (*Maximum Shared Variance*); VMC<sup>b</sup> = Variância Média Compartilhada (*Average Shared Variance*).

No teste de invariância entre os grupos (Brasil e Portugal), o instrumento se revelou invariante até o modelo com os pesos fatoriais e as covariâncias fixas, como apresentado na Tabela 9. Os valores dos modelos apresentados comprovam a invariância do modelo até o modelo com as covariâncias fixas para os dois Países, conforme os critérios adotados. (Chen 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

**Tabela 9.**  
*Invariância Estrutural do QCES e QCES-BR*

	$\chi^2$	gl	$\chi^2/gl$	CFI	IFI	RMSEA	AIC	SRMR	Contraste	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
<b>M1</b>	2786.013	1129	2.468	.905	.906	.043	3192.013	.051			
<b>M2</b>	2999.228	1162	1.583	.895	.895	.045	3341.228	.052	M2 vs. M1	0.01	0.001
<b>M3</b>	3117.698	1171	2.662	.888	.889	.046	3439.698	.066	M3 vs. M2	0.00	0.014

*Nota.* \* $p < 0.001$ ;  $\chi^2$  (gl) = Qui-quadrado (graus de liberdade);  $\chi^2/gl$  = Teste do Qui-quadrado de ajustamento; CFI = *Comparative Fit Index*; IFI = *Incremental Fit Index*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*; AIC = *Akaike Information Criteria*; SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*; **M1** (*Modelo livre*); **M2** (*Modelo com pesos fatoriais fixos*); **M3** (*Modelo com pesos fatoriais e covariâncias fixas*).

## 7. Análise de Dados e Tratamento Estatístico

Devido ao fato de termos optado por uma metodologia mista, os dados foram analisados tendo em consideração a particularidade de cada estudo. A seguir, apresentamos por estudo, o procedimento que utilizamos nas análises dos dados.

### 7.1. Estudo 1: Ambientes universitários e *cyberbullying*: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal.

#### 7.1.1. Fatores de proteção e risco do *cyberbullying* na perspectiva de um grupo de estudantes do Brasil e de Portugal (Entrevistas).

A partir das informações obtidas através da técnica de grupos focais, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para podermos inferir os aspectos emergidos e mencionados pelos estudantes. Compreende-se por análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e

objetivos a descrição do conteúdo das mensagens (indicadores quantitativos ou não), que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009). De acordo com a autora, esta técnica não se limita somente à descrição do conteúdo de mensagens. Entretanto, tem como objetivo a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem.

Sob esta lógica, seguimos os critérios de categorização semântica (categorias temáticas), ancoradas nas regras fundamentais apontadas por Bardin (2009) de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Esse procedimento nos permitiu a passagem da descrição à interpretação, visto que o processo da inferência se dá pela desmontagem de um discurso e transformação num novo discurso. Desta forma, após a realização da análise de conteúdo, os resultados foram submetidos a especialistas que possibilitou uma reflexão e aprimoramento da técnica, bem como uma inferência mais precisa dos dados obtidos.

### ***7.1.2. Clima institucional e interpessoal universitário dos estudantes: promoções necessárias, percepções divergentes.***

Considerando as nossas questões de investigação, utilizamos o teste de correlação de Person para analisar as correlações entre as variáveis do nosso estudo. Também utilizamos o PROCESS macro for SPSS 22.0 (Hayes, 2013) para realizar as análises de mediação e moderação. Utilizamos o *t*-teste para igualdade das variâncias a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre os Países. Também consideramos os resultados marginalmente significativos (Martins, 2011). Optamos por realizar os testes paramétricos, tendo em consideração as variáveis do estudo e o tamanho da amostra (Pestana & Gageiro, 2003), através do *software* IBMSPSS 22.0.

Também optamos por um tipo de análise estatística que é distinta da Teoria Clássica de Teste. A Teoria de Resposta ao Item (TRI) nos permitiria compreender melhor as classificações dos estudantes universitários sobre o clima universitário. Especificamente, utilizamos a análise de *Rasch* com o *software Winsteps* a fim de avaliar a unidimensionalidade dos fatores, bem como para compreender como os alunos tinha classificado as variáveis que compunham cada dimensão do instrumento. Essa análise permitiu estimar as pontuações dos estudantes em cada dimensão e avaliar as propriedades das subescalas do instrumento.

Adotamos a metodologia politômica de *Rasch* para analisar o instrumento e as classificações dos alunos. Especificamente, utilizamos o Modelo de Crédito Parcial (MCP), o qual é uma extensão do Modelo de *Rasch* para itens politômicos (Rasch, 1980). O MPC linear para medidas de escalas ordinais é  $\log(P_{nik} / P_{ni(k-1)}) / \Theta_n - \beta_i t_{ki}$ , onde  $P_{nik}$  é a probabilidade de que a pessoa  $n$  ao responder o item  $i$  responde na categoria  $k$ . Da mesma forma, enquanto  $P_{ni(k-1)}$  é a probabilidade de que a resposta na categoria é  $k-1$ ,  $\Theta_n$  é a capacidade da pessoa  $n$ ,  $\beta_i$  é a dificuldade (ou, como proposto neste estudo, o nível de classificação) do item  $i$ , e  $t_{ki}$  é o passo da calibração na classificação limiar da escala, o qual é definido como a posição equivalente a igual probabilidade de respostas em categorias adjacentes  $k-1$  e  $k$  (Wright & Master, 1982).

Neste estudo, por exemplo, as opções de respostas variam de 1 a 4, em que a maior pontuação (4) constitui a sobrestimação (concordo plenamente), ao passo que a pontuação mais baixa (1) constitui subestimação (discordo plenamente). Todos os itens foram examinados para entender se eles se encaixavam no modelo ( $p < .01$ ), ou se haveriam itens com *infit* e *outfit* extremos. Consideramos a remoção de participantes com *infit* superiores a 1.4 e *outfit* superiores a 2.0, como sugerido na literatura (e.g., Bond & Fox, 2007; Embretson, 1996).

## **7.2. Estudo 2 – O fenômeno do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal**

Procedemos com uma análise de caráter descritiva através do software IBM-SPSS 22.0 para identificar as experiências dos estudantes universitários do Brasil e de Portugal em relação ao *cyberbullying*, analisar o perfil dos agressores, vítimas e observadores de cada ambiente universitário e cultura e identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes de cada contexto e cultura.

Realizamos algumas estatísticas inferenciais, de modo a tentar compreender melhor o fenômeno do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal no sentido perceber até que ponto este é diferenciado. Analisamos na amostra de ambos os Países se existiam diferenças significativas em termos dos tipos de envolvimento no que diz respeito ao gênero, faixa etária e área científica e ano de escolaridade. Também verificamos se existiam diferenças significativas entre as vítimas do Brasil e de Portugal relativamente aos comportamentos experienciados, os media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem terem sido agredidas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal. Relativamente aos agressores do Brasil e de Portugal, analisamos as diferenças quanto aos comportamentos, aos media utilizados nas agressões, os sentimentos das vítimas na perspetiva dos agressores, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*.

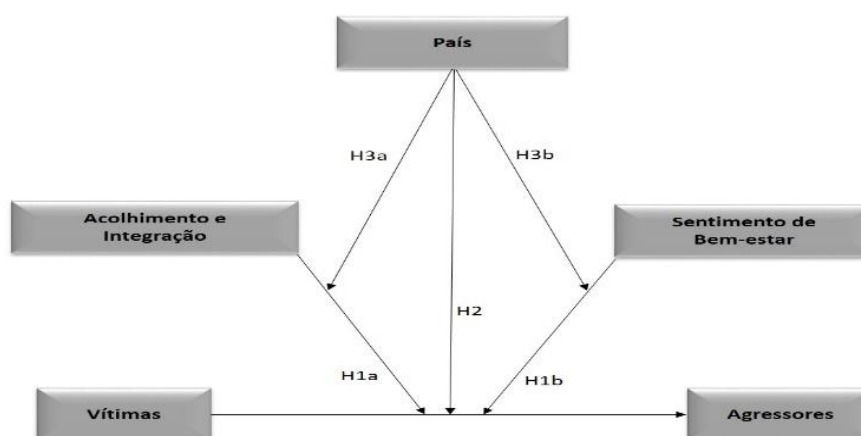
Considerando o tamanho da amostra e as variáveis estudadas, utilizamos alguns testes paramétricos (Pestana & Gageiro, 2003). Utilizamos o *t*-teste para igualdade das variâncias objetivando verificar a existência de diferenças significativas entre os Países. Os resultados marginalmente significativos foram considerados (Martins, 2011).

Também utilizamos o teste de correlação de Person para verificar as associações entre os tipos de envolvimento (Pestana & Gageiro, 2003).

### 7.3. Estudo 3 – Clima institucional e psicossocial universitário e *cyberbullying*

Recorremos ao *software* IBM-SPSS 22.0 para realizar as nossas análises. Utilizamos o teste de correlação de Person (Pestana & Gageiro, 2003), para verificar as associações entre os tipos de envolvimento e as variáveis da ECLIPSU.

Realizamos um estudo de moderação através do PROCESS macro for SPSS 22.0 (Hayes, 2013) para responder às questões de investigação através de análises de regressão hierárquica para responder nossas questões. Precisamente, analisamos se o acolhimento e integração e, respectivamente, se o sentimento de bem-estar poderia influenciar a relação entre ser vítima e agressor. Considerando os aspectos culturais, também analisamos se a cultura (País) poderia influenciar a relação entre ser vítima e agressor. Por fim, também nos propusemos testar se o acolhimento e integração dos estudantes portugueses, ao contrário dos brasileiros, poderia influenciar a relação entre a vítima e o agressor e se os sentimentos de bem-estar dos estudantes de Portugal, poderia influenciar a relação entre ser vítima e agressor. Na Figura 01, o conjunto de hipótese testada neste estudo.



**Figura 1.** O efeito do acolhimento e integração, do sentimento de bem-estar dos Estudantes e do País de origem sobre a relação entre vítima e agressor e o efeito do País sobre o acolhimento e o sentimento de bem-estar dos Estudantes.

A fim de facilitar a compreensão nos resultados obtidos neste tipo de análise, recodificamos as variáveis de acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar em -1DP para os que apresentaram baixo nível de acolhimento e integração e sentimento de bem-estar +1DP para os que apresentaram elevado nível de acolhimento e integração e sentimento de bem-estar, respectivamente.

## **8. Validação da Investigação Qualitativa**

Embora tenhamos optado por um tipo de metodologia mista nesta investigação, consideramos pertinente explicitar a questão da validação dos estudos que foram desenvolvidos sob uma perspetiva mais qualitativa. Acreditamos que a explicitação da validação da investigação qualitativa seja relevante pelo fato de demonstrarmos a credibilidade quanto ao processo que seguimos, os instrumentos que utilizamos e às conclusões que chegamos nos nossos estudos qualitativos. O que demonstra nossa preocupação quanto a descrição rigorosa dos processos metodológicos utilizados, dos dados obtidos, dos resultados alcançados, bem como da compreensão e interpretação dos resultados (Esteves, 2006).

Relativamente ao instrumento utilizado para a fase de recolha de dados através das entrevistas de grupo focal, nomeadamente o guião de entrevistas, o mesmo foi desenvolvido com base no referido pela literatura sobre os fatores de risco e de proteção do *cyberbullying*, especificamente sobre os aspectos dos ambientes educativos. Após a sua construção, a validação do guião contou com a participação de juizes internos e externos, neste caso o pesquisador principal do estudo, a respetiva orientadora da investigação e, ainda, alguns colegas especialistas sobre o tema estudo, neste caso o *cyberbullying*.

Durante a fase de recolha de dados as entrevistas de grupo focal foram gravadas em áudio com o objetivo de garantir, por um lado, a credibilidade descritiva, como descrito por Amado (2014) e, por outro, garantir “a fidelidade do que se (...) ouviu” (Amado & Vieira, 2014, p. 361). Neste caso, do que foi exposto pelos participantes das entrevistas realizadas do Brasil e de Portugal.

Após a transcrição das entrevistas, seguimos com a análise das entrevistas guiados pelos critérios explicitados por Amado (2000) e Bardin (2009), como já referido. Após esta fase, adotamos o mesmo procedimento de validade na análise das entrevistas de grupo focal, como também na construção das dimensões e dos itens que compuseram inicialmente a ECLIPSU. Ou seja, contamos com a participação de juízes internos e externos. Tal atitude levou em consideração o exposto por Amado (2000), ao salientar que “a fidelidade dos resultados depende em grande parte da experiência e do conhecimento dos codificadores e de uma correta formulação e definição das categorias” (p. 58). Esta atitude nos permitiu, ao longo de toda investigação, responder às questões de investigação e, ao mesmo tempo, alcançar os objetivos.

## **9. Questões Éticas da Investigação**

Considerando que a temática da investigação é realizada com seres humanos, todo o procedimento de recolha de dados só teve início após o parecer favorável deliberado pelo Conselho Científico/Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, conforme Ata emitida em 16/01/2014.

Após a obtenção do respectivo parecer, demos início ao trabalho de recolha de dados. Entramos em contato com Coordenadores de Cursos das duas Instituições participantes, a fim de facilitar o acesso aos estudantes. Obtivemos alguns consentimentos por escrito de alguns coordenadores e professores.

Durante todas as etapas de recolha dos dados, os participantes foram assegurados da confidencialidade dos dados e a preservação da identidade dos mesmos. Na fase das entrevistas, os participantes foram contactados previamente e o consentimento por parte dos mesmos foi emitido oralmente no início das entrevistas. Após o processo de transcrição das entrevistas, o áudio de cada entrevista foi destruído. Na fase de recolha de dados através dos questionários, os participantes tiveram acesso ao Termos de Consentimento Informado, onde explicitavam a temática do estudo e os objetivos da investigação.

Visto que a participação foi voluntária, podendo ser interrompida pelos participantes a qualquer momento, alguns estudantes recusaram-se em participar. Tal atitude foi compreendida e respeitada, considerando os princípios éticos que nortearam a investigação. Na fase de recolha de dados, tendo em vista as recordações de desconforto que poderiam emergir durante o preenchimento do questionário, foi disponibilizado aos participantes a presença de um psicólogo clínico como apoio (Souza, 2011).

Depois de terminarem o preenchimento dos questionários, alguns participantes do Brasil e de Portugal sinalizaram o pedido de apoio, sendo-lhes fornecida total assistência psicológica. Os estudantes foram acolhidos de acordo com cada necessidade e puderam verbalizar alguns sentimentos de desconforto consequentes das recordações da vitimização. Após o processo de escuta dos participantes que solicitaram apoio psicológico, alguns encaminhamentos foram sugeridos aos estudantes no sentido de oferecer-lhes melhores condições para lidar com o problema vivido. Esta atitude levou em consideração que alguns tipos de *cyberbullying* são mais prejudiciais do que outros e as suas consequências podem resultar num *continuum* de efeitos, devendo ser dada uma devida atenção à seriedade do incidente dentro do contexto no qual ocorre e nas circunstâncias que o rodeiam (Hinduja & Patchin, 2010).

## **Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados**

---

Apresentamos neste capítulo, os resultados obtidos ao longo da investigação. Para melhor organizar os resultados, dividimos esta seção em três partes. Na primeira, são apresentados os resultados do grupo focal e os resultados dos estudos realizados com a Escala do Clima Institucional e Psicossocial Universitário (ECLIPSU). Na segunda parte, apresentamos os resultados obtidos do Questionário do *Cyberbullying* no Ensino Superior (QCES). E, por fim, os apresentamos os resultados dos estudos realizados com os dois instrumentos (QCES e ECLIPSU).

## 1. Estudo 1 - Ambientes Universitários e *Cyberbullying*: Interfaces entre estudantes do Brasil e de Portugal

### 1.1. Fatores de proteção e risco do *cyberbullying* na perspectiva de um grupo de estudantes do Brasil e de Portugal.

Os resultados aqui apresentados tiveram como ponto partida os objetivos deste estudo que buscaram compreender os fatores de risco e de proteção no ambiente universitário relativamente ao *cyberbullying* na perspectiva dos estudantes no contexto universitário em que estavam inseridos.

#### *Fatores de proteção de cyberbullying.*

A análise das entrevistas realizadas com os estudantes do Brasil e de Portugal permitiu a identificação de um conjunto de categorias e indicadores que favorecem a proteção dos estudantes relativamente ao *cyberbullying* (ver Tabela 10).

**Tabela 10.**  
*Fatores de Proteção do Cyberbullying\**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Clima Social Positivo	Diálogo e Respeito entre os Estudantes	x	x
	Cooperação entre os Estudantes		x
	Convívio entre os Estudantes e os Docentes	x	x
Acolhimento e Integração	Apoio entre os Estudantes	x	x
	Atenção dos Docentes para com os Estudantes	x	x
	Atividades Facilitadoras Realizadas pelas Instituições	x	x
Suporte e Apoio	Turma e Mentor	x	x
	Serviços Institucionais de Apoio		x
Clima Disciplinar Geral e no Uso dos Dispositivos Tecnológicos	Existência de Regras	x	x
	Cumprimento das Regras	x	x
Espaços de Convivência e Lazer entre os Estudantes	Adequados e Diversos	x	x
Sentimentos dos Alunos em Relação à Instituição	Satisfação e Realização	x	x

*Nota.* \*Os fatores de proteção tratam-se dos aspectos positivos que são percebidos e reportados pelos estudantes.

Relativamente ao Clima Social Positivo, percebemos que o diálogo e respeito entre os estudantes foram percebidos como fatores de proteção seja no contexto universitário do Brasil como em Portugal. « *Tem alguns (...) colegas que a gente tem um melhor diálogo, então a gente se encontra e conversa. Neste caso tem uma convivência legal.* » (EBR-2); « *Tenho meus amigos mais próximos, depois tenho outros amigos que não são tão próximos, mas também me dou bem com eles (...) dá pra ter uma boa relação.* » (EPT-2). Outro indicador referido pelos estudantes universitários de Portugal foi a cooperação entre os estudantes: « *Neste caso tem uma convivência legal.* » (EBR-2), o que não se verificou na entrevista com os estudantes do Brasil. Os estudantes de ambos os Países ainda referiram convívio entre os estudantes e os docentes como um aspecto protetor. Entretanto, essa relação foi referida pelos estudantes brasileiros em momentos específicos « *(...) uma parte maior dos professores a gente consegue conviver nos corredores (...)* » (EBR-1). Já para os estudantes portugueses, o convívio entre os estudantes e os docentes como forma de proteção é percebido como uma afinidade, cuja relação acontece de forma dialógica e que se concretiza na preocupação por parte dos professores em envolver os alunos em contexto de sala de aula « *(...) há professores que tem (...) a preocupação de envolver os alunos, mesmo que não seja a perguntar opiniões, mas que dá a matéria de tal forma e que nós ficamos ali ao fim de tudo.* » (EPT-2).

O Acolhimento e Integração, seja ele realizado como forma de apoio entre os estudantes, através da atenção dos docentes para com os estudantes ou até mesmo através de atividades facilitadoras realizadas pelas Instituições, também é reportado como um fator de proteção do *cyberbullying*, tanto entre os estudantes universitários brasileiros, como portugueses. Para os estudantes universitários brasileiros, o acolhimento e a integração, como apoio entre os estudantes acontece como possibilidade de convivência entre os mesmos « *(...) quando eu chego eu vou olhando logo o grupinho... a turma... Se*

*tem mais pessoas que eu conheço e vou pro grupo com que mais me identifico e aí a gente conversa e a convivência se dá dessa forma. » (EBR-2). Ao passo que, para os universitários portugueses, este indicador é percebido, por exemplo, através da relação entre os estudantes mais antigos e mais novos, criando um clima de confiança entre os estudantes « (...) já tivemos mais velhos a falar conosco acerca de trabalhos, exames, dizer como é que é, como é que foi com eles, e isso é com alguns com que temos mais confiança e etc. » (EPT-4). Relativamente ao indicador atenção dos docentes para com os estudantes, decorrem também como forma de proteção, sendo referido pelos estudantes de ambos Países: « (...) Eles nos recebem, eles brincam, comentam alguma coisa, como vai o curso (...) existem alguns professores que são mais abertos a essa convivência. » (EBR-1); « (...) os professores que sabem cativar metem piadas e exemplos pelo meio que fazem rir (...) fora das aulas é muito mais fácil de falar e queremos muito mais falar e conviver com um professor que seja muito mais flexível. » (EPT-3). Com relação ao indicador atividades facilitadoras realizadas pelas Instituições, este também foi referido pelos estudantes de ambos Países. Por exemplo: « No primeiro dia de aula ou segundo dia de aula a gente tem uma recepção. Os alunos novos vão pro auditório e nós que já somos veteranos também vamos, somos convidados pra participar. E aí eu vejo (...) essa interação por conta da coordenação do curso. Ou seja, o primeiro contato de alunos novos com veteranos no auditório numa aula receptiva. Mas é muito formal (...) » (EBR-1); « (...) existe o mentorado que nos outros anos não teve muito presente, mas que neste ano tivemos mentores mais ativos. » (EPT-2).*

Outro aspecto protetor foi o Suporte e Apoio através dos indicadores turma e mentor e serviços institucionais de apoio ao estudante. Entretanto, os estudantes do Brasil referiram esta dimensão apenas por meio da turma que fazem parte « *É difícil eu parar pra conversar, mas a interação que eu tenho mais é com minha turma, com que eu*

*compartilho minhas alegrias e tristezas (...) » (EBR-3). Para os estudantes universitários portugueses, este indicador está presente de uma forma mais global em que « Há um ambiente de ajuda (...) conseguimos verificar dentro de uma faculdade um clima de proteção, de conselhos (...) eu tenho a minha mentora, mas as relações que temos com eles são mais desses tipos de atividades. » (EPT-4). Na entrevista com os estudantes universitários portugueses, percebemos o Suporte e Apoio também está presente nos serviços institucionais de apoio disponibilizados pela instituição « Acho que o GAPE também disponibiliza algum apoio. » (EPT-1). Embora seja referido como um apoio acadêmico, os próprios estudantes acabam por reportar um apoio a nível social.*

Com relação Clima Disciplinar Geral e no Uso dos Dispositivos Tecnológicos, os estudantes universitários brasileiros e portugueses mencionam este indicador como um fator que atua como protetor, seja pela existência das regras no contexto universitário « *Eu já usei o laboratório quando eu não tinha notebook e eles falam que não podem usar determinados sites, (...) Eles só não permitem se o aluno estiver quebrando o computador ou falando alto. » (EBR-3); «Eu julgo que há essas regras (...) sei que os da biblioteca não se pode ir a nenhum sítio a não ser pra pesquisar. » (EPT-4), como também pelo seu cumprimento « *Eles só não permitem se o aluno estiver quebrando o computador ou falando alto (...) » (EBR-3); «Eu concordo com essas regras (...) eu no fundo percebo e alguém que está fazendo uma pesquisa, precisando dos computadores eu não vou estar lá a ocupar o lugar de outra pessoa. » (EPT-2).**

Os Espaços de Convivência entre os Estudantes, são referidos pelos estudantes de ambos os Países como adequados e diversos « (...) o espaço físico da Universidade é grande (...) mas acho que seja um ambiente agradável. » (EBR-1); « Também lá em cima, junto a biblioteca também há umas mesas que as vezes dá pra não só conviver, mas

*estudar. Acho que são os pontos de encontro de quase toda gente. Também temos alguns sítios com sol que é bom. » (EPT-4).*

Relativamente ao Sentimentos dos Alunos em Relação à Instituição, também verificamos que este aspecto emergiu como um fator de proteção em ambos os grupos de estudantes, cuja satisfação e realização apresentam-se como sentimentos positivos « *O meu sentimento também é de realização e satisfação apesar da idade e da experiência (...) um sentimento de realização e de felicidade poder estar cursando aqui. » (EBR-1); « Aqui nós temos que nos sentir mais bem conosco próprios (...) sinto-me bem, sem dúvida. » (EPT-2).*

Ainda há de se referir que tanto os estudantes universitários brasileiros, como os portugueses, apresentaram certa dúvida ou até mesmo mencionaram não saber quais os aspectos da universidade poderiam ser considerados como fatores de proteção do *cyberbullying*, embora tenhamos verificado que o tema tenha sido trabalhado em algumas unidades curriculares de ambos os grupos que participaram da entrevista.

#### *Fatores de risco do cyberbullying.*

Buscando compreender os fatores de risco do *cyberbullying*, obtivemos um conjunto de categorias e indicadores que permitiram identificar os aspectos que foram referidos pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal (Tabela 11).

O Clima Social Negativo é reportado pelos estudantes de ambos os Países como um fator de risco de situações de *cyberbullying*. O mesmo é identificado pelos estudantes universitários do Brasil através da competitividade entre os estudantes: «*A questão do individualismo porque cada um tem sua individualidade. Eu vou conseguir aquilo a qualquer custo (...)*» (EBR-2); « *Acho que há alguns grupos (...) acho que há um ambiente propício por causa da competitividade (...) Acho que vai um bocadinho por aí,*

*por isso que eu acho que é um ambiente propício. » (EPT-4); dos boatos e fofocas: « Ocorre mais a questão de fofoca ou alguma coisa que poste na rede social (...) acho que é um fator que se propicia (...)Então isso é algo que dificulta e potencializa o cyberbullying. » (EBR-2); « (...) há muitas fofocas, boatos e as tantas inventam-se histórias e acho que todas essas fofocas e futilidades é o maior fator de desentendimento nesta faculdade. » (EPT-2); bem como através da relação constrangedora entre os estudantes e docentes: « (...) esse professor (...) fez uma prova (...) e o que aconteceu foi que não deu tempo (...). Aí a professora seguinte chegou e cedeu a aula a ele e ele disse não, esse povo sabe, esse povo no fundo fez pra que... e aí ele tomou a prova das pessoas, inclusive a minha porque eu não tinha concluído e eu entrei em prantos. » (EBR-2); « (...) realmente ver-se que alguns professores querem defender a sua opinião e ficam irritados com a contestação do aluno. E isso já se verificou. (...) não há relação porque é um livro que está ali. Portanto, nem se pode falar de relação. É mais difícil conviver com esse tipo de professores e a nossa vontade de conviver com eles não é a mesma. » (EPT-3). A respeito da relação constrangedora entre os estudantes e docentes, os estudantes brasileiros expuseram um caso que após um estudante ter passado por situações de constrangimento, o colega sofreu de questões emocionais que pode ter contribuído para o suicídio do mesmo « (...) um menino que era da engenharia ou de medicina ele veio porque teve uma discussão com o professor e o professor menosprezava ele estava tirando nota baixa e ele não aguentou a pressão. Ele veio, subiu o prédio e se jogou de lá. » (EBR-3).*

O Acolhimento e a Integração também foram apontados como indicadores de risco pelos estudantes universitários de ambos os Países. Os estudantes brasileiros referiram a ausência de convívio e diálogo « *Depende do que você conceitua integração... Porque se for pra você ir lá, querer se mostrar... Você até conversa, tem um papo*

*interessante. Mas as vezes o pessoal vai lá pra beber, curtir de várias formas. » (EBR-2), ao passo que os estudantes portugueses referiram situações de humilhações entre os estudantes decorridas nas praxes acadêmicas: « Na praxe existem as fotografias pra pôr no facebook... Depois vem os comentários entre as outras pessoas, os comentários às fotografias. (...) Só ao fim do primeiro ano é que somos caloiros... Coisas assim do gênero. (risos...) E pronto, é neste sentido que as vezes ocorrem certas humilhações. » (EPT-3). Além disso, os estudantes de ambos os Países expuseram situações de indisponibilidade dos docentes para com os estudantes que apresenta um caráter de risco: « (...) os professores não querem ouvir o aluno porque vai perder o tempo. » (EBR-3). « (...) não gosto dos professores, eles não cativam muito (...). » (EPT-2). Ainda com relação ao acolhimento e integração, os estudantes do Brasil e de Portugal referiram a ineficácia das atividades realizadas pelas Instituições: « Eu perdi essa aula magna... Não é muito divulgada... Não é utilizado um meio de comunicação que atraia. » (EBR-3); « (...) em relação ao mentorado eu não senti integração absolutamente nenhuma. » (EPT-1).*

A ausência do Suporte e Apoio foi outro indicador referido pelos estudantes de ambos os Países como fator de risco que acontece através do individualismo entre os estudantes: « Quando é pro meu benefício, eu faço qualquer coisa e não vejo o outro. Acho que essa é a grande problemática atual. » (EBR-2); « Eu chegava aqui e pensava: bem, isto é, cada um por si aqui na faculdade (...) não era só eu que estava a sentir isso e que os outros também estavam a passar pelo mesmo. » (EPT-4), da insensibilidade dos docentes para com os estudantes: « O que depois que eu fiquei sabendo é que muitos professores que aqui ensinam não têm essa formação pedagógica (...). Quando não se tem, aí se vê essa insensibilidade, essa contradição. (...) Eu me perguntava: como é possível? Um professor desse fez pedagogia, pensa dessa forma, age dessa forma (...) » (EBR-3); « Aqui somos muitos mais e os professores não atentam para aquela coisa de

*nos conhecer, saber se quer o nosso nome. » (EPT-3), e das falhas dos serviços institucionais de apoio: « (...) falam tanto em gestão democrática, participação. E aí cadê a execução, a ação? » (EBR-3); « No dia da minha matrícula não estava cá minha mentora. Nunca soube quem era (...) ela nunca teve o cuidado de vir ter comigo e dizer: olha sou tua mentora, precisas de alguma coisa? » (EPT-1).*

**Tabela 11.**  
*Fatores de Risco do Cyberbullying\**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Clima Social Negativo	Competitividade entre os estudantes	x	x
	Boatos e fofocas entre estudantes	x	x
	Relação constrangedora entre os estudantes e os docentes	x	x
Acolhimento e Integração	Ausência de convívio/diálogo	x	
	Humilhação entre estudantes		x
	Indisponibilidade dos docentes para com os estudantes	x	x
	Ineficácia das atividades realizadas pelas Instituições	x	x
Suporte e Apoio	Individualismos entre os estudantes	x	x
	Insensibilidade dos Docentes para com os estudantes	x	x
	Falhas nos serviços institucionais de apoio	x	x
Clima Disciplinar	Desconhecimento de regras	x	x
	Incumprimento das regras	x	x
Espaços de Convivência entre os Estudantes	Inadequados	x	x
Sentimentos dos Alunos com relação à Instituição	Insatisfação e Falta de realização	x	x

*Nota.* \* Os fatores de risco tratam-se dos aspectos negativos que são percebidos e reportados pelos estudantes universitários.

Outro aspecto verificado na entrevista como fator de risco, em ambos os Países, diz respeito ao Clima Disciplinar nas Instituições geral e no Uso dos Dispositivos Tecnológicos, seja pelo desconhecimento das regras: « *Aqui as informações são tão escondidas que a gente nem sabe onde está (...) » (EBR-3); « Eu julgava que não havia bloqueio nenhum (...) » (EPT-4), como ainda pelo seu incumprimento: « Eu já usei o laboratório quando eu não tinha notebook e eles falam que não podem usar determinados*

*sites, mas eu não vejo nada disso.* » (EBR-3); « (...) *Só haviam regras que estão no papel.* » (EPT-4).

Os Espaços de Convivência, enquanto um aspecto que integra a própria estrutura física da instituição, são apontados pelos estudantes universitários brasileiros e portugueses como inadequados: « (...) *se a gente for pensar na própria disposição arquitetônica a gente não vê corredores, a gente não vê um pátio a gente não vê onde tem um hall. Você não tem um espaço arquitetônico que motive essa convivência.* » (EBR-2); « *Acho que o maior fator de desentendimento é proporcionado pelo fato de ser um contexto pequeno (...)* » (EPT-2).

Finalmente, os estudantes brasileiros e portugueses também referem alguns sentimentos negativos relativamente a instituição da qual fazem parte. Estes são expressados pelos estudantes universitários brasileiros, por exemplo, como sentimento de frustração: « *Mas ao mesmo tempo eu me sinto, não sei se a palavra certa seria frustrada (...)* » (EBR-2), e pelos estudantes universitários portugueses como medo « *Eu tinha medo de não encontrar pessoas que fossem capazes me ajudar.* » (EPT-4).

## **1.2. Clima institucional e psicossocial universitário: promoções necessárias e percepções divergentes.**

Buscamos compreender como os fatores da Escala do Clima Institucional e Psicossocial estavam correlacionados, tanto na amostra total, como na amostra de cada País. Controlamos a variável País para perceber se o fator suporte e institucional é uma variável mediadora entre as relações entre acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar. Além disso, analisamos se o fator suporte institucional é uma variável mediadora entre as relações entre recepção institucional e acolhimento e integração. Adicionalmente, analisamos se existiam diferenças entre estudantes universitários do

Brasil e de Portugal relativamente ao clima institucional e psicossocial e, por fim, buscamos compreender como os estudantes universitários do Brasil e de Portugal reportaram o clima institucional e psicossocial dentro das universidades com base na Teoria de Resposta ao Item. Por fim, analisamos se o País de origem poderia moderar a relação entre a percepção do apoio e suporte e acolhimento e integração.

### 1.2.1. Correlações entre os fatores do clima institucional e psicossocial universitário.

Verificamos na amostra total que, o suporte institucional contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .46, p < .001$ ), com o acolhimento e integração ( $r = .28, p < .001$ ) e os sentimentos de bem-estar dos estudantes ( $r = .32, p < .001$ ). Neste mesmo sentido, o acolhimento e integração contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .25, p < .001$ ) e os sentimentos de bem-estar contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .24, p < .001$ ) e com o acolhimento e integração ( $r = .38, p < .001$ ), como apresentado na Tabela 12.

**Tabela 12.**

*Estatística Descritiva e Correlações entre Fatores do Clima Institucional e Psicossocial Universitário*

	Amostra Total (N = 979)							
	M	DP	1	2	3	4		
1. Suporte Institucional	2.51	.50	-					
2. Receção Institucional	2.61	.50	.46*	-				
3. Acolhimento e Integração	2.75	.51	.28*	.25*	-			
4. Sentimentos de Bem-estar	3.34	.50	.32*	.24*	.38*	-		
Amostras do Brasil e de Portugal <sup>1</sup>								
	Brasil		Portugal		1	2	3	4
	M	DP	M	DP				
1. Suporte Institucional	2.45	.51	2.60	.45	-	.37*	.14**	.26*
2. Receção Institucional	2.44	.48	2.87	.41	.48*	-	.22*	.14**
3. Acolhimento e Integração	2.66	.46	2.88	.54	.33*	.15*	-	.36*
4. Sentimentos de Bem-estar	3.22	.51	3.50	.44	.32*	.15*	.34*	-

Nota. <sup>a</sup> Brasil abaixo da diagonal ( $n = 592$ ) e Portugal acima da diagonal ( $n = 387$ ); \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .001$ .

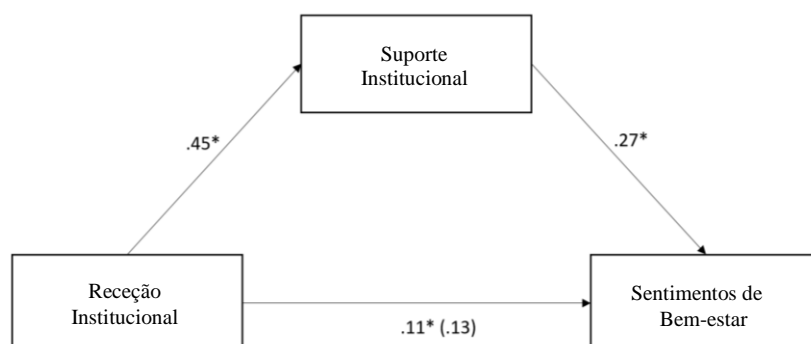
Na amostra do Brasil, o suporte institucional contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .48, p < .001$ ), com o acolhimento e integração ( $r = .33, p < .001$ ) e os sentimentos de bem-estar dos estudantes ( $r = .32, p < .001$ ). Neste mesmo

sentido, o acolhimento e integração contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .15, p < .001$ ) e os sentimentos de bem-estar contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .15, p < .001$ ) e com o acolhimento e integração ( $r = .34, p < .001$ ).

Igualmente, verificamos que, entre os estudantes portugueses, o suporte institucional contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .37, p < .001$ ), com o acolhimento e integração ( $r = .14, p = .004$ ) e os sentimentos de bem-estar dos estudantes ( $r = .26, p < .001$ ). Além disso, o acolhimento e integração contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .22, p < .001$ ) e os sentimentos de bem-estar contribui de forma positiva com a receção institucional ( $r = .14, p = .003$ ) e com o acolhimento e integração ( $r = .37, p < .001$ ).

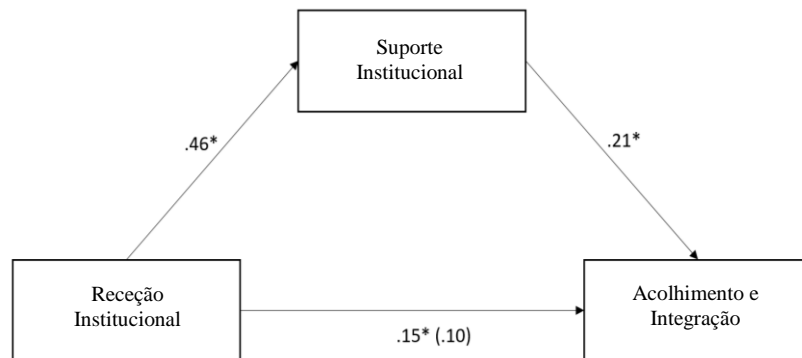
### ***1.2.2. O suporte institucional como variável mediadora da relação entre receção institucional e sentimentos de bem-estar e entre receção institucional e acolhimento e integração.***

Controlamos a variável País para perceber se o fator suporte institucional seria uma variável mediadora da relação entre receção institucional e sentimentos de bem-estar. Adicionalmente, analisamos se o a variável suporte institucional também seria uma variável mediadora da relação entre receção institucional e acolhimento e integração.



**Figura 2.** Coeficientes de regressão padronizados para a relação entre receção institucional e sentimentos de bem-estar mediada pelo suporte institucional.

Como ilustram as Figuras 2 e 3, o coeficiente de regressão padronizado entre recepção institucional e suporte institucional foi estatisticamente significativo. Também foram significativos os coeficientes de regressão padronizados entre o suporte institucional, sentimentos de bem-estar e acolhimento e integração. O efeito indireto padronizado foi  $(.45) (.27) = .12$  para sentimentos de bem-estar e  $(.46) (.21) = .10$  para o acolhimento e integração. Avaliamos a importância dos efeitos indiretos com os procedimentos de *bootstrapping*. Os efeitos indiretos não padronizados foram usados para cada uma das amostras de *bootstrap* 10.000 e o intervalo de confiança de 95% foi calculado. O efeito indireto não padronizado *bootstrap* foi .13 para sentimentos de bem-estar e .10 para o acolhimento e integração. O intervalo de confiança de 95% variou entre .09 - .17 e .06 - .13, respectivamente. Assim, o efeito indireto foi estatisticamente significativo em ambas as análises. Ou seja, o suporte institucional apresentou-se como uma variável mediadora da relação entre recepção institucional e sentimentos de bem-estar, bem como entre a recepção institucional e acolhimento e integração.



**Figura 3.** Coeficientes de regressão padronizados para a relação entre recepção institucional e acolhimento e integração mediada pelo suporte institucional.

### ***1.2.3. Clima institucional e psicossocial universitário: diferenças entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal.***

Os resultados nos permitiram verificar a existência de diferenças significativas entre os estudantes brasileiros e portugueses em todas os fatores da escala, como

apresentamos na Tabela 13. Ou seja, os estudantes universitários portugueses relatam maior nível de suporte institucional [ $t(1338) = -5.84, p < .001$ ], de receção institucional [ $t(1338) = -11.59, p < .001$ ], de acolhimento e integração [ $t(1338) = -8.14, p < .001$ ] e maior nível de sentimentos bem-estar [ $t(1338) = -8.05, p < .001$ ] que os estudantes brasileiros.

**Tabela 13.**

*Estatística Descritiva e Diferenças na Perceção do Clima Institucional e Psicossocial Universitário por País<sup>a</sup>*

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>	<i>t(1338)</i>
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	
1. Suporte Institucional	2.45(.51)	2.60(.45)	-5.84***
2. Receção Institucional	2.44(.48)	2.87(.41)	-11.59***
3. Acolhimento e Integração	2.66(.46)	2.88(.54)	-8.14***
4. Sentimentos de Bem-estar	3.22(.51)	3.50(.44)	-8.05***

*Nota.* <sup>a</sup> Brasil abaixo da diagonal ( $n = 592$ ) e Portugal acima da diagonal ( $n = 387$ ); Brasil = 1; Portugal = 2; \*\*\*  $p < .001$ .

### ***1.2.5. A perceção clima institucional e psicossocial universitário com base na Teoria de Resposta ao Item.***

Analizamos as respostas dos estudantes universitários de Portugal e do Brasil separadamente, o que nos permitiu testar a estrutura unidimensional de cada um dos quatro fatores, como também perceber de que forma os estudantes universitários reportaram os fatores do clima universitário. Pretendeu-se investigar se os alunos reportaram o clima institucional e interpessoal universitário de forma precisa. Especificamente, procuramos examinar se os alunos subestimaram ou sobrestimaram o suporte institucional, a receção institucional, o acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar. Concomitantemente, analisamos o grau de dificuldade que os estudantes de cada País tiveram ao reportar cada um dos fatores. Em ambas as amostras, nenhum dos quatro fatores apresentou itens com *Infit/Outfit* superior a 1.5, bem como estatística Z maior do que 2.00. Ou seja, todos os itens estavam dentro dos parâmetros recomendados. Especificamente na amostra do Brasil, verificamos que o modelo com todos os

participantes nas dimensões de Receção Institucional e Dinâmica Interpessoal entre os Estudantes apresentou valores  $\alpha < .70$ . Por outro lado, em todos os fatores e em ambos os Países, verificamos participantes com valores de *Infit/Outfit* superior a 1.5, bem como valores de estatística Z maior do que 2.00.

Testamos um modelo sem estes participantes para vermos como cada dimensão do instrumento responderia. Ainda consideramos outros indicadores, como o de confiabilidade de Rasch, medidas para a percepção dos fatores do instrumento, como ainda o Alfa de *Cronbach*, Confiabilidade do Participante e a Confiabilidade do Item. A Confiabilidade do Participante revela a proporção da variância da amostra que não é explicada pelo erro de medida, enquanto a Confiabilidade do Item indica o percentual de variância que não é explicada pelo erro de medição (e.g., DeMars, 2010; Smith, 2001). Os resultados do Alfa de *Cronbach*, Confiabilidade do Participante e a Confiabilidade dos Itens para todas as dimensões são apresentados na Tabela 14.

**Tabela 14.** Parâmetros da TRI da Escala do Clima Institucional e Interpessoal Universitário

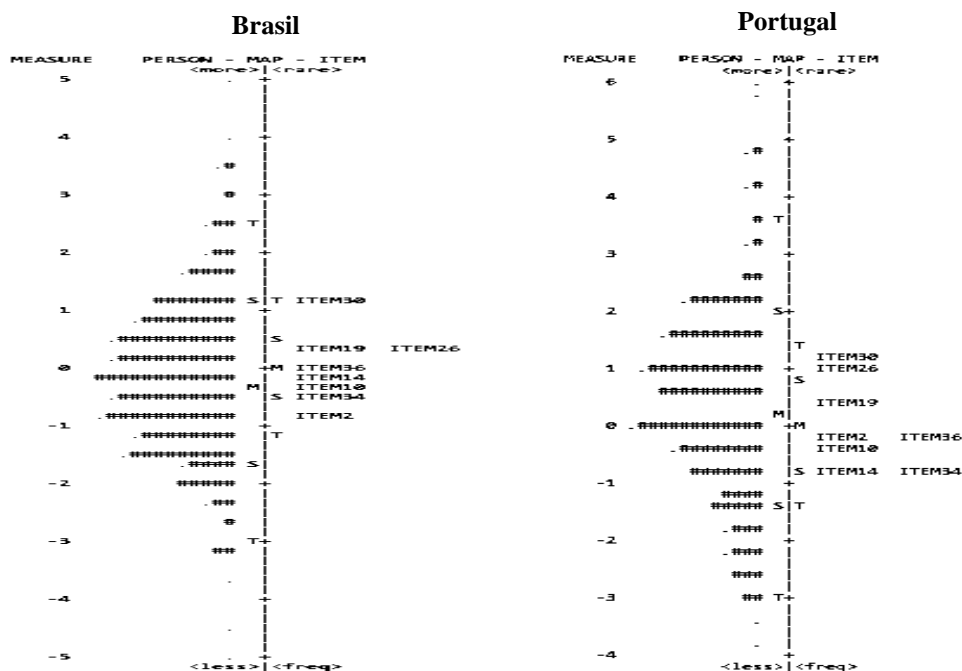
Modelo	$\alpha$		Confiabilidade dos itens		Confiabilidade dos participantes	
	Portugal	Brasil	Portugal	Brasil	Portugal	Brasil
<i>Suporte Institucional</i>						
Modelo 1 <sup>a</sup>	.83	.80	.98	.99	.84	.83
Modelo 2 <sup>b</sup>	.96	.91	.98	1.00	.94	.95
<i>Receção Institucional</i>						
Modelo 1 <sup>a</sup>	.79	.66	.94	.99	.80	.72
Modelo 2 <sup>b</sup>	.89	.93	.92	.99	.81	.86
<i>Acolhimento e Integração</i>						
Modelo 1 <sup>a</sup>	.74	.50	.97	.99	.75	.61
Modelo 2 <sup>b</sup>	.91	.87	.99	.98	.94	.95
<i>Sentimentos de Bem-estar</i>						
Modelo 1 <sup>a</sup>	.84	.81	.98	.98	.70	.76
Modelo 2 <sup>b</sup>	.92	.94	.97	.98	.86	.97

Nota. <sup>a</sup> Modelo com todos os participantes e todos os itens; <sup>b</sup> Modelo sem os participantes com valores de *infit* > 1.4 e *outfit* > 2.0.

As pontuações obtidas na amostra dos estudantes universitários de Portugal indicaram uma boa consistência interna independentemente da remoção dos participantes com *Infit/Outfit* superiores a 1.5, e valores de estatística Z superiores 2.00 (e.g., DeMars, 2010; Fox & Jones 1998). Na amostra dos estudantes universitários do Brasil, optamos

pelo modelo com a remoção dos participantes com valores *Infit/Outfit* superiores a 1.5, e valores de estatística Z superiores 2.00 nas dimensões de receção institucional e acolhimento e integração por apresentarem melhores indicadores de confiabilidade (Fox & Jones 1998).

A dimensão do suporte institucional foi levemente subestimada pelos estudantes universitários do Brasil (Figura 4), em que o item 2 (“*Os professores favorecem a integração académica dos alunos*”) foi o item mais fácil de comunicar, com um nível de dificuldade de  $-.83\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 30 (“*Caso eu sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante*”), com nível de dificuldade de  $1.15\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi moderada com a amostra do Brasil ( $-.83 < Di < 1.15$ ).

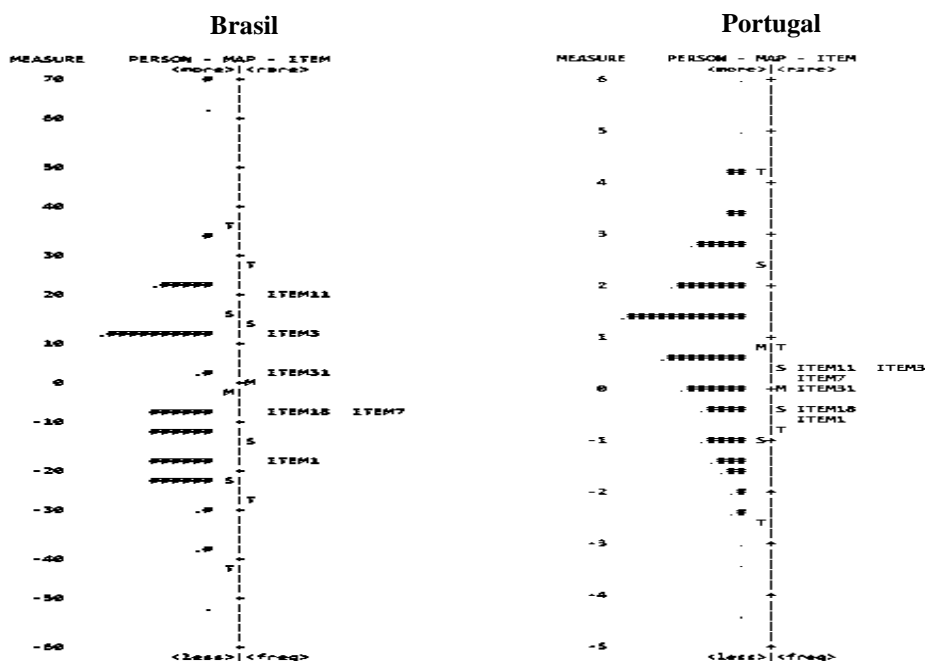


**Figura 4.** *Person-item maps* para suporte institucional.

Ainda relativamente ao suporte institucional, verificamos que ela foi levemente sobrestimada pelos estudantes universitários de Portugal, em que o item 14 (“*Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores*”) apresentou menor nível de dificuldade de resposta pelos estudantes de  $-.85\log$ , enquanto que o item 30 (“*Caso eu*”) apresentou maior nível de dificuldade.

sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante”), com um nível de dificuldade de 1.16log. A distribuição revelou, na amostra dos estudantes de Portugal, um nível moderado de dificuldade dos itens ( $-.85 < Di < 1.16$ ).

A dimensão da receção institucional, também foi moderadamente subestimada pelos estudantes universitários do Brasil. O item 1 (“A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes”) foi o item mais fácil de comunicar pelos estudantes universitários brasileiros, apresentando um nível de dificuldade de -18.74log. O item mais difícil de comunicar foi o item 11 (“As instalações da instituição estão em boas condições”) com um nível de dificuldade de 21.34log. A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi elevada com a amostra do Brasil ( $-18.74 < Di < 21.34$ ), como apresentado na Figura 5.

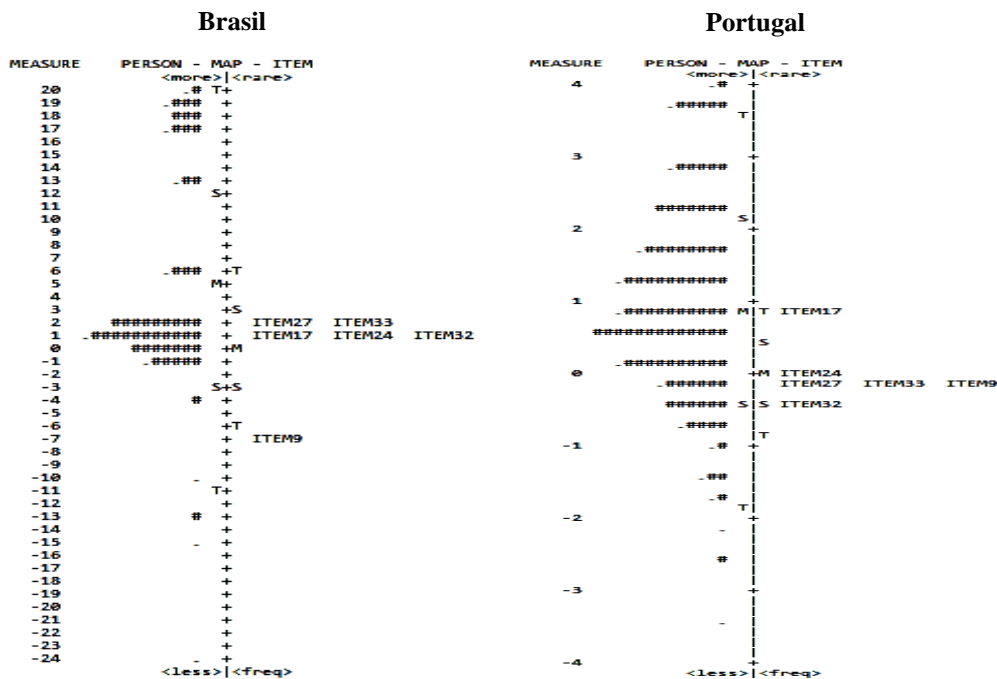


**Figura 5.** Person-item maps para receção institucional.

Diferentemente, os estudantes universitários de Portugal sobrestimaram a dimensão da receção institucional, mesmo que de forma moderada. O item 1 (“A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes”) foi o item mais fácil de comunicar pelos estudantes universitários brasileiros, apresentando um nível de

dificuldade de  $-.59\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 3 (“*Existem informações disponíveis sobre as regras de utilização das tecnologias*”) com um nível de dificuldade de  $.42\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi pequena com a amostra de Portugal ( $-.59 < Di < .42$ ).

A dimensão acolhimento e integração foi sobrestimada pelos estudantes do Brasil e o item 9 (“*Nas atividades de praxe há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes*”) foi o item mais fácil de comunicar pelos estudantes universitários brasileiros, apresentando um nível de dificuldade de  $-7.06\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 27 (“*Os responsáveis pelas praxes acadêmicas estão cientes dos riscos existentes*”) com um nível de dificuldade de  $1.86\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi elevada com a amostra do Brasil ( $-7.06 < Di < 1.86$ ), como apresentado na Figura 6.



**Figura 6.** Person-item maps para o acolhimento e integração.

Os universitários portugueses também sobrestimaram a dimensão do acolhimento e integração. O item 17 (“*Participo das atividades de integração acadêmica*”) foi o item mais fácil de relatar pelos estudantes de Portugal, apresentando um nível de dificuldade

de  $-.45\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 32 (“*As atividades da praxe são difundidas sem autorização*”) com um nível de dificuldade de  $.91\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi pequena com a amostra de Portugal ( $-.45 < Di < .91$ ).

Por fim, a dimensão de sentimentos de bem-estar foi sobrestimada pelos dois grupos de estudantes (Brasil e Portugal). Entretanto verificamos que os estudantes de Portugal apresentaram um nível mais elevado de sobrestimação que os estudantes do Brasil, como é possível visualizar na Figura 7. O item 8 (“*Sinto vergonha quando chego à faculdade*”) foi o mais fácil de expressar na amostra do Brasil, com nível de dificuldade de  $-.92\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 23 (“*Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir à faculdade*”) com um nível de dificuldade de  $.66\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi pequena com a amostra do Brasil ( $-.92 < Di < .66$ ). Entre os estudantes portugueses, o item 20 (“*Sinto medo quando penso em ir à faculdade*”) foi o mais fácil de expressar, com nível de dificuldade de  $-1.38\log$ . O item mais difícil de comunicar foi o item 06 (“*Sinto-me bem quando vou à faculdade*”) com um nível de dificuldade de  $1.14\log$ . A distribuição do nível de dificuldade dos itens foi moderada com na amostra de Portugal ( $-1.38 < Di < 1.14$ ).

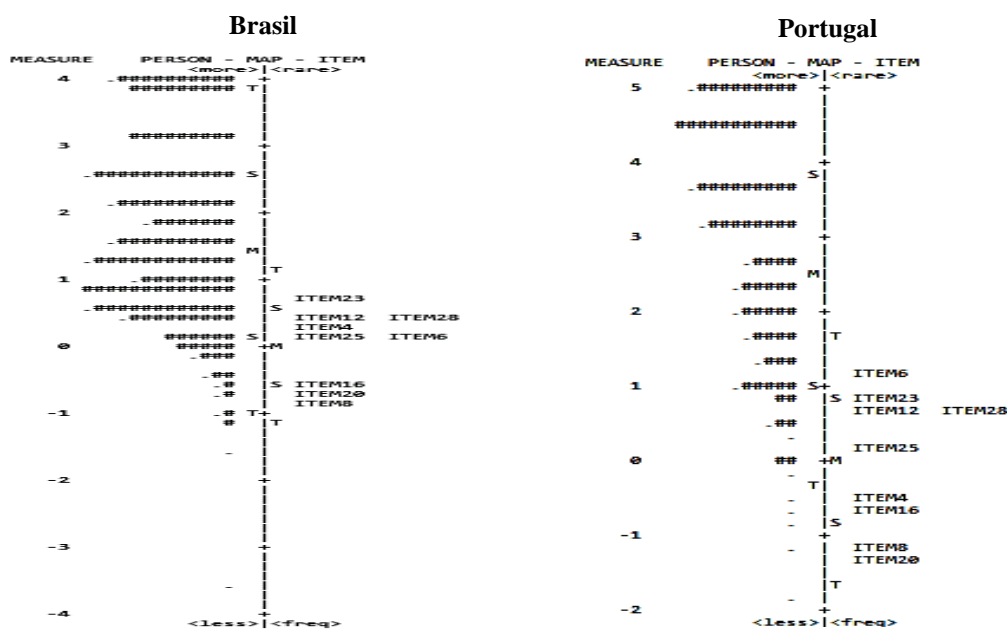
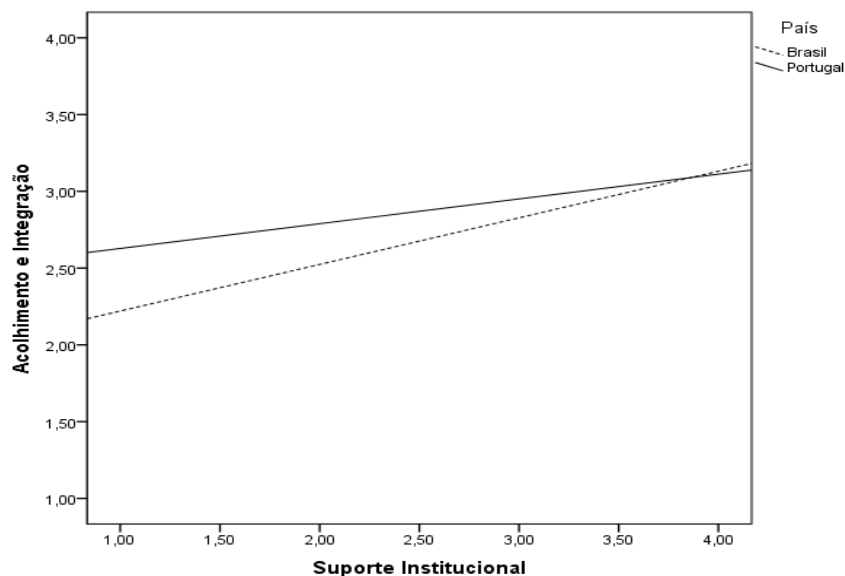


Figura 7. Person-item maps para sentimentos de bem-estar.

#### ***1.2.4. O País como variável moderadora da relação entre o suporte institucional e o acolhimento e integração***

Também buscamos compreender se o País de origem poderia moderar a relação entre as variáveis suporte institucional e acolhimento e integração. A Figura 7 mostra os resultados de uma interação significativa considerando o acolhimento e integração como variável dependente,  $\beta = -.14$ ,  $p < .05$ , indicando que o País de origem modera a relação entre o suporte institucional e o acolhimento e integração, especialmente nos estudantes do Brasil,  $\beta = .30$ ,  $p < .001$  (em oposição aos estudantes de Portugal,  $\beta = .16$ ,  $p < .001$ ). Estes resultados nos permitem inferir que quanto maior o suporte institucional, os estudantes universitários de ambos os apresentam uma maior percepção do acolhimento e integração. Entretanto, no caso dos estudantes universitários do Brasil, essa percepção é maior que a dos estudantes de Portugal.



**Figura 8.** O País de origem modera a relação entre o suporte institucional e o acolhimento e integração dos estudantes.

### **1.3. Discussão dos Resultados**

*Fatores de proteção e risco do cyberbullying na perspectiva de um grupo de estudantes do Brasil e de Portugal.*

O estudo possibilitou compreender quais os fatores de proteção e de risco apontados pelos estudantes universitários brasileiros e portugueses. De acordo com os resultados, verificamos que os indicadores analisados podem apresentar um viés de proteção ou de risco, dependendo da forma como cada um é experienciado e percebido pelos estudantes.

Relativamente aos fatores de proteção, verificamos que o diálogo e respeito entre os estudantes, cooperação entre os estudantes, como ainda o convívio entre os estudantes e docentes, como aspectos relativos ao clima social positivo no contexto universitário. O que nos permite estar de acordo com Zubieta, Delfino, e Fernández (2008), ao afirmarem que o clima social pode ser visto como produto da interação social dos indivíduos. Contrariamente, o clima social negativo é reportado pelos estudantes de ambos os Países como um fator de risco de situações de *cyberbullying*. O mesmo foi identificado pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal quando vivenciado de forma negativa. Ou seja, através da competitividade entre os estudantes, dos boatos, fofocas, como através da relação constrangedora entre os estudantes e docentes. Neste sentido, acreditamos na importância de fortalecer as relações entre todos os membros da comunidade educativa, com o objetivo de melhorar o clima social nas instituições universitária (Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013), e consequentemente, prevenir situações de *cyberbullying*.

O apoio entre os estudantes, a atenção dos docentes para com os estudantes e as atividades facilitadoras da integração realizadas pelas Instituições também foram referidos como forma de acolhimento e integração que pode ser um aspecto protetor de

situações de *cyberbullying*. Tal fato, nos permite afirmar que a existência de relações sociais adequadas contribui na criação de um clima positivo dentro das universidades (Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013). Por outro lado, o acolhimento e a integração, foram apontados como indicadores de risco pelos estudantes universitários de ambos os Países. Os estudantes brasileiros referiram a ausência de convívio e diálogo, ao passo que os estudantes portugueses referiram situações de humilhações entre os estudantes decorridas nas praxes acadêmicas. Além disso, situações de indisponibilidade dos docentes para com os estudantes e a ineficácia das atividades realizadas pelas Instituições foram reportadas como indicadores de risco. Esses resultados vão ao encontro do estudo de Rivituso (2014), em que se verificou que o acolhimento e a integração, através das relações de amizade, apresentam um papel significativo na prevenção do *cyberbullying*, sobretudo na vida das vítimas que, “muitas vezes”, buscaram orientação, conforto e apoio emocional através dos amigos, como forma de ajudá-los a enfrentar e suportar a situação.

Relativamente ao suporte e apoio por parte da turma e mentor foi referido pelos estudantes do Brasil e de Portugal, ao passo que o serviço institucional de apoio foi referido como um fator protetor apenas pelos estudantes portugueses, talvez pelo fato da instituição do Brasil em que a entrevista foi realizada, não disponibilizar aos estudantes este tipo de serviço. A ausência do suporte e apoio foi considerado como fator de risco através do individualismo entre os estudantes, da insensibilidade dos docentes para com os estudantes e das falhas dos serviços institucionais de apoio. De acordo com Hombrados-Mendieta e Castro-Travé (2013), este aspecto é muito importante por considerar a distinção entre os diferentes tipos e fontes de suporte e apoio que são fornecidas por um determinado contexto, visto que ambos são considerados como importantes preditores do bem-estar psicológico dos estudantes.

Relativamente ao clima disciplinar geral e no uso dos dispositivos tecnológicos também foram reportados pelos estudantes do Brasil e de Portugal como fatores protetores sejam em termos da existência de regras, bem como o seu cumprimento. Ao passo que foram considerados como fator de risco, em ambos os Países, no que diz respeito ao desconhecimento das regras, como ainda pelo seu incumprimento. Estes resultados vão ao encontro do recente estudo de Cornell, Shukla, e Konold (2015), em que os autores verificaram que o clima disciplinar elevado foi associado com níveis mais baixos de prevalência de provocação e intimidação, assédio e vitimização em geral, sugerindo que a existência das regras, bem como o seu cumprimento são fundamentais na diminuição da vitimização entre os estudantes.

No que diz respeito aos espaços de convivência e lazer, um aspecto que integra a estrutura física da instituição, sua adequação e diversidade, foram considerados pelos estudantes de ambos os Países como um fator de proteção. Por outro lado, sua inadequação foi referida pelos estudantes de ambos os Países como um indicador de risco do *cyberbullying*. Verificamos ainda que a disposição arquitetônica impossibilita aos estudantes um espaço de convivência. Conforme explicitam Aron, Milicic, e Armijo (2012), um ambiente físico apropriado se relaciona com os fatores de um ambiente acadêmico positivo, que por sua vez atua como um fator de proteção.

Por fim, quanto aos sentimentos dos estudantes, verificamos que este aspecto emergiu como um fator de proteção em ambos os grupos de estudantes, cuja satisfação e realização apresentam-se como sentimentos positivos, derivados também do sentimento de pertença institucional. Paralelamente, os estudantes de ambos os Países também referiram os sentimentos dos estudantes como um importante fator a ser considerado enquanto potencializador do *cyberbullying*. Este indicador apresenta-se como crucial por ser considerado como resultado do balanço entre afetos positivos e negativos (Dela Coleta

& Dela Coleta, 2006) e por estarem relacionados com o próprio ambiente universitário, como também pelo impacto psicológico causado nos estudantes que vivenciaram situações de *cyberbullying*. De modo geral, os sentimentos dos estudantes com relação a instituição da qual fazem parte apresentam-se como importantes indicadores de bem-estar psicológico dos universitários e, como proposto por Rivituso (2014), devem ser usados pelos administradores universitários e membros do corpo docente no sentido de aumentar os esforços de conscientização face ao problema devido ao impacto psicológico negativo na vida das vítimas de *cyberbullying*.

*Clima institucional e psicossocial universitário: promoções necessárias e percepções divergentes*

Alguns autores têm destacado que a avaliação do clima universitário é uma tarefa complexa (Hurtado et al. 2008; Chandran & Ranjan, 2015; Ryder & Mitchell 2013), seja pela falta de consenso sobre a sua definição (Hart & Fellabaum 2008), ou ainda, pela multidimensionalidade que o constructo possui (Roeser et al., 2000). Com base nas correlações verificadas, seja na amostra total, como em ambos os Países, podemos inferir que o suporte humano, a recepção institucional, o acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar dos estudantes são variáveis que estão correlacionadas positivamente entre si e que confluem para o desenvolvimento de um clima institucional e interpessoal positivo. Desta forma, visto a multidimensionalidade do construto sobre o clima universitário (Roeser et al., 2000), os nossos resultados vão ao encontro de estudos que revelam que os efeitos de ambas as medidas (clima institucional e psicossocial) estão correlacionados entre si. Ainda verificamos que o fator suporte institucional apresentou-se como uma variável mediadora da relação entre recepção institucional e sentimentos de bem-estar, bem como entre a recepção institucional e acolhimento e Integração. Ou seja,

esses resultados nos sugerem que o clima institucional universitário pode contribuir com o clima psicossocial universitário e, que ambos, podem contribuir com a saúde mental dos estudantes, como verificado no estudo de Byrd e McKinney (2012).

A análise realizada com base no teste de diferenças, permitiu constatar a existência de diferenças significativas entre os estudantes universitários brasileiros e portugueses. Ou seja, estudantes de Portugal referem maior nível de suporte institucional, recepção institucional, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar que os estudantes do Brasil, reforçando mais uma vez, os estudos que indicam que a questão cultural influencia na forma como os estudantes reportam o clima nas suas universidades (e.g., Yeung & Johnston 2014). Ou seja, que os estudantes universitários de culturas diferentes têm perspectivas divergentes sobre características do clima institucional e psicossocial universitário (e.g., Ancis et al., 2000). Com base no estudo de Hofstede (1991, 2001), referimos que tais diferenças possam ser justificadas pelo nível de individualismo-coletivismo que cada País apresenta. Dito de outra forma, o nível de individualismo-coletivismo acaba por influenciar no modo como os estudantes dão sentido ao ambiente no qual estão inseridos (Fiske & Haslam, 1997), neste caso, as instituições universitárias.

Esses resultados são importantes pois reforçam o estudo de Marôco, Campos, Vinagre, e Pais-Ribeiro (2014) relativamente ao suporte institucional. Os autores verificaram que os estudantes portugueses valorizam mais o suporte institucional do que os brasileiros, o que pode ser justificado pelas disparidades culturais entre os Países. De igual modo, Edman e Brazil (2009), verificaram a existência de diferenças significativas na percepção do suporte institucional num grupo de estudantes universitários de diferentes culturas. De toda forma, o suporte institucional favorece melhores condições de bem-estar ao indivíduo na medida em que o estudante é capaz de entender este cuidado

como acessível quando necessário, ao mesmo tempo em que faz o mesmo acreditar que é aceito pelo grupo ao qual pertence (Zanini, Verolla-Moura, & Queiroz, 2009).

Quanto à recepção institucional, como referido anteriormente, tratam-se de relevantes aspectos no sentido de assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos (Estrela, 2002), enfatizando o relevante papel do ponto de vista institucional na vida dos estudantes universitários. Os resultados nos permitiram inferir a existência de diferenças na forma como os estudantes brasileiros e portugueses percebem esta componente. Estes resultados são bastantes relevantes por considerar que os comportamentos derivam de múltiplos fatores, como os institucionais (Bronfenbrenner, 1996).

Com relação a diferença verificada no que diz respeito ao acolhimento e integração, os resultados revelaram que os portugueses relatam um maior nível que os estudantes brasileiros. Justificamos estes resultados tendo em consideração o estudo de Hofstede (2001), em que se verifica que os portugueses prezaram mais pela coletividade que os brasileiros. Ou seja, os estudantes de uma cultura coletivista têm seus comportamentos regulamentados pelo desejo de estar em conformidade com as normas e coesão grupal (e.g., Hofstede, 1991; Triandis et al., 1990). Já no que concerne ao sentimento de bem-estar, os portugueses apresentaram um maior nível que os estudantes brasileiros. Acreditamos que estes resultados possam ser justificados mais uma vez pelo nível de coletivismo que os estudantes portugueses apresentam. A pertinência destes resultados prende-se ao fato de confirmar o que foi verificado no estudo Goodwin e Plaza (2000) que demonstrou que os valores coletivistas estão associados com mais apoio recebido por parte dos grupos, que por sua vez está associado com o aumento do sentimento de bem-estar. Em suma, nossos resultados reforçam a ideia que os estudantes

universitários de culturas diferentes têm perspectivas divergentes sobre características do clima institucional e psicossocial universitário (Ancis et al., 2000).

Os resultados obtidos com base na Teoria de Resposta ao Item revelaram que os estudantes universitários do Brasil e de Portugal reportaram os aspectos do clima institucional de forma mais precisa, nomeadamente os fatores do suporte institucional e receção institucional. Além disso, os estudantes brasileiros subestimaram a dimensão do suporte institucional, apresentando uma distribuição do nível de dificuldade moderada. Já os estudantes portugueses sobestimaram esta mesma dimensão, apresentando um nível moderado de dificuldade dos itens. Na dimensão receção institucional, verificamos que os estudantes brasileiros subestimaram levemente esta dimensão e apresentaram uma distribuição elevada no nível de dificuldade dos itens. Já os estudantes portugueses sobestimaram moderadamente a dimensão da receção institucional, apresentando uma distribuição do nível de dificuldade dos itens relativamente pequena.

Quanto ao clima psicossocial, os resultados permitiram verificar que os estudantes de ambos os Países (Brasil e Portugal) sobestimaram as dimensões do acolhimento e integração e do sentimento de bem-estar e que acabam por apresentar uma certa dificuldade na forma como reportaram o clima psicossocial. Os estudantes brasileiros apresentaram uma distribuição do nível de dificuldade elevada na dimensão acolhimento e integração, enquanto que os estudantes portugueses revelaram uma pequena distribuição no nível de dificuldade dos itens. Já com relação a dimensão sentimentos de bem-estar, os estudantes brasileiros tiveram menos dificuldade nos itens que os estudantes portugueses. Em suma, esses resultados permitiram verificar que os estudantes de ambos os países foram mais fidedignos nas dimensões do clima institucional, o que não aconteceu nas dimensões do clima psicossocial, revelando um importante contributo que

não tem sido aprofundado em estudos anteriores (e.g., Byrd & McKinney, 2012; Roeser et al., 2000).

Por fim, os resultados obtidos através da análise de mediação nos permitiram compreender que a percepção do suporte humano é significativamente importante quanto ao modo como os estudantes de ambos os Países percebem o acolhimento e integração dentro das suas universidades. Ao mesmo tempo, esses resultados nos permitiram compreender que, especificamente no caso dos estudantes universitários do Brasil, o suporte institucional revelou-se um aspecto importante no acolhimento e integração.

De modo geral, estes resultados consolidam o que referem Yeung e Johnston (2014), que a questão cultural pode influenciar na percepção do clima universitário. Além disso, com base no estudo de Hofstede (1991, 2001), acreditamos que a forma como os estudantes reportam o clima dentro das universidades parecem estar relacionadas com o nível de individualismo-coletivismo que cada País apresenta e que acaba por influenciar no modo como os estudantes percebem o ambiente no qual estão inseridos (Fiske & Haslam, 1997). Desta forma, acreditamos que um clima institucional e psicossocial apropriado à integração, ao desenvolvimento psicossocial e acadêmico dos estudantes universitários não será suficiente se não for percebido como um contexto propício e como oportunidade de experienciá-lo de forma ativa (Vendramini et al., 2004).

## **2. Estudo 2 – O Fenômeno do *Cyberbullying* entre Estudantes Universitários do Brasil e Portugal**

### **2.1. Experiências de *cyberbullying* dos estudantes universitários do Brasil e Portugal.**

Tendo em conta parte dos objetivos da investigação que foram: a) identificar a experiência dos estudantes universitários do Brasil e de Portugal em relação ao *cyberbullying*; b) analisar o perfil dos agressores, vítimas e observadores de cada

ambiente universitário e cultura e c) identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes de cada contexto e cultura, apresentamos os resultados com 1340 estudantes universitários do Brasil (44.18%) e de Portugal (55.8%). Ou seja, são exibidos os resultados quanto aos incidentes de *cyberbullying* de acordo o gênero, a faixa-etária e a área científica dos estudantes. Também apresentamos os resultados relativamente aos media utilizados, o nível de escolaridade das ocorrências e das ocorrências anteriores. Apresentamos ainda os sentimentos associados ao *cyberbullying*, os motivos reportados, as estratégias de enfrentamento utilizadas, o que aconteceu a seguir e as pessoas que cada tipo de envolvimento consideram que podem ajudar ou recorrer em casos de *cyberbullying*. Por fim, são salientadas as estratégias pessoais, as fontes de suporte e apoio e as estratégias institucionais universitárias seja ao nível das intervenções primárias e/ou secundárias que os estudantes universitários do Brasil e de Portugal julgam que podem ser utilizadas diante dos casos de *cyberbullying*.

### **2.1.1. Vítimas.**

Verificamos que 246 estudantes universitários brasileiros (44.6%) e 322 estudantes universitários portugueses (43.0%), foram vítimas de *cyberbullying* em algum momento da vida. Em ambos os Países, a maior percentagem das vítimas era do gênero feminino (68.7% no Brasil; 68.7% em Portugal) e tinham idade igual ou inferior aos 20 anos (58.9% no Brasil; 62.5% em Portugal). A área de Ciências Sociais e Humanidades (35.8% no Brasil; 38.5% em Portugal), bem como o 1.º ano do ensino superior (36.2% no Brasil; 38.2% em Portugal), foram os que os estudantes mais reportaram, considerando a área científica e ano de curso (ver Tabela 15).

**Tabela 15.***Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade das Vítimas por País*

	<b>Brasil</b> (n = 246)	<b>Portugal</b> (n = 322)
<i>Gênero</i>		
Masculino	31.3	32.6
Feminino	68.7	67.4
<i>Faixa-etária</i>		
≥ 20 anos	58.9	62.5
21 – 23 anos	24.4	30.7
24 – 26 anos	8.9	3.4
> 26 anos	7.8	3.4
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	25.2	9.9
Ciências Exatas e da Engenharia	12.6	23.0
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	26.4	28.6
Ciências Sociais e Humanidades	35.8	38.5
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do Ensino Superior	36.2	38.2
2.º ano do Ensino Superior	31.3	28.6
3.º ano do Ensino Superior	32.5	33.2

*Nota.* Os valores apresentados na tabela tratam-se de %.

#### *Tipos comportamentos de vitimização.*

Relativamente as agressões sofridas pelas vítimas, verificamos que as vítimas, de ambos os Países, foram “*algumas vezes*” zombadas (20.4% no Brasil; 20.2% em Portugal), tiveram boatos espalhados sobre a sua vida (18.9% no Brasil; 19.8% em Portugal), insultadas (17.1% no Brasil; 19.1% em Portugal), usaram sua imagem sem autorização (13.9% no Brasil; 13.0% no Brasil), como apresentado na Tabela 16.

**Tabela 16.***Comportamentos de Vitimização por País*

<b>Comportamentos</b>	<b>Brasil</b> (n = 246)		<b>Portugal</b> (n = 322)	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
Ameaçaram-me	16.7	1.2	20.8	3.7
Assediaram-me com conteúdos de carácter sexual	21.1	2.4	26.7	3.4
Espalharam boatos sobre a minha vida	45.5	4.9	46.0	5.0
Fizeram-se passar por mim	22.8	0.8	21.7	2.5
Zombaram-me	49.2	6.5	46.9	5.6
Insultaram-me	41.1	5.7	44.4	6.8
Mostraram que possuíam informação sobre a minha vida que podem afetar o meu bem-estar psicológico	22.8	3.7	21.4	2.8
Revelaram dados sobre a minha vida privada	22.0	1.6	22.7	1.6
Usaram a minha imagem sem autorização	33.3	1.7	30.1	1.9

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se da %.

Destacam-se ainda que, as vítimas em ambos os Países, foram “*muitas vezes*” alvo de zombaria (2.7% no Brasil; 2.4% em Portugal), insultos (2.4% no Brasil; 2.9% em Portugal) e de boatos espalhados sobre a sua vida (2.0% no Brasil; 2.1% em Portugal).

De acordo com a área científica, verificamos que, tanto as vítimas do Brasil como as vítimas de Portugal, das áreas de Ciências da Saúde e da Vida, Ciências Exatas e da Engenharia, Ciências Naturais e do Meio Ambiente e Ciências Sociais e Humanidades foram, sumariamente, alvo de comportamentos de assédios com conteúdos de caráter sexual, tiveram boatos espalhados sobre a sua vida, foram zombadas/gozadas, insultadas, mostraram que possuíam informação sobre a vida da vítima que poderia afetar o seu bem-estar psicológico e tiveram a sua imagem utilizada sem autorização, “*algumas e muitas vezes*”, (ver Anexo 5 – Tabela 1).

#### *Os autores das agressões.*

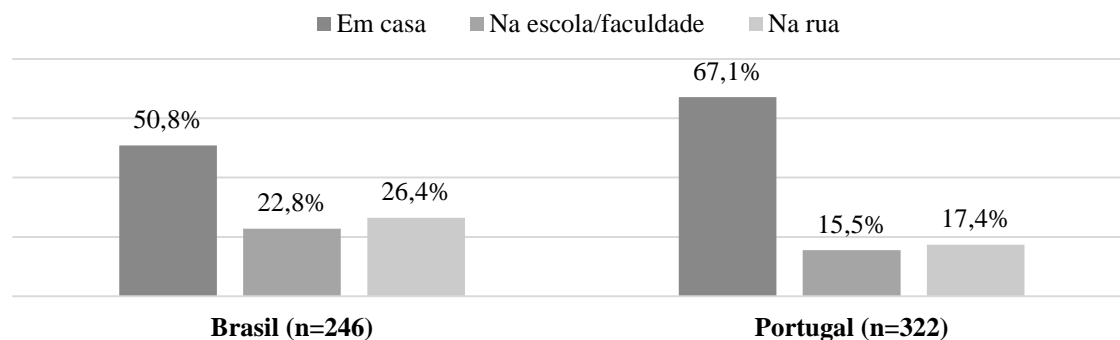
Como verifica-se na Tabela 17, a maior percentagem das vítimas, de ambos os Países, referiu que sabiam quem era o agressor (73.2% no Brasil; 77.3% em Portugal). Dos que sabiam quem era o agressor, 30.1% das vítimas no Brasil reportaram que se tratava de um grupo misto. Já em Portugal, 26.4% das vítimas referiram ter sido agredidas por rapazes. Além disso, ainda verificamos que, em ambos os Países, a maior parte dos agressores eram colegas da escola/faculdade (59.2% no Brasil; 56.2% em Portugal).

**Tabela 17.**  
*Agressores das Vítimas por País*

<i>Quem ofendeu</i>	<b>Brasil</b> (n=246)		<b>Portugal</b> (n=322)	
Rapaz	21.5		26.4	
Rapariga	17.1		21.7	
Grupo de Rapazes	5.3		4.0	
Grupo de Raparigas	3.7		5.0	
Grupo Misto	30.1		22.7	
Não sei (não conheço)	22.4		20.2	
<b><i>Eram Colegas da Escola/Faculdade</i></b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	59.3	40.7	56.2	43.8

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Como apresentado no Gráfico 1, a maior percentagem das vítimas em ambos os Países referiu que estava em casa quando foram agredidas (50.8% do Brasil; 67.1% de Portugal).



**Gráfico 1.** Local em que as vítimas perceberam que foram vitimizadas por País.

#### *Media utilizados na vitimização.*

Contatamos que, em ambos os Países, o facebook foi o media em que aconteceu a maior percentagem dos casos de *cyberbullying* (65.9% no Brasil; 60.2% em Portugal). As vítimas do Brasil também foram vitimizadas através do Whatsapp (24.8%), o Orkut (24.0%) e Messenger (14.2%) e, as vítimas de Portugal, através de SMS/MMS (23.6%), Hi5 (19.3%), Messenger (19.3%) e Chats (14.0%), como consta na Tabela 18.

#### **Tabela 18.**

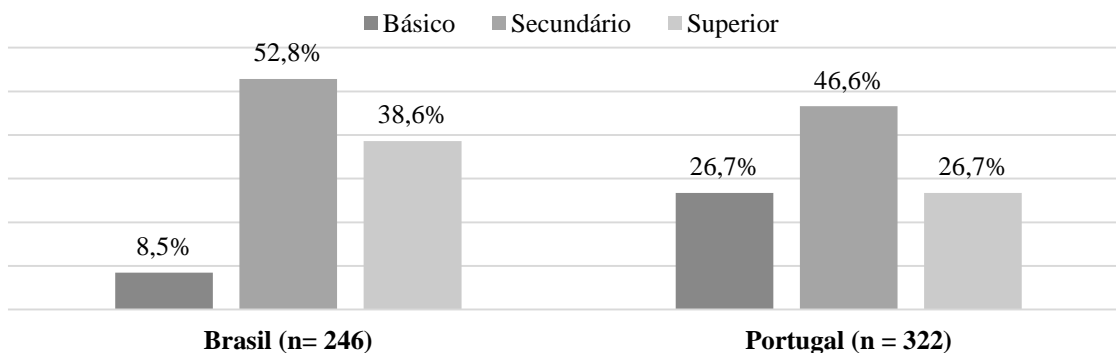
*Media Utilizados na Vitimização por País*

Tecnologias	Brasil (n=246)	Portugal (n=322)
Blogs	4.9	4.0
Chat	10.6	14.0
Email	6.9	6.8
Facebook	65.9	60.2
Hi5	0.4	19.3
Messenger	14.2	19.3
Myspace	--	0.6
Second Life	0.8	--
SMS/MMS	8.1	23.6
Youtube	1.6	2.2
Orkut	24.0	0.6
Whatsapp	24.8	1.6

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada media.

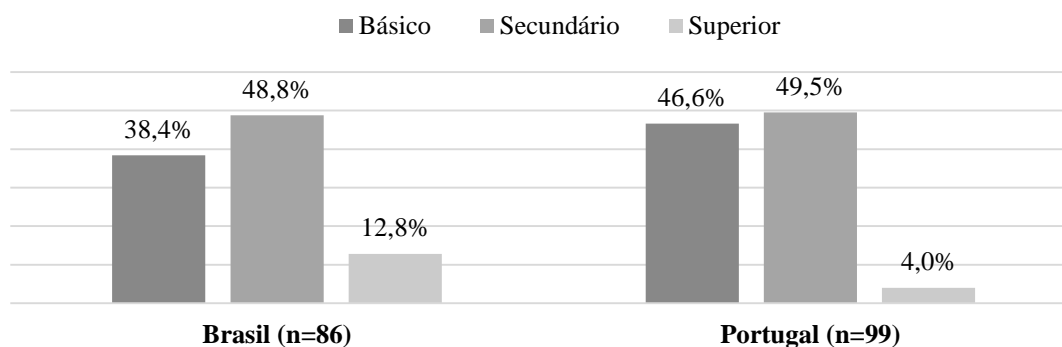
### *Nível de escolaridade das incidências.*

Como apresentado no Gráfico 2, constatamos que em ambos os grupos de vítimas (Brasil e Portugal), o ensino secundário apresentou maior número de incidências (52.8% no Brasil; 46.6% Portugal).



**Gráfico 2.** Nível de escolaridade das incidências por País (vítimas).

Além disso, verificamos que 34.9% das vítimas do Brasil e 30.7% das vítimas de Portugal reportaram incidências de *cyberbullying* em momentos anteriores, cuja maior percentagem de incidência aconteceu no ensino secundário (48.8% no Brasil; 49.5% em Portugal), como apresentado no Gráfico 3.



**Gráfico 3.** Nível de escolaridade das incidências anteriores por País (vítimas).

### *Sentimentos experienciados pelas vítimas.*

Como apresentamos na Tabela 19, os sentimentos mais reportados pelas vítimas de ambos os Países foram a raiva (52.4% no Brasil; 29.5% em Portugal), a preocupação (38.2% no Brasil; 27.0% em Portugal), insegurança (35.0% no Brasil; 35.1% em

Portugal), tristeza (32.9% no Brasil e 28.0% em Portugal), humilhação (32.1% no Brasil e 24.8% em Portugal) e indiferença (29.7% no Brasil; 24.5% em Portugal), sendo identificados outros sentimentos que podem ser abaixo consultados.

**Tabela 19.**  
*Sentimentos das Vítimas por País*

<b>Sentimentos</b>	<b>Brasil</b> (n=246)	<b>Portugal</b> (n=322)
Alegria	2.0	4.0
Ciúme	2.0	0.6
Culpa	9.3	5.0
Desprezo	21.5	19.6
Embaraço	26.0	27.0
Indiferença	29.7	24.5
Injustiça	26.4	24.8
Confuso e perdido	21.1	15.8
Inferioridade	22.4	21.4
Insegurança	35.0	35.1
Inveja	2.0	1.6
Medo	23.6	21.7
Orgulho	1.6	3.3
Preocupação	38.2	27.0
Humilhação	32.1	24.8
Indefeso	26.4	17.7
Raiva	52.4	29.5
Superioridade	4.5	6.5
Surpresa	19.5	9.9
Tristeza	32.9	28.0
Desespero	12.2	10.6
Aterrorizado	12.2	8.7
Vontade de me vingar	21.5	14.3
Sozinho/isolado	18.7	14.9

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada sentimento.

#### *Perspectiva das vítimas sobre os motivos das agressões.*

Os motivos referidos de forma mais preponderante pelas vítimas de ambos os Países foram a imaturidade (51.2% no Brasil; 44.1% em Portugal), por não terem nada para fazer (41.1% no Brasil; 27.3% em Portugal), para se divertirem (39.0% no Brasil; 36.0% em Portugal), por falta de respeito (37.4% no Brasil; 28.9% em Portugal), por inveja (35.0% no Brasil; 26.4% em Portugal), brincadeira (35.0% no Brasil; 24.5% em Portugal), dentre outros, como apresentado na Tabela 20.

**Tabela 20.***Perspectiva das Vítimas sobre os Motivos das Agressões por País*

<b>Motivos</b>	<b>Brasil (n=246)</b>	<b>Portugal (n=322)</b>
Falta de respeito por mim	37.4	28.9
Por inveja	35.0	26.4
Divergência de opiniões	31.3	20.2
Para se divertirem	39.0	36.0
Por estarem aborrecidos	9.8	19.3
Para que o grupo o aceitasse	6.9	9.0
Porque quis afirmar-se	11.0	20.8
Por não terem nada pra fazer	41.1	27.3
Por brincadeira	35.0	24.5
Por diferenças entre nós (culturais, cor da pele, sexuais, etc.)	17.9	5.3
Por ciúmes	10.2	13.4
Quebra de amizades	14.2	14.0
Por não ser capaz de ser assertivo pessoalmente	7.7	11.2
Por não gostarem de mim	26.0	20.8
Por vingança	8.5	8.4
Por se sentirem superiores	21.1	23.3
Por imaturidade	51.2	44.1
Porque eu já os tinha agredido física, verbalmente	2.4	3.4
Porque eu já os tinha agredido virtualmente (emails, mensagens, telefonemas, etc).	1.2	0.9
Porque me encaixo nos estereótipos com que é habitual gozar-se	10.6	8.7
Porque não gostam das minhas atitudes/personalidade	25.2	15.5
Porque acham que não tem qualquer problema agir assim	22.8	17.7
Porque pertenço a um grupo rival	4.1	3.4
Porque se maltratei, também me podem maltratar	1.2	0.9

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % das vítimas que assinalaram “sim” para cada motivo.

#### *Estratégias de enfrentamento utilizadas pelas vítimas.*

Relativamente as estratégias de enfrentamento, 72.0% vítimas do Brasil e 73.3% das vítimas de Portugal fizeram alguma coisa para impedir a situação. Conforme apresentado na Tabela 21, as estratégias de excluir o agressor da rede social (38.4% no Brasil; 30.9% em Portugal), alterar o perfil de privacidade (33.3% no Brasil e 28.8% em Portugal), evitar o contacto com o agressor (35.0% no Brasil; 25.4% em Portugal), ignorar a agressão (32.8% no Brasil; 22.0% em Portugal), e contar aos meus amigos (29.4% no Brasil; 31.4% em Portugal), foram as estratégias mais utilizadas pelas vítimas de ambos Países.

**Tabela 21.***Estratégias Utilizadas pelas Vítimas por País*

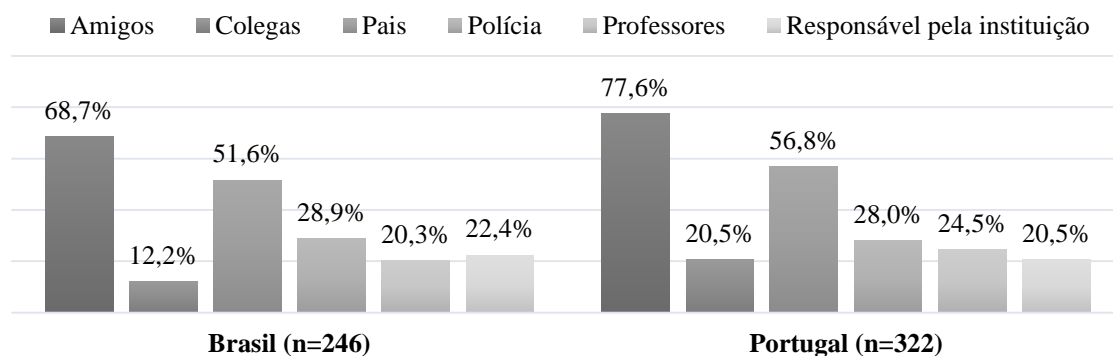
<b>Tipos de Estratégias</b>	<b>Brasil</b> (n = 177)	<b>Portugal</b> (n = 236)
Altereí o perfil de privacidade	33.3	28.8
Apaguei a página da rede social	9.0	8.5
Confrontei o agressor	19.8	36.0
Contactei o gestor do site	6.2	5.5
Desativei o e-mail	5.6	4.7
Tomei mais atenção à webcam do computador	4.0	2.5
Excluí o agressor da rede social	38.4	30.9
Ignorei a agressão	32.8	22.0
Apaguei as mensagens (e.g., fotos, vídeos, etc)	23.2	19.1
Tentei descobrir quem era o agressor	14.1	13.6
Fiz-lhe o mesmo	1.7	2.5
Mudei de número de telemóvel	4.0	4.2
Deixei de atender chamadas anónimas	7.9	20.3
Evitei o contacto com o agressor	35.0	25.4
Contactei a polícia	2.8	4.7
Contei aos meus pais	16.9	17.8
Contei aos meus amigos	29.4	31.4
Contei aos meus professores	9.6	5.9
Procurei apoio profissional	6.8	3.0
Agredi fisicamente quem me fez isso	--	3.8

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % das vítimas que assinalaram “sim” para cada estratégia.

Após as vítimas terem feito algo para impedir a situação, verificamos no Brasil que 88.8% reportaram que os agressores pararam de fazer mal, 10.8% continuaram a fazer mal e 0.4% fizeram ainda pior. Já em Portugal, verificamos que 87.9% das vítimas referiram que os agressores pararam de fazer mal, 10.5% continuaram a fazer mal e 1.6% reportaram que os agressores fizeram ainda pior.

*Perspectiva das vítimas sobre quem pode ajudar.*

Os estudantes universitários de ambos os Países que foram vítimas referem uma ordem muito semelhante, em termos de percentagens, a quem podem recorrer. Ou seja, tanto no Brasil como em Portugal, as maiores percentagens revelam que as vítimas indicam que podem recorrer aos amigos, aos pais e a polícia, como pode ser visualizado na Gráfico 4.



**Gráfico 4.** Perspectiva das vítimas sobre quem pode ajudar.

### 2.1.2. Agressores.

Contatamos que, 138 estudantes no Brasil (20.8%) e 94 estudantes de Portugal (12.6%) foram agressores de *cyberbullying* em algum momento da vida. Ainda verificamos que, tanto no Brasil como em Portugal, a maior percentagem dos agressores era do gênero feminino (58.7% no Brasil; 52.1% em Portugal), com idade menor ou igual aos 20 anos (57.9% no Brasil; 63.8% em Portugal), conforme Tabela 22.

**Tabela 22.**

*Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Agressores por País*

	Brasil (n = 138)	Portugal (n = 94)
<i>Gênero</i>		
Masculino	41.3	47.9
Feminino	58.7	52.1
<i>Faixa-etária</i>		
≥ 20 anos	57.9	63.8
21 – 23 anos	21.1	34.0
24 – 26 anos	16.7	2.2
> 26 anos	4.3	--
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	19.5	6.4
Ciências Exatas e da Engenharia	16.7	25.5
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	28.3	33.0
Ciências Sociais e Humanidades	35.5	35.1
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do Ensino Superior	34.8	41.5
2.º ano do Ensino Superior	35.5	22.3
3.º ano do Ensino Superior	29.7	36.2

*Nota.* Os valores apresentados na tabela tratam-se de %.

Os estudantes ainda reportaram, em maior percentagem que eram da área de Ciências Sociais e Humanidades (35.5% no Brasil; 35.1% em Portugal) e estavam

frequentando o 2.º ano do ensino superior no Brasil (35.5%) e o 1.º ano em Portugal (38.2%),

*Tipos de comportamentos de agressão.*

Como pode ser verificado na Tabela 23, verificamos que “*algumas vezes*” os comportamentos mais frequentes entre os agressores de ambos os Países foram o zombar (56.5% no Brasil; 50.0% em Portugal), e insultar (32.6% no Brasil; 38.3% em Portugal). Além disso, verificamos que, os agressores do Brasil, “*muitas vezes*”, zombaram (9.4%), usaram a imagem de alguém sem autorização (5.1%). Enquanto os agressores de Portugal, “*muitas vezes*” os agressores zombaram (14.9%) e insultaram (7.4%) as vítimas.

**Tabela 23.**  
*Comportamentos de Agressão por País*

Comportamentos	Brasil (n = 138)		Portugal (n = 94)	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
Ameacei	13.0	2.2	8.5	3.2
Assediei com conteúdos de carácter sexual	7.2	0.7	7.4	3.2
Espalhei boatos sobre a vida de outros	25.4	2.9	12.8	2.1
Fiz-me passar por outra pessoa	14.5	2.9	29.8	2.1
Zombei	56.5	9.4	50.0	14.9
Insultei	32.6	2.2	38.3	7.4
Mostrei que possuo informação sobre outra pessoa que pode afetar o seu bem-estar psicológico	12.3	2.2	11.7	2.1
Revelei dados sobre a vida privada de outra pessoa	15.2	3.6	10.6	--
Usei a imagem de alguém sem autorização	22.5	5.1	17.0	--

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

De acordo com a área científica, verificamos que, tanto os agressores do Brasil como de Portugal, das áreas de Ciências da Saúde e da Vida, Ciências Exatas e da Engenharia, Ciências Naturais e do Meio Ambiente e Ciências Sociais e Humanidades reportaram em maior preponderância que, zombaram/gozaram, insultaram, espalharam boatos sobre a vida de outros, e passaram-se por outra pessoa, tanto “*algumas vezes*”, como “*muitas vezes*” (ver Anexo 6 – Tabela 2).

### *As vítimas das agressões.*

Relativamente aos alvos das agressões, verificamos em ambos os Países que, em maior percentagem, as vítimas eram um grupo misto (39.1% no Brasil; 39.4% em Portugal) e que eram colegas da escola/faculdade (66.7% no Brasil; 50.0% em Portugal), conforme apresentado na Tabela 24.

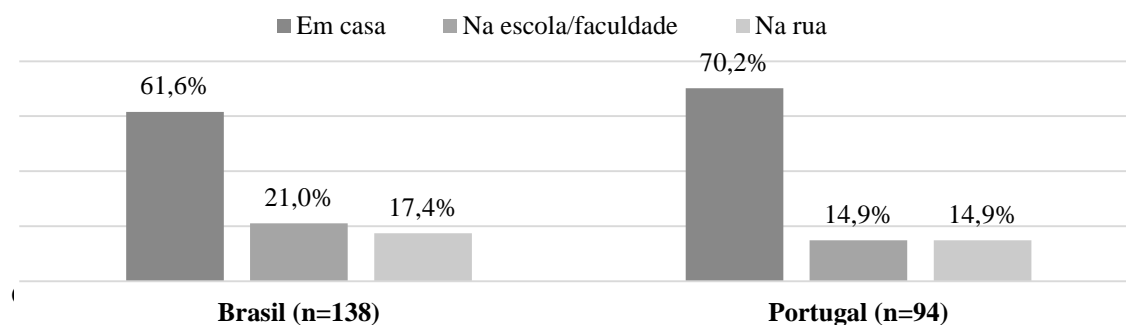
**Tabela 24.**

*Vítimas Agredidas por País*

<i>Quem era a vítima</i>	<b>Brasil</b> (n = 138)		<b>Portugal</b> (n = 94)	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Rapaz	27.5		14.9	
Rapariga	26.1		29.8	
Grupo de Rapazes	2.2		1.1	
Grupo de Raparigas	1.4		3.2	
Grupo Misto	39.1		39.4	
Não sei (não conheço)	3.6		11.7	
<i>Eram Colegas da Escola/Faculdade</i>	66.7	33.3	50.0	50.0

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Além disso, como consta no Gráfico 5, os agressores de ambos os Países reportaram que, maioritariamente, a prática do *cyberbullying* aconteceu em casa.



### *Media utilizados nas agressões.*

O facebook foi, predominante, mais referido pelos agressores de ambos os Países como o media mais utilizado nas agressões (53.6% no Brasil; 64.9% em Portugal), conforme Tabela 25. Os agressores do Brasil ainda indicaram a utilização do Whatsapp (41.3%), Messenger (20.3%) e Orkut (18.1%). Já os agressores de Portugal referiram o

uso de Chat (18.1%), SMS/MMS (17.0%), Messenger (13.8%) e Hi5 (10.6%) na prática do *cyberbullying*.

**Tabela 25.**

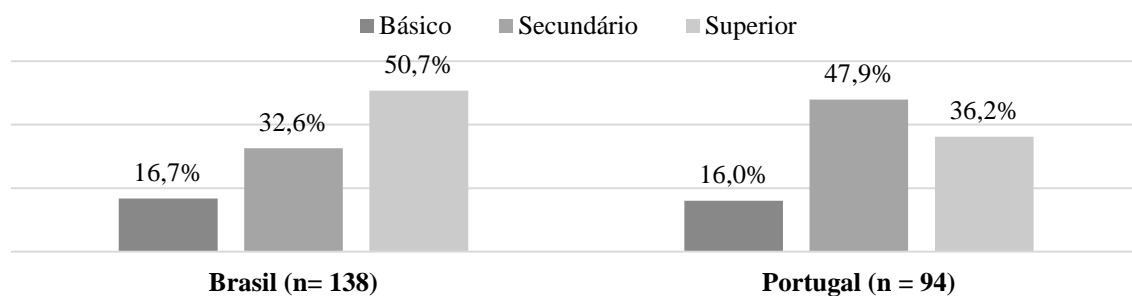
*Media Utilizados nas Agressões por País*

<b>Tecnologias</b>	<b>Brasil (n = 138)</b>	<b>Portugal (n = 94)</b>
Blogs	4.3	8.5
Chat	8.7	18.1
Email	3.6	3.2
Facebook	53.6	64.9
Hi5	--	10.6
Messenger	20.3	13.8
Myspace	--	1.1
Second Life	--	1.1
SMS/MMS	5.8	17.0
Youtube	1.4	4.3
Orkut	18.1	1.1
Whatsapp	41.3	6.4

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada media.

*Nível de escolaridade das incidências.*

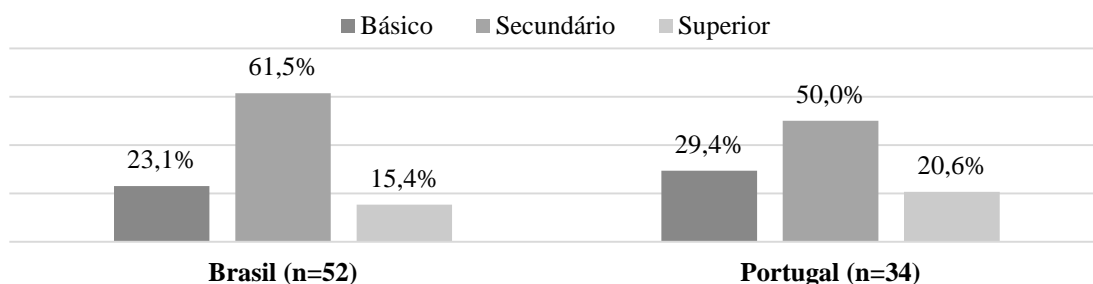
Relativamente ao nível de escolaridade, no caso dos agressores do Brasil, 50.7% referiram que estavam no ensino superior e 47.9% dos agressores de Portugal indicaram que estavam frequentando o ensino secundário no ato da agressão, como apresentado no Gráfico 6.



**Gráfico 6.** Nível de escolaridade das incidências (Agressores).

Além disso, ainda verificamos que 37.7% dos agressores do Brasil ( $n = 52$ ) e, respectivamente, 36.2% dos agressores de Portugal ( $n = 34$ ), referiram agressões em

momentos anteriores da sua vida, sendo elas, mais frequentes no ensino secundário em ambos Países, como pode ser visualizado no Gráfico 7.



**Gráfico 7.** Nível de escolaridade das ocorrências anteriores por País (agressores).

*Perspectiva dos agressores sobre os sentimentos das vítimas.*

Em ambos os Países, os agressores reportaram, com maior predominância, que as vítimas sentiram raiva, vontade de se vingar, embaraço, indiferença, humilhação, inferioridade, insegurança, tristeza, indefesa, preocupação, sentiu-se surpresa, desprezo, medo, confusa e perdida e injustiçados (ver Tabela 26).

**Tabela 26.**

*Perspectiva dos Agressores sobre os Sentimentos das Vítimas por País*

Sentimentos	Brasil (n = 138)	Portugal (n = 94)
Alegria	6.5	17.0
Ciúme	2.2	3.2
Culpa	8.0	6.4
Desprezo	15.2	9.6
Embaraço	22.5	23.4
Indiferença	22.5	17.0
Injustiça	11.6	4.3
Confuso e perdido	13.0	9.6
Inferioridade	20.3	18.8
Insegurança	18.8	16.0
Inveja	4.3	1.1
Medo	13.8	7.4
Orgulho	2.9	7.4
Preocupação	16.7	9.6
Humilhação	21.0	13.8
Indefeso	18.1	7.4
Raiva	46.4	28.7
Superioridade	5.1	4.3
Surpresa	15.9	10.6
Tristeza	18.8	11.7
Desespero	8.0	4.3
Aterrorizado	7.2	1.1
Vontade de se vingar	24.6	22.3
Sozinho/isolado	9.4	4.3

*Nota.* \* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada sentimento.

### *Motivos e sentimentos dos agressores.*

Embora numa ordem diferente, os três motivos mais reportados pelos agressores do Brasil e de Portugal foram a diversão (39.9% no Brasil; 26.6% em Portugal), a brincadeira (39.1% no Brasil; 43.6% em Portugal) e a imaturidade (29.7% no Brasil; 21.3% em Portugal). Além disso, os agressores do Brasil, também reportaram que a prática do *cyberbullying* foi motivada pelo fato de não gostarem da vítima (24.6%), por estarem aborrecidos (23.2%) e por vingança (21.7%). Já os agressores de Portugal reportaram a falta de respeito (18.1%), o fato de não terem nada para fazer (18.1%), quebra de amizades (13.8%), vingança (13.8%), a necessidade de autoafirmação (11.7%) e por não gostarem da vítima (11.7%), como consta na Tabela 27.

**Tabela 27.**

*Motivos dos Agressores por País*

<b>Motivos</b>	<b>Brasil (n = 138)</b>	<b>Portugal (n = 94)</b>
Falta de respeito	13.8	18.1
Por inveja	0.7	2.1
Divergência de opiniões	21.0	16.0
Para me divertir	39.9	26.6
Por estar aborrecido	23.2	10.6
Para ser aceite no grupo	2.2	2.1
Porque quis afirmar-me	5.1	11.7
Por não ter nada para fazer	18.1	17.0
Por brincadeira	39.1	43.6
Por diferenças entre nós (culturais, cor da pele, sexuais, etc.)	5.1	3.2
Por ciúmes	5.1	3.2
Quebra de amizades	14.5	13.8
Por não ser capaz de ser assertivo pessoalmente	0.7	2.1
Porque não gosto dele/dela	24.6	11.7
Por vingança	21.7	13.8
Por me sentir superior	8.0	4.3
Por imaturidade	29.7	21.3
Porque já me tinham agredido física, verbalmente	17.4	6.4
Porque já me tinha agredido virtualmente (emails, mensagens, telefonemas, etc).	15.9	6.4
Porque a pessoa se encaixa nos estereótipos com que é habitual gozar-se	9.4	5.3
Porque não gosto das suas atitudes/personalidade	16.7	6.4
Porque acho que não tem qualquer problema agir assim	2.9	2.1
Porque pertence a um grupo rival	4.3	3.2
Porque se me maltratou, também posso maltratar	12.3	4.3

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos agressores que assinalaram “sim” para cada motivo.

Com relação aos sentimentos dos agressores com relação a prática do *cyberbullying*, em ambos os Países, ressaltam-se os sentimentos de alegria (34.1% no

Brasil; 25.5% em Portugal), indiferença (22.5% no Brasil; 28.7% em Portugal), culpa (21.7% no Brasil; 21.3% em Portugal) e superioridade (16.7% no Brasil; 20.2% em Portugal), conforme Tabela 28.

**Tabela 28.**

*Sentimentos dos Agressores por País*

<b>Sentimentos</b>	<b>Brasil (n=138)</b>	<b>Portugal (n=94)</b>
Alegria	34.1	25.5
Ciúme	--	2.1
Culpa	21.7	21.3
Desprezo	7.2	6.4
Embaraço	8.0	4.3
Indiferença	22.5	28.7
Injustiça	4.3	4.3
Confuso e perdido	6.5	7.4
Inferioridade	2.9	2.1
Insegurança	7.2	4.3
Inveja	--	--
Medo	7.2	1.1
Orgulho	12.3	7.4
Preocupação	13.8	11.7
Humilhação	1.4	1.1
Indefeso	2.2	--
Raiva	13.0	10.6
Superioridade	16.7	20.2
Surpresa	2.9	1.1
Tristeza	6.5	4.3
Desespero	1.4	1.1
Aterrorizado	--	--
Vontade de fazer mais vezes	13.8	5.3
Sozinho/isolado	2.9	3.2

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos agressores que assinalaram “sim” para cada sentimento.

*Perspectivas dos agressores sobre as estratégias utilizadas pelas vítimas.*

Entre ambos os grupos, a maior percentagem dos agressores informou que não sabiam o que a vítima havia feito (36.2% no Brasil; 29.8% em Portugal). Contactamos também que os agressores do Brasil e Portugal reportaram que a vítima ignorou a agressão (26.1% no Brasil; 27.7% em Portugal), a vítima evitou o contato com o agressor (23.9% no Brasil; 18.1% em Portugal) e que a vítima confrontou o agressor (19.6% no Brasil; 17.0% em Portugal), como pode ser visualizado na Tabela 29.

**Tabela 29.***Perspectivas dos Agressores sobre as Estratégias Utilizadas pelas Vítimas por País*

<b>Tipos de Estratégias</b>	<b>Brasil</b> (n = 138)	<b>Portugal</b> (n = 94)
Alterou o perfil de privacidade	10.1	9.6
Apagou a página da rede social	4.3	2.1
Confrontou-me	19.6	17.0
Contactou o gestor do site	0.7	--
Desativou o e-mail	3.6	--
Tomou mais atenção à webcam do computador	--	1.1
Exclui o agressor da rede social	9.4	4.3
Ignorou a agressão	26.1	27.7
Apagou as mensagens (e.g., fotos, vídeos, etc)	10.9	6.4
Tentou descobrir quem era o agressor	5.1	3.2
Fez-me o mesmo	10.1	23.4
Mudou de número de telemóvel	1.4	--
Deixei de atender chamadas anónimas	2.2	6.4
Evitou o contacto comigo	23.9	18.1
Contactou a polícia	--	--
Contou aos meus pais	1.4	1.1
Contou aos meus amigos	10.1	4.3
Contou aos meus professores	1.4	2.1
Procurou apoio profissional	1.4	1.1
Agrediu-me fisicamente	0.7	1.1
<i>Não sei o que as vítimas fizeram</i>	36.2	29.8

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de percentagens dos agressores que assinalaram “sim” para cada estratégia.

Após a vítima ter feito algo para impedir a situação, a maior percentagem dos agressores, em ambos países, reportou que pararam de fazer mal (86.2% no Brasil; 83.0% em Portugal). Entretanto, embora numa percentagem inferior, os agressores do Brasil e Portugal informaram que continuaram a fazer mal à vítima (13.1% no Brasil; 13.8% em Portugal) e fizeram ainda pior (0.7% no Brasil; 3.2% em Portugal).

### **2.1.3. Observadores das Vítimas.**

Identificamos que 288 estudantes universitários brasileiros (48.8%) e 334 estudantes universitários portugueses (44.6%) foram observadores das vítimas de *cyberbullying* em algum momento da vida. A maior percentagem dos casos de observadores das vítimas, em ambos Países, centrou-se no gênero feminino (70.1% no Brasil; 68.6% em Portugal), com idade igual ou inferior aos 20 anos (59.9% no Brasil;

62.6% em Portugal), na área de Ciências Sociais e Humanidades (38.0% no Brasil; 38.9% em Portugal), e estavam frequentando 1.º ano do ensino superior (ver Tabela 30).

**Tabela 30.**

*Gênero e Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Observadores das Vítimas por País*

	<b>Brasil</b> (n = 288)	<b>Portugal</b> (n = 334)
<i>Gênero</i>		
Masculino	29.9	31.4
Feminino	70.1	68.6
<i>Faixa-etária</i>		
≥ 20 anos	59.9	62.6
21 – 23 anos	24.1	27.8
24 – 26 anos	9.1	4.2
> 26 anos	6.9	5.4
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	21.6	7.8
Ciências Exatas e da Engenharia	14.3	20.7
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	26.1	32.6
Ciências Sociais e Humanidades	38.0	38.9
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do Ensino Superior	37.2	41.0
2.º ano do Ensino Superior	33.0	25.7
3.º ano do Ensino Superior	29.0	33.2

*Nota.* Os valores apresentados na tabela tratam-se de %.

*Tipos de comportamentos observados na vitimização.*

Seja no Brasil como em Portugal, constatamos que os comportamentos mais salientes, tanto “*algumas vezes*” como “*muitas vezes*” foram “espalharam boatos sobre a sua vida”, “zombaram-na/gozaram-na”, “usaram a sua imagem sem autorização” e “revelaram dados sobre a sua vida privada”, conforme pode ser verificado na Tabela 31.

**Tabela 31.**

*Comportamentos Observados de Vitimização*

<b>Comportamentos</b>	<b>Brasil</b> (n=288)		<b>Portugal</b> (n=334)	
	Algumas Veze	Muitas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze
Ameaçaram-na	35.1	8.0	33.8	8.1
Assediaram-na com conteúdos de caráter sexual	37.5	9.0	28.7	6.9
Espalharam boatos sobre a sua vida	56.3	15.3	58.7	12.3
Fizeram-se passar por essa pessoa	37.8	7.6	42.2	4.8
Zombaram-na/Gozaaram-na	57.6	19.1	54.8	16.2
Insultaram-na	52.8	16.3	52.1	16.2
Mostraram que possuíam informação sobre a sua vida que podem afetar o seu bem-estar psicológico	32.6	10.5	33.2	10.5
Revelaram dados sobre a sua vida privada	42.0	12.2	35.3	9.0
Usaram a sua imagem sem autorização	44.4	12.2	35.6	6.6

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % de acordo com o número de observadores das vítimas de cada País.

Considerando as áreas científicas, tanto no Brasil como em Portugal, seja em Ciências da Saúde e da Vida, Ciências Exatas e da Engenharia, Ciências Naturais e do Meio Ambiente e Ciências Sociais e Humanidades, os comportamentos mais observados pelos estudantes, tanto “*algumas vezes*” como “*muitas vezes*” foram “espalharam boatos sobre a sua vida”, “zombaram-na/gozaram-na” e “insultaram-na” (Anexo 7 – Tabela 3).

*As vítimas observadas.*

Em ambos Países, a maior percentagem das vítimas observadas era do gênero feminino (49.7% no Brasil e 58.4% em Portugal), sendo estas, colega da escola/faculdade (62.5% no Brasil; 58.4 em Portugal), conforme Tabela 32.

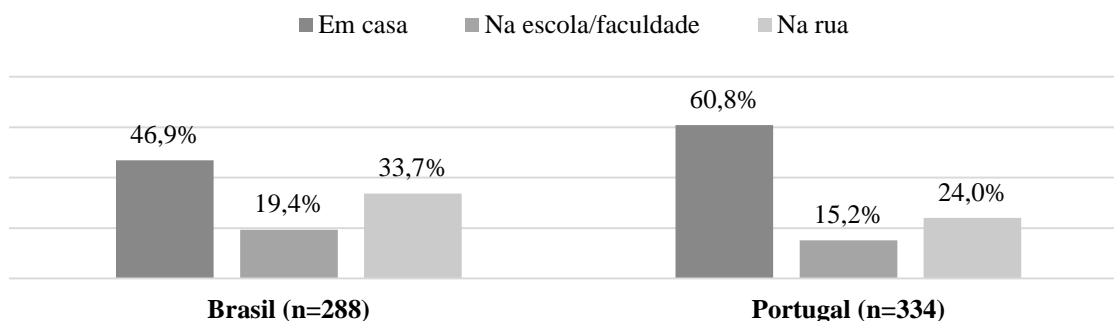
**Tabela 32.**

*Vítimas Observadas por País*

Quem era a vítima	Brasil (n=288)		Portugal (n=334)	
	Sim	Não	Sim	Não
Rapaz	15.6		14.1	
Rapariga	49.7		58.1	
Grupo de Rapazes	2.1		2.7	
Grupo de Raparigas	2.4		3.3	
Grupo Misto	24.3		15.6	
Não sei (não conheço)	5.9		6.3	
<i>Eram Colegas da Escola/Faculdade</i>	62.5	37.5	58.4	41.6

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Além disso, constatamos que, em ambos os Países, a maior percentagem das observações de vitimização aconteceu em casa (ver Gráfico 8).



**Gráfico 8.** Local em que estavam os observadores das vítimas.

*Media em que observaram a vitimização.*

Relativamente aos media pelos quais foram observadas as vitimizações (ver Tabela 33), os observadores das vítimas de ambos os Países reportaram o facebook, em maior percentagem (75.3% no Brasil; 79.9% em Portugal). Entre observadores das vítimas do Brasil, os media mais apontados, na sequência, foram o whatsapp (35.8%), o orkut (22.6%), messenger (18.1%) e SMS/MMS (11.8%). Enquanto que, entre os observadores das vítimas de Portugal, além do facebook, os media mais indicados foram o SMS/MMS (31.7%), Hi5 (17.7%), messenger (16.8%) e chat (12.3%).

**Tabela 33.**

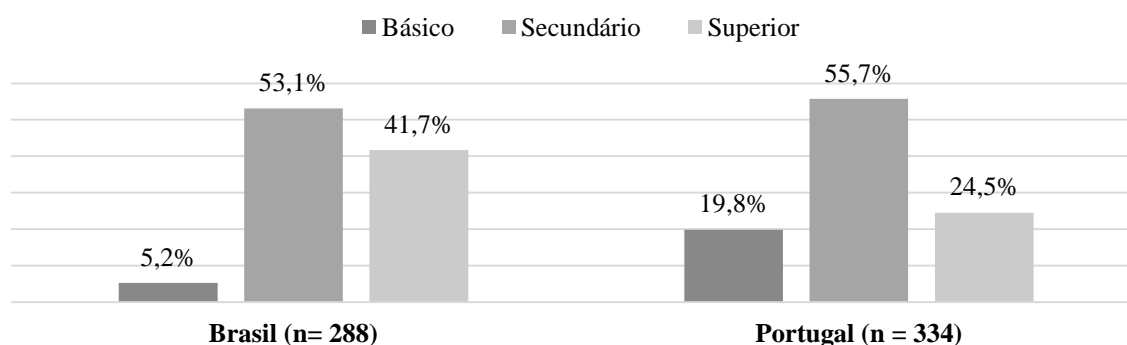
*Media em que Observaram a Vitimização por País*

<b>Tecnologias</b>	<b>Brasil</b> (n = 288)	<b>Portugal</b> (n = 334)
Blogs	6.3	5.4
Chat	9.0	12.3
Email	9.0	8.7
Facebook	75.3	79.9
Hi5	1.4	17.7
Messenger	18.1	16.8
Myspace	0.3	0.6
Second Life	--	0.6
SMS/MMS	11.8	31.7
Youtube	7.6	4.8
Orkut	22.6	0.6
Whatsapp	35.8	2.1

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada media.

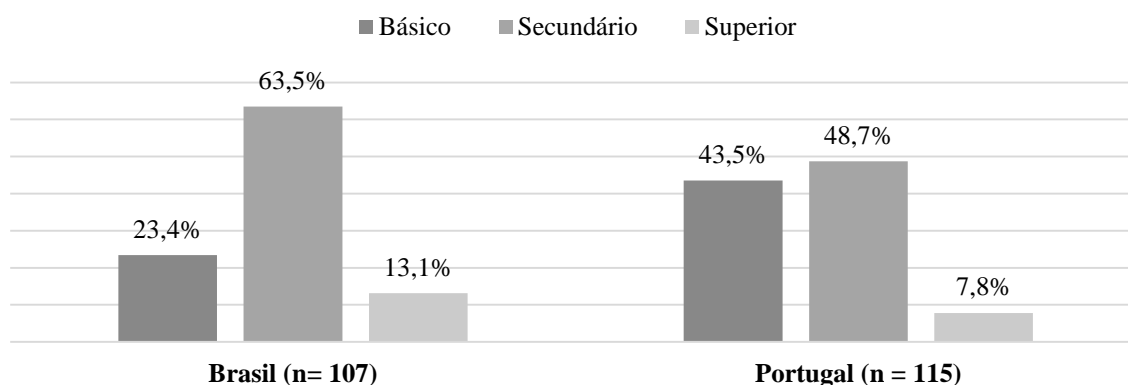
*Nível de escolaridade das incidências de observações.*

Conforme apresentado no Gráfico 9, o ensino secundário apresentou maior frequência de observações no Brasil (53.1%) e em Portugal (55.7%).



**Gráfico 9.** Nível de escolaridade das observações (observadores das vítimas).

Adicionalmente, 37.1% dos observadores das vítimas do Brasil e, respectivamente, 34.4% dos observadores das vítimas de Portugal reportaram observações de vitimização em momentos anteriores. Como apresentado no Gráfico 10, a maior percentagem das observações, em ambos os Países, decorreu no ensino secundário.



**Gráfico 10.** Nível de escolaridade das observações anteriores (Observadores das Vítimas)

#### *Estratégias utilizadas pelos observadores das vítimas.*

Identificamos que 151 dos observadores das vítimas do Brasil (52.2%) e 214 observadores das vítimas de Portugal (64.1%) tentaram impedir a situação. As estratégias mais utilizadas pelos observadores das vítimas de ambos os Países foram de apoio a vítima (71.5% no Brasil; 85.0% em Portugal) e aconselhamento a vítima para que contasse a alguém de confiança (47.7% no Brasil; 50.5% em Portugal (ver Tabela 34).

**Tabela 34.**

#### *Estratégias Utilizadas pelos Observadores das Vítimas por País*

Estratégias	Brasil (n=151)	Portugal (n=214)
Tentei perceber a gravidade da situação	36.4	50.0
Apoiei a vítima	71.5	85.0
Contei a alguém de confiança	29.1	19.6
Aconselhei a vítima a contar a alguém de confiança	47.7	50.5
Falei com os pais da vítima	11.9	6.5

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” em cada tipo de estratégia; os participantes puderam indicar mais que uma opção de resposta.

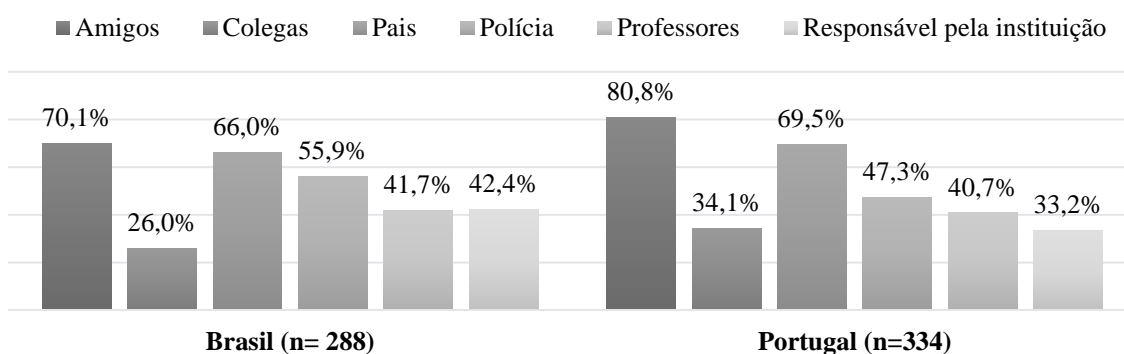
Dos que utilizaram algum tipo de estratégia das acima indicadas, verificamos nos dois Países que, os agressores pararam de fazer mal em grande maioria dos casos (61.6%

no Brasil; 75.2% em Portugal). Ainda constatamos que, uma percentagem menor reportou que os agressores continuaram a fazer mal (33.8% no Brasil; 22.9% em Portugal) e que alguns agressores fizeram ainda pior (4.6% no Brasil; 1.9% em Portugal).

*Perspectiva dos observadores das vítimas sobre quem pode ajudar.*

Por fim, identificamos que os observadores das vítimas do Brasil e de Portugal reportaram que os amigos (70.1% no Brasil; 80.8% em Portugal), os pais (66.0% no Brasil; 69.5% em Portugal) e a polícia (55.9% no Brasil; 47.3% em Portugal), foram os mais reportados como quem ajudar na resolução de casos de *cyberbullying* (Gráfico 11).

**Gráfico 11.** Perspectiva dos observadores das vítimas sobre quem pode ajudar.



**2.1.4. Observadores dos Agressores.**

Constatamos que 149 estudantes universitários brasileiros (25.2%) e, respectivamente, 146 estudantes universitários portugueses (19.5%), foram observadores dos agressores de *cyberbullying* em algum momento da vida. Maioritariamente, em ambos os Países, os observadores dos agressores eram do gênero feminino (67.1% no Brasil; 63.7% em Portugal), com igual ou inferior aos 20 anos (58.4% no Brasil; 65.1% em Portugal) e, em maior percentagem, da área de Ciências Sociais e Humanidades (42.3% no Brasil; 37.0% em Portugal) e estudantes do 1.º ano do ensino superior (34.9% no Brasil; 32.2% em Portugal), como apresentado na Tabela 35.

**Tabela 35.**

*Gênero, Faixa-etária, Área Científica e Ano de Escolaridade dos Observadores dos Agressores por País*

	<b>Brasil</b> (n = 149)	<b>Portugal</b> (n=146)
<i>Gênero</i>		
Masculino	32.9	36.3
Feminino	67.1	63.7
<i>Faixa-etária</i>		
≥ 20 anos	58.4	65.1
21 – 23 anos	22.8	27.4
24 – 26 anos	10.1	2.7
> 26 anos	8.7	4.8
<i>Área Científica</i>		
Ciências da Saúde e da Vida	16.1	5.5
Ciências Exatas e da Engenharia	16.1	23.3
Ciências Naturais e do Meio Ambiente	25.5	34.2
Ciências Sociais e Humanidades	42.3	37.0
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do Ensino Superior	34.9	43.8
2.º ano do Ensino Superior	34.2	24.0
3.º ano do Ensino Superior	30.9	32.2

*Nota.* Os valores apresentados na tabela tratam-se de %.

*Tipos de comportamentos observados nas agressões.*

Os comportamentos de zombaram/gozaram, insultaram, espalharam boatos sobre a vida de outros e usaram a imagem de outros sem autorização foram os mais reportados pelos observadores, tanto “*algumas vezes*” como “*muitas vezes*”, seja no Brasil com em Portugal (ver Tabela 36).

**Tabela 36.**

*Comportamentos Assistidos pelos Observadores dos Agressores por País*

<b>Comportamentos</b>	<b>Brasil</b> (n = 149)		<b>Portugal</b> (n = 146)	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
Ameaçaram	34.9	8.7	29.5	7.5
Assediaram com conteúdos de caráter sexual	29.6	8.7	16.5	6.8
Espalharam boatos sobre a vida de outros	49.0	15.4	42.5	12.3
Fizeram passar por outra pessoa	34.9	10.7	29.5	6.8
Zombaram/Gozaram	61.0	19.2	61.0	19.2
Insultaram	48.3	21.5	51.4	17.8
Mostraram que possuíam informação sobre a vida de outros que podiam afetar o seu bem-estar psicológico	32.9	12.8	24.0	7.5
Revelaram dados sobre a vida privada dos outros	37.6	15.4	28.1	10.3
Usaram a imagem de outros sem autorização	38.3	16.1	30.8	5.5

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Considerando a área científica de cada País e os comportamentos reportados pelos observadores dos agressores (ver Anexo 8 – Tabela 4), verificamos uma maior preponderância tanto “*algumas vezes*” como “*muitas vezes*” dos seguintes comportamentos: assediaram com conteúdos de caráter sexual, espalharam boatos sobre a vida de outros, zombaram/gozaram, insultaram e revelaram dados sobre a vida privada dos outros.

*Os agressores observados.*

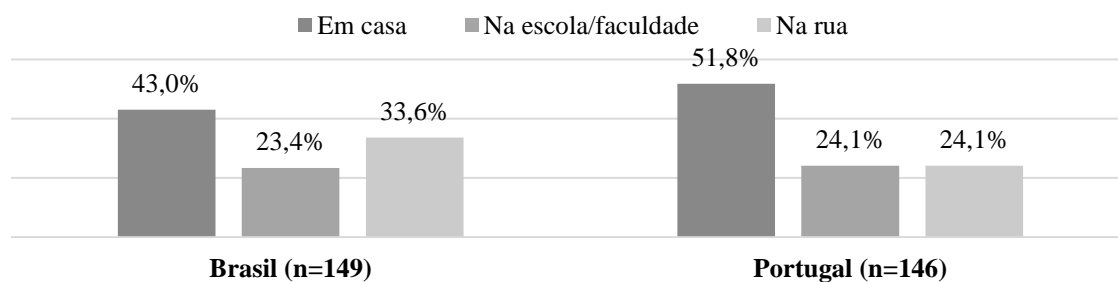
No que diz respeito aos autores das agressões que foram observadas, pudemos constatar que, seja no Brasil como em Portugal, os agressores eram em maior percentagem um grupo misto (33.6% no Brasil; 30.1% em Portugal) e colegas da escola/faculdade (67.8% no Brasil; 61.0% em Portugal), como consta na Tabela 37.

**Tabela 37.**  
*Vítimas Observadas por País*

<i>Quem era a vítima</i>	<b>Brasil</b> (n = 149)		<b>Portugal</b> (n = 146)	
Rapaz	29.5		29.5	
Rapariga	28.2		22.6	
Grupo de Rapazes	2.0		4.8	
Grupo de Raparigas	5.4		11.6	
Grupo Misto	33.6		30.1	
Não sei (não conheço)	1.3		1.4	
<i>Eram Colegas da Escola/Faculdade</i>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
	67.8	32.2	61.0	39.0

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Além disso, como apresentado no Gráfico 12, tanto os observadores dos agressores do Brasil (43.0%), como de Portugal (51.8%), reportaram que a maior parte das observações decorreram em casa.



**Gráfico 12.** Local em que estavam os Observadores dos Agressores

### *Media em que observaram as agressões.*

Em maior percentagem, os observadores dos agressores indicaram, em ambos os Países, que os comportamentos de agressão aconteceram através do facebook (75.8% no Brasil; 71.2% em Portugal). Conforme Tabela 38, observadores dos agressores do Brasil, ainda reportaram que as agressões também aconteceram através do whatsapp (44.3%), orkut (22.1%) e o messenger (20.8%). Já os observadores dos agressores de Portugal, indicaram o SMS/MMS (32.2%), o Hi5 (24.7%), chat (19.2%) e o messenger (18.5%).

**Tabela 38.**

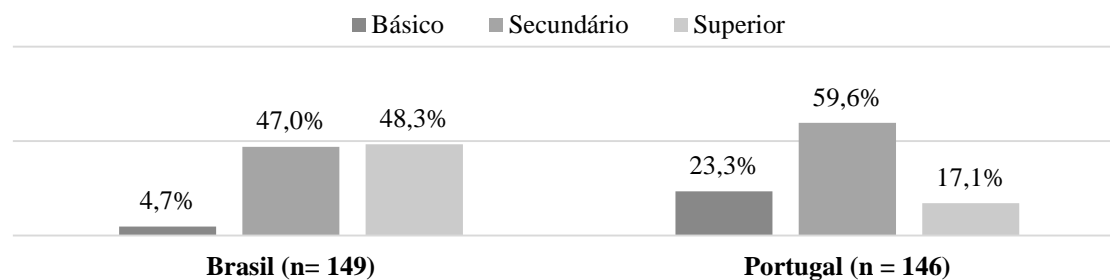
*Media em que Observaram a Vitimização por País*

<b>Media</b>	<b>Brasil (n = 149)</b>	<b>Portugal (n = 146)</b>
Blogs	10.1	4.1
Chat	10.1	19.2
Email	13.4	7.5
Facebook	75.8	71.2
Hi5	1.3	24.7
Messenger	20.8	18.5
Myspace	0.7	--
Second Life	--	2.1
SMS/MMS	15.4	32.2
Youtube	7.4	9.6
Orkut	22.1	0.7
Whatsapp	44.3	3.4

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” para cada media.

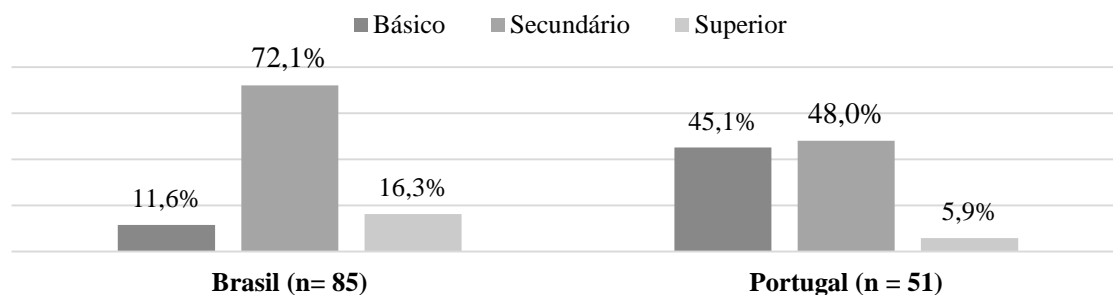
### *Nível de escolaridade das incidências das observações.*

Entre os observadores dos agressores do Brasil, verificamos uma percentagem muito próxima entre o ensino secundário e o ensino superior das incidências das observações. Diferentemente, entre os observadores dos agressores de Portugal, a maior frequência das observações centrou-se no ensino secundário (ver Gráfico 13).



**Gráfico 13.** Nível de escolaridade das incidências (Observadores dos Agressores).

Ainda pudemos perceber que os observadores dos agressores reportaram incidências de observações anteriores seja no Brasil (57.7%), como em Portugal (34.9%), cujos casos aconteceram no ensino secundário em ambos os Países (ver Gráfico 14).



**Gráfico 14.** Nível de escolaridade das incidências anteriores (observadores dos agressores).

#### *Estratégias utilizadas pelos observadores dos agressores.*

Entre observadores dos agressores, 58.4% do Brasil e 56.8% de Portugal fizeram algo para impedir os comportamentos de *cyberbullying*. Como se verifica na Tabela 39, os observadores dos agressores foram divergentes em termos do uso de estratégias. Ou seja, os observadores dos agressores no Brasil reportaram, em maior percentagem, que aconselharam a vítima a contar a alguém de confiança (58.6%) e tentaram perceber a gravidade da situação (37.9%). Os observadores dos agressores de Portugal informaram que contaram a alguém de confiança (48.2%) e aconselharam a vítima a contar a alguém de confiança (47.0%).

**Tabela 39.**

#### *Estratégias Utilizadas pelos Observadores dos Agressores de cada País*

<b>Estratégias</b>	<b>Brasil (n = 87)</b>	<b>Portugal (n = 83)</b>
Tentei perceber a gravidade da situação	37.9	36.1
Apoiei a vítima	26.4	36.1
Contei a alguém de confiança	23.0	48.2
Aconselhei a vítima a contar a alguém de confiança	58.6	47.0
Falei com os pais da vítima	9.2	9.6

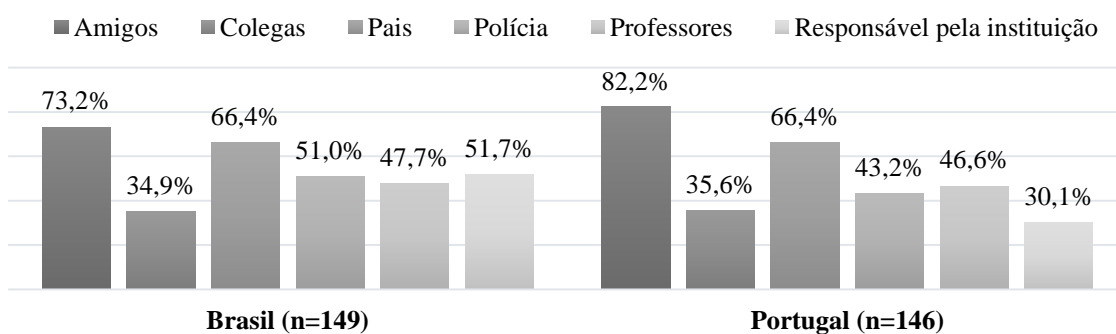
*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” em cada tipo de estratégia.

Dos que utilizaram algum tipo de estratégia para impedir a situação, identificamos que, tanto no Brasil como em Portugal, os observadores dos agressores informaram que

os agressores pararam de fazer mal (65.5% no Brasil; 65.1% em Portugal), uma percentagem menor reportou que os agressores continuaram a fazer mal (29.9 no Brasil; 30.1% em Portugal) e uma percentagem bastante pequena indicou que o agressor fez ainda pior (4.6% no Brasil; 4.8% em Portugal).

*Perspectiva dos observadores das vítimas sobre quem pode ajudar.*

Os observadores dos agressores de ambos os Países foram equivalentes nas duas primeiras opções relativamente a quem recorrer (ver Figura 19). Ou seja, os amigos (73.2% no Brasil; 82.2% em Portugal) e os pais (66,4%no Brasil; 66.4% em Portugal), como apresentado no Gráfico 15.



**Gráfico 15.** Perspectiva dos observadores dos agressores sobre quem pode ajudar.

**2.1.5. Perspectivas dos estudantes universitários do Brasil e Portugal sobre as estratégias pessoais, fontes de suporte e estratégias institucionais universitárias.**

Os estudantes universitários de ambos os países indicaram que, em situações de *cyberbullying*, bloquear os contatos (57.4% no Brasil; 69.1% em Portugal), contactar as autoridades competentes (64.4% no Brasil; 57.8% em Portugal), pedir ajuda a alguém de confiança (53.5% no Brasil; 68.2% em Portugal) e alterar as contas (50.3% no Brasil; 53.3% em Portugal), podem ajudar a resolver situações de *cyberbullying* (ver Tabela 40).

**Tabela 40.***Estratégias Pessoais, Fontes de Suporte e Estratégias Institucionais por País*

	<b>Brasil</b> (n = 592)	<b>Portugal</b> (n = 748)
<b><i>Estratégias Pessoais</i></b>		
Alterar as contas (email, etc.)	50.3	53.6
Bloquear os contatos	57.4	69.1
Contactar os gestores do site	39.5	34.2
Ignorar	33.3	30.1
Contactar as autoridades competentes	64.4	57.8
Pedir ajuda a alguém de confiança	53.5	68.2
Criar ou recorrer a um grupo de apoio	32.1	23.8
<b><i>Fontes de Suporte</i></b>		
Amigos	73.8	83.7
Colegas	28.0	32.9
Pais	73.5	75.5
Polícia	64.9	62.2
Professores	46.6	44.3
Responsável pela instituição	37.8	35.8
<b><i>Estratégias Institucionais</i></b>		
Promover ações de sensibilização	71.3	61.0
Realizar atividades de integração entre os estudantes	76.0	61.4
Estimular relações positivas entre os estudantes, prevenindo futuros casos	69.4	56.6
Oferecer serviços de apoio/suporte	76.0	61.1
Estimular os estudantes a informar os casos	76.5	66.6
Reconhecer e valorizar as atitudes dos estudantes na intervenção face ao problema	60.5	43.0
Punir os alunos que cometem estas situações	69.1	61.5
A faculdade não pode fazer nada	2.2	5.2

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de % dos que assinalaram “sim” em cada opção.

No que diz respeito às fontes de suporte na resolução de casos de *cyberbullying*, verificamos que, em ambos os Países, os amigos (73.8% no Brasil; 83.7% em Portugal), os pais (73.5% no Brasil; 75.5% em Portugal) e a polícia (64.9 no Brasil; 62.2% em Portugal) foram as fontes de suporte mais reportadas. Além disso, obtivemos altas percentagens sobre o que as universidades podem fazer para impedir situações de *cyberbullying*. Embora se verifique que uma pequena percentagem reportou que as universidades não podem fazer nada.

## 2.2. Aspectos comparativos do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal

Realizamos algumas estatísticas inferenciais, de modo a tentar compreender melhor o fenômeno do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal no sentido perceber até que ponto este é diferenciado. Analisamos se existiam diferenças significativas em termos dos tipos de envolvimento no que diz respeito ao gênero, faixa etária, área científica e ano de escolaridade. Também analisamos as diferenças entre as vítimas do Brasil e de Portugal relativamente aos comportamentos experienciados, os media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem terem sido agredidas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal. Relativamente aos agressores do Brasil e de Portugal, analisamos as diferenças quanto aos comportamentos, aos media utilizados nas agressões, os sentimentos das vítimas na perspectiva dos agressores, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*.

### 2.2.1. Tipos de envolvimento.

Os resultados apresentados na Tabela 41, permitiram inferir que, os estudantes universitários brasileiros, tendem a serem mais agressor [ $t(1338) = 3.97, p < .001$ ], observador da vítima [ $t(1338) = 2.56, p = .011$ ], e observador do agressor [ $t(1338) = 3.56, p < .001$ ] que os estudantes universitários portugueses.

**Tabela 41.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento*

Tipos de Envolvimento	Brasil	Portugal	$t(1338)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Vítima	1.15(.25)	1.17(.26)	-.93
Agressor	1.07(.17)	1.04(.12)	3.97***
Observador da Vítima	1.33(.47)	1.28(.41)	2.56*
Observador do Agressor	1.18(.40)	1.11(.29)	3.56***

Nota. \* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .01$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 592$ ); Portugal ( $n = 748$ );

### 2.2.2. Gênero e tipos de envolvimento.

Como apresentado na Tabela 42, entre o gênero masculino do Brasil e de Portugal, verificamos a existência de diferenças significativas ao nível do observador do agressor [ $t(455) = 2.20, p = .028$ ], e marginalmente significativa ao nível do agressor [ $t(455) = 1.66, p = .099$ ]. Ou seja, os estudantes universitários brasileiros do gênero masculino apresentam uma maior tendência para serem agressores e observadores dos agressores do que os estudantes universitários do mesmo gênero de Portugal. Também constatamos que os universitários do gênero feminino do Brasil apresentam uma maior tendência para serem agressor [ $t(881) = 4.26, p < .001$ ], observador da vítima [ $t(881) = 2.09, p = .037$ ], e observador do agressor [ $t(881) = 2.80, p = .005$ ] que os estudantes universitários do gênero feminino de Portugal.

**Tabela 42.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto ao Gênero e os Tipos de Envolvimento*

Tipo de Envolvimento	Brasil	Portugal	<i>t</i>	(gl)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
<b>Masculino</b>	<b>(n = 204)</b>	<b>(n = 253)</b>		
Vítima	1.17(.29)	1.16(.25)	.45	(455)
Agressor	1.09(.21)	1.06(.18)	1.66 †	(455)
Observador da Vítima	1.30(.47)	1.24(.39)	1.51	(455)
Observador do Agressor	1.18(.41)	1.11(.28)	2.20 *	(455)
<b>Feminino</b>	<b>(n = 388)</b>	<b>(n = 495)</b>		
Vítima	1.14(.23)	1.17(.27)	-1.53	(881)
Agressor	1.06(.14)	1.02(.08)	4.26***	(881)
Observador da Vítima	1.35(.47)	1.29(.42)	2.09 *	(881)
Observador do Agressor	1.17(.39)	1.11(.29)	2.80**	(881)

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 592$ ); Portugal ( $n = 748$ ).

### 2.2.3. Faixa-etária e tipos de envolvimento.

Como apresentado na Tabela 43, os resultados permitiram inferir que os estudantes com idade inferior a 20 anos do Brasil têm uma maior tendência a serem agressor [ $t(779) = 3.54, p < .001$ ], observador da vítima [ $t(779) = 2.67, p = .008$ ] e mais observador do agressor [ $t(779) = 3.49, p = .001$ ] que os estudantes universitários de Portugal da mesma faixa-etária. Por outro lado, os estudantes universitários de Portugal

com idades compreendidas entre os 21 e 23 anos apresentam uma maior tendência para ser vítima [ $t(367) = -2.01, p = .046$ ] que os universitários do Brasil. Entre os universitários com idades entre os 24 e 26 anos, os universitários do Brasil apresentam uma maior tendência significativa para serem agressor [ $t(82) = 2.40, p = .019$ ], e marginalmente significativa para serem observador do agressor [ $t(82) = 1.77, p = .080$ ].

**Tabela 43.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento e Faixa-etária*

Tipo de Envolvimento	Brasil	Portugal	<i>t</i>	(gl)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
<b>≤ 20 anos</b>	<b>(n = 318)</b>	<b>(n = 463)</b>		
Vítima	1.17(.27)	1.17(.26)	.37	(779)
Agressor	1.07(.16)	1.03(.12)	3.54***	(779)
Observador da Vítima	1.38(.49)	1.29(.42)	2.67**	(779)
Observador do Agressor	1.20(.42)	1.11(.27)	3.49**	(779)
<b>21 – 23 anos</b>	<b>(n = 156)</b>	<b>(n = 213)</b>		
Vítima	1.13(.22)	1.18(.27)	-2.01*	(367)
Agressor	1.06(.19)	1.05(.15)	.64	(367)
Observador da Vítima	1.29(.41)	1.12(.39)	.92	(367)
Observador do Agressor	1.13(.31)	1.12(.33)	.37	(367)
<b>24 – 26 anos</b>	<b>(n = 58)</b>	<b>(n = 26)</b>		
Vítima	1.17(.22)	1.19(.30)	-.32	(82)
Agressor	1.13(.22)	1.02(.09)	2.40*	(82)
Observador da Vítima	1.39(.55)	1.29(.39)	.79	(82)
Observador do Agressor	1.24(.49)	1.06(.17)	1.77 †	(82)
<b>&gt; 26 anos</b>	<b>(n = 60)</b>	<b>(n = 46)</b>		
Vítima	1.09(.28)	1.07(.21)	.41	(104)
Agressor	1.02(.07)	1.00(.00)	1.84 †	(104)
Observador da Vítima	1.20(.38)	1.23(.43)	-.51	(104)
Observador do Agressor	1.14(.40)	1.11(.32)	.44	(104)

Nota. † < .10. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 592$ ); Portugal ( $n = 748$ ).

Por fim, ainda verificamos que universitários do Brasil com idade superior a 26 apresentaram uma tendência marginalmente significativa para ser agressor [ $t(104) = 1.84, p = .069$ ] que os estudantes universitários da mesma faixa-etária de Portugal.

#### 2.2.4. Área científica e tipos de envolvimento.

Como pode ser consultado na Tabela 44, os estudantes de Ciências da Saúde e da Vida do Brasil apresentam uma maior tendência para serem agressor [ $t(221) = 3.03, p = .003$ ], observador da vítima [ $t(221) = 3.46, p = .001$ ] e observador do agressor [ $t(221) =$

2.52,  $p = .012$ ] que os estudantes universitários da mesma área científica de Portugal. Na área científica de Ciências Exatas e da Engenharia os estudantes universitários do Brasil apresentam uma maior tendência para serem vítima [ $t(259) = -2.39$ ,  $p = .018$ ] que os estudantes universitários da mesma área de Portugal.

**Tabela 44.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento por Área Científica*

Tipo de Envolvimento	Brasil	Portugal	<i>t</i>	(gl)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
<b><i>Ciências da Saúde e da Vida</i></b>	<b>(<i>n</i> = 130)</b>	<b>(<i>n</i> = 93)</b>		
Vítima	1.17(.24)	1.12(.21)	1.39	(221)
Agressor	1.07(.18)	1.01(.06)	3.03**	(221)
Observador da Vítima	1.31(.44)	1.13(.28)	3.46**	(221)
Observador do Agressor	1.13(.28)	1.03(.12)	2.52*	(221)
<b><i>Ciências Exatas e da Engenharia</i></b>	<b>(<i>n</i> = 113)</b>	<b>(<i>n</i> = 148)</b>		
Vítima	1.11(.37)	1.03(.23)	-2.39*	(259)
Agressor	1.06(.14)	1.05(.13)	.67	(259)
Observador da Vítima	1.25(.45)	1.26(.39)	-.24	(259)
Observador do Agressor	1.16(.41)	1.14(.34)	.56	(259)
<b><i>Ciências Naturais e do Meio Ambiente</i></b>	<b>(<i>n</i> = 139)</b>	<b>(<i>n</i> = 215)</b>		
Vítima	1.17(.26)	1.16(.26)	.48	(352)
Agressor	1.09(.21)	1.05(.17)	1.63	(352)
Observador da Vítima	1.38(.50)	1.34(.44)	.82	(352)
Observador do Agressor	1.18(.38)	1.12(.26)	1.94 †	(352)
<b><i>Ciências Sociais e Humanidades</i></b>	<b>(<i>n</i> = 210)</b>	<b>(<i>n</i> = 292)</b>		
Vítima	1.16(.27)	1.17(.28)	-.88	(500)
Agressor	1.05(.15)	1.02(.09)	3.08**	(500)
Observador da Vítima	1.38(.48)	1.29(.42)	2.27*	(500)
Observador do Agressor	1.20(.42)	1.11(.31)	2.78**	(500)

Nota. †  $p < .10$ . \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 592$ ); Portugal ( $n = 748$ ).

Verificamos ainda uma diferença marginalmente significativa entre os estudantes universitários de Ciências Naturais e do Meio Ambiente do Brasil e de Portugal. O que nos permite inferir que, na amostra em estudo, os estudantes universitários do Brasil apresentam uma maior tendência para serem observador do agressor [ $t(352) = 1.94$ ,  $p = .054$ ] que os estudantes da mesma área de Portugal. Com relação aos estudantes de Ciências Sociais e Humanidades, verificamos que os estudantes do Brasil apresentam uma tendência maior para serem agressor [ $t(500) = 3.08$ ,  $p = .002$ ], observador da vítima [ $t(500) = 2.26$ ,  $p = .024$ ], e observador do agressor [ $t(500) = 2.78$ ,  $p = .006$ ] que os

estudantes de os estudantes de Ciências Sociais e Humanidades do contexto universitário de português.

### 2.2.5. Ano de escolaridade e tipos de envolvimento.

Relativamente ao ano de escolaridade, os resultados permitem referir a existência de diferenças significativas e marginalmente significativas entre o ano de escolaridade e os tipos de envolvimento (ver Tabela 45). Ou seja, os estudantes do primeiro ano do ensino superior do Brasil apresentam uma maior tendência para serem observador da vítima [ $t(490) = 2.01, p = .045$ ] e observador do agressor [ $t(490) = 2.11, p = .036$ ] que os estudantes do primeiro ano do contexto universitário de Portugal.

**Tabela 45.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Países quanto aos Tipos de Envolvimento por Ano de Escolaridade*

Tipo de Envolvimento	Brasil	Portugal	<i>t</i>	(gl)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
<b>1.º Ano do Ensino Superior</b>	<b>(n = 208)</b>	<b>(n = 284)</b>		
Vítima	1.15(.26)	1.16(.25)	-.30	(490)
Agressor	1.06(.15)	1.05(.15)	.98	(490)
Observador da Vítima	1.39(.51)	1.30(.42)	2.01*	(490)
Observador do Agressor	1.19(.44)	1.12(.28)	2.11*	(490)
<b>2.º Ano do Ensino Superior</b>	<b>(n = 186)</b>	<b>(n = 211)</b>		
Vítima	1.15(.23)	1.18(.29)	-1.40	(395)
Agressor	1.07(.13)	1.03(.12)	2.78**	(395)
Observador da Vítima	1.31(.44)	1.27(.41)	1.02	(395)
Observador do Agressor	1.15(.32)	1.10(.29)	1.85 †	(395)
<b>3.º Ano do Ensino Superior</b>	<b>(n = 198)</b>	<b>(n = 253)</b>		
Vítima	1.16(.26)	1.16(.25)	.03	(449)
Agressor	1.08(.21)	1.03(.09)	3.30**	(449)
Observador da Vítima	1.31(.45)	1.25(.39)	1.40	(449)
Observador do Agressor	1.18(.42)	1.11(.29)	2.26*	(449)

Nota. † < .10. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 592$ ); Portugal ( $n = 748$ ).

Entre os estudantes universitários do segundo ano do ensino superior, os estudantes do Brasil apresentam uma tendência significativa para serem agressor [ $t(395) = 2.78, p = .006$ ] e marginalmente significativa para serem observador do agressor [ $t(395) = 1.85, p = .065$ ] que os estudantes do segundo ano do ensino superior de Portugal. Neste mesmo sentido, os estudantes universitários do terceiro ano do ensino superior do Brasil

apresentam uma tendência maior para serem agressor [ $t(449) = 3.30, p = .001$ ] e observadores dos agressores [ $t(449) = 2.26, p = .024$ ] que os estudantes universitários do mesmo ano de escolaridade de Portugal.

### 2.2.6. Diferenças entre as vítimas do Brasil e de Portugal.

Como referido anteriormente, analisamos a existência de diferenças significativas relativamente aos comportamentos experienciados pelas vítimas, os media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem ter sido agredidas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal.

Conforme Tabela 46, observamos que, as vítimas do Brasil tendem a ser mais alvos de ameaças [ $t(556) = -2.22, p = .026$ ] e assédios com conteúdos de carácter sexual [ $t(556) = -1.70, p = .088$ ] que as vítimas de Portugal.

**Tabela 46.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre Brasil e Portugal quanto aos Comportamentos de Vitimização*

Comportamentos	Brasil	Portugal	$t(566)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Ameaçaram-me	1.19(.42)	1.28(.52)	-2.22*
Assediaram-me com conteúdos de carácter sexual	1.26(.49)	1.34(.54)	-1.70†
Espalharam boatos sobre a minha vida	1.55(.58)	1.56(.58)	-.12
Fizeram-se passar por mim	1.24(.44)	1.27(.49)	-.57
Zombaram-me	1.62(.60)	1.58(.61)	.81
Insultaram-me	1.52(.60)	1.58(.60)	-1.08
Mostraram que possuíam informação sobre a minha vida que podem afetar o meu bem-estar psicológico	1.30(.53)	1.27(.50)	-.70
Revelaram dados sobre a minha vida privada	1.26(.47)	1.26(.47)	-.14
Usaram a minha imagem sem autorização	1.37(.51)	1.34(.51)	.62

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 246$ ); Portugal ( $n = 322$ ).

No que diz respeito aos media pelos quais as vítimas foram agredidas (ver Tabela 47), as vítimas de Portugal tendem a ser mais agredidas através do Hi5 [ $t(556) = 7.41, p < .001$ ] e SMS/MMS [ $t(556) = 2.97, p < .001$ ] que as vítimas do Brasil. Ao passo que, as vítimas do Brasil, tendem a ser mais agredidas através do Orkut [ $t(556) = -9.59, p < .001$ ] e do Whatsapp [ $t(556) = -9.16, p < .001$ ] que as vítimas de Portugal.

**Tabela 47.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Media Utilizados*

Media	Brasil	Portugal	t (566)
	M (DP)	M (DP)	
Blogs	1.95(.21)	1.96(.01)	-.48
Chat	1.89(.30)	1.86(.34)	1.21
Email	1.93(.25)	1.93(.25)	-.36
Facebook	1.34(.47)	1.40(.49)	-1.36
Hi5	2.00(.06)	1.81(.39)	7.41***
Messenger	1.86(.35)	1.81(.39)	1.57
Myspace	2.00(.00)	1.99(.07)	1.23
Second Life	1.99(.90)	2.00(.00)	-1.62
SMS/MMS	1.92(.27)	1.76(.42)	2.97***
Youtube	1.98(.12)	1.98(.14)	.46
Orkut	1.76(.42)	1.99(.79)	-9.59***
Whatsapp	1.75(.43)	1.98(.12)	-9.16***

Nota. \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 246$ ); Portugal ( $n = 322$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

Analizamos se existiam diferenças significativas quanto aos sentimentos das vítimas decorrentes das situações de *cyberbullying* (ver Tabela 48).

**Tabela 48.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Sentimentos*

Sentimentos	Brasil	Portugal	t (566)
	M (DP)	M (DP)	
Alegria	1.98(.14)	1.96(.19)	1.35
Ciúme	1.98(.14)	1.99(.07)	-1.51
Culpa	1.91(.29)	1.95(.21)	-2.05*
Desprezo	1.78(.41)	1.80(.39)	-.57
Embaraço	1.74(.44)	1.73(.44)	.26
Indiferença	1.70(.45)	1.75(.43)	-1.37
Injustiça	1.74(.44)	1.75(.43)	-.42
Confuso e perdido	1.79(.40)	1.84(.36)	-1.62
Inferioridade	1.78(.41)	1.79(.41)	-.26
Insegurança	1.65(.47)	1.65(.47)	.03
Inveja	1.98(.14)	1.98(.12)	-.43
Medo	1.76(.42)	1.78(.41)	-.51
Orgulho	1.98(.12)	1.97(.17)	1.12
Preocupação	1.62(.48)	1.73(.44)	-2.85**
Humilhação	1.68(.46)	1.75(.43)	-1.91 †
Indefeso	1.74(.44)	1.82(.38)	-2.51*
Raiva	1.48(.50)	1.70(.45)	-5.68***
Superioridade	1.96(.20)	1.93(.24)	1.04
Surpresa	1.80(.39)	1.90(.30)	-3.27**
Tristeza	1.67(.47)	1.72(.44)	-1.28
Desespero	1.88(.32)	1.89(.30)	-.61
Aterrorizado	1.88(.32)	1.91(.28)	-1.36
Vontade de me vingar	1.78(.41)	1.86(.35)	-2.26***
Sozinho/isolado	1.81(.39)	1.85(.35)	-1.20

Nota. †  $p < .10$ . \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 246$ ); Portugal ( $n = 322$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

Verificamos que as vítimas do Brasil tendem, significativamente, a sentir mais culpa [ $t(556) = -2.05, p = .041$ ], preocupação [ $t(556) = -2.85, p = .005$ ], indefesos [ $t(556) = -2.51, p = .000$ ], raiva [ $t(556) = -5.68, p = .041$ ], surpresa [ $t(556) = -3.27, p = .001$ ] e vontade de vingança [ $t(556) = -2.26, p = .024$ ] que as vítimas de Portugal. Ainda verificamos uma diferença marginalmente significativa no sentimento de humilhação. Ou seja, as vítimas do Brasil tendem a sentir-se mais humilhadas [ $t(556) = -1.91, p = .056$ ] que as vítimas de Portugal.

Com relação aos motivos pelos quais as vítimas de ambos os Países mencionam ter sido vitimizadas (ver Tabela 49), verificamos a existência de diferenças significativas quanto aos motivos das agressões mencionados pelas vítimas do Brasil e de Portugal. As vítimas do Brasil relataram mais que as vítimas de Portugal que os motivos das agressões se prenderam a falta de respeito [ $t(556) = -2.15, p = .032$ ], inveja [ $t(556) = -2.21, p = .028$ ], divergências de opiniões [ $t(556) = -3.05, p = .002$ ], por não terem nada para fazer [ $t(556) = -3.14, p = .001$ ], por brincadeira [ $t(556) = -2.72, p = .007$ ], por diferenças entre a vítima e o agressor [ $t(556) = -4.90, p < .001$ ] e por não gostarem das atitudes e personalidade das vítimas [ $t(556) = -2.88, p = .004$ ]. Por outro lado, as vítimas de Portugal referiram mais que as vítimas do Brasil que os motivos das agressões se deveram ao fato dos agressores estarem aborrecidos [ $t(556) = 3.15, p = .002$ ] e porque quiseram afirmar-se [ $t(556) = 3.14, p = .002$ ]. Ainda verificamos uma diferença marginalmente significativa entre as vítimas do Brasil e Portugal quanto motivo imaturidade. Ou seja, as vítimas do Brasil reportaram mais que as vítimas de Portugal que a imaturidade [ $t(556) = -1.68, p = .092$ ] foi um dos motivos das agressões.

**Tabela 49.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto aos Motivos da Vitimização*

Motivos	Brasil	Portugal	<i>t</i> (566)
	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	
Falta de respeito por mim	1.63(.48)	1.71(.45)	-2.15*
Por inveja	1.65(.47)	1.74(.41)	-2.21*
Divergência de opiniões	1.69(.46)	1.80(.40)	-3.05**
Para se divertirem	1.61(.48)	1.64(.48)	-.73
Por estarem aborrecidos	1.90(.29)	1.81(.39)	3.15**
Para que o grupo o aceitasse	2.01(1.30)	1.91(.28)	1.36
Porque quis afirmar-se	1.89(.31)	1.79(.40)	3.14**
Por não terem nada pra fazer	1.59(.49)	1.73(.44)	-3.47**
Por brincadeira	1.65(.47)	1.75(.43)	-2.72**
Por diferenças entre nós (culturais, cor da pele, sexuais, etc.)	1.82(.38)	1.95(.22)	-4.90***
Por ciúmes	1.90(.30)	1.87(.34)	1.16
Quebra de amizades	1.86(.35)	1.86(.34)	-.08
Por não ser capaz de ser assertivo pessoalmente	1.92(.26)	1.89(.31)	1.38
Por não gostarem de mim	1.74(.44)	1.79(.40)	-1.46
Por vingança	1.91(.28)	1.92(.27)	-.06
Por se sentirem superiores	1.79(.40)	1.77(.42)	.61
Por imaturidade	1.49(.50)	1.56(.49)	-1.68†
Porque eu já os tinha agredido física, verbalmente	1.98(.15)	1.97(.18)	.67
Porque eu já os tinha agredido virtualmente (emails, mensagens, telefonemas, etc.)	1.99(.11)	1.99(.09)	-.33
Porque me encaixo nos estereótipos com que é habitual gozar-se	1.89(.30)	1.91(.28)	-.75
Porque não gostam das minhas atitudes/personalidade	1.75(.43)	1.84(.36)	-2.88**
Porque acham que não tem qualquer problema agir assim	1.77(.42)	1.82(.38)	-1.49
Porque pertenço a um grupo rival	1.96(.19)	1.97(.18)	-.40
Porque se maltratei, também me podem maltratar	1.99(.11)	1.99(.09)	-.33

*Nota.* † < .10. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 246$ ); Portugal ( $n = 322$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

Quanto as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e Portugal (Tabela 50), verificamos que as vítimas do Brasil referem confrontar mais os agressores [ $t$  (556) = 3.64,  $p < .001$ ], ignorar a agressão [ $t$  (556) = -2.45,  $p = .015$ ], e que tendem a mais o contato com o agressor [ $t$  (556) = -2.12,  $p = .034$ ]. Em contrapartida, as vítimas de Portugal referem mais que as vítimas do Brasil que deixaram de atender chamadas anónimas [ $t$  (556) = 3.54,  $p < .001$ ] e que agrediram fisicamente os agressores [ $t$  (556) = 2.64,  $p = .009$ ]. Ainda percebemos uma diferença marginalmente significativa com relação a procurar ajuda profissional [ $t$  (556) = -1.83,  $p = .067$ ]. Ou seja, as vítimas do Brasil referem que procuram mais ajuda profissional que as vítimas de Portugal.

**Tabela 50.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre as Vítimas do Brasil e Portugal quanto as Estratégias de Enfrentamento Utilizadas pelas Vítimas*

Estratégias	Brasil	Portugal	t (566)
	M (DP)	M (DP)	
Altereí o perfil de privacidade	1.67(.47)	1.71(.45)	-.98
Apagueí a página da rede social	1.91(.28)	1.92(.19)	-.20
Confronteí o agressor	1.80(.39)	1.64(.48)	3.64***
Contacteí o gestor do site	1.94(.24)	1.94(.22)	-.30
Desativeí o e-mail	1.94(.23)	1.95(.21)	-.45
Tomeí mais atenção à webcam do computador	1.96(.19)	1.97(.15)	-.81
Excluí o agressor da rede social	1.62(.48)	1.69(.46)	-1.58
Ignoreí a agressão	1.67(.47)	1.78(.41)	-2.45*
Apagueí as mensagens (e.g., fotos, vídeos, etc)	1.77(.42)	1.81(.39)	-1.01
Tenteí descobrir quem era o agressor	1.86(.34)	1.86(.34)	-.16
Fiz-lhe o mesmo	1.98(.12)	1.97(.15)	.58
Mudeí de número de telemóvel	1.95(.20)	1.96(.20)	-1.39
Deixei de atender chamadas anónimas	1.92(.27)	1.80(.40)	3.54***
Eviteí o contacto com o agressor	1.65(.47)	1.75(.43)	-2.12*
Contacteí a polícia	1.97(.16)	1.95(.21)	.95
Conteí aos meus pais	1.83(.37)	1.82(.38)	.22
Conteí aos meus amigos	1.71(.45)	1.69(.46)	.43
Conteí aos meus professores	1.90(.29)	1.94(.23)	-1.40
Procureí apoio profissional	1.93(.25)	1.97(.17)	-1.83†
Agredi fisicamente quem me fez isso	2.00(.00)	1.96(.19)	2.64**

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 246$ ); Portugal ( $n = 322$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

### **2.2.7. Diferenças entre os agressores do Brasil e de Portugal.**

Analizamos a existência de diferenças significativas entre os agressores do Brasil e de Portugal relativamente aos seus comportamentos, aos media utilizados nas agressões, os sentimentos das vítimas na perspectiva dos agressores, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*.

No que diz respeito aos comportamentos dos agressores do Brasil e Portugal, a análise permitiu verificar a existência de diferenças significativas em alguns comportamentos dos agressores (ver Tabela 51). Os agressores de Portugal apresentam mais comportamentos de espalhar boatos [ $t(230) = 2.16, p = .031$ ], revelar dados sobre a vida privada das vítimas [ $t(230) = 2.04, p = .042$ ] e uso de imagem sem autorização [ $t(230) = 2.32, p = .021$ ] que os agressores do Brasil. Por outro lado, verificamos que os agressores do Brasil relatam maior comportamento de fazer-se passar por outra pessoa [ $t$

(230) = -2.09,  $p = .037$ ] e de insultos [ $t(230) = -2.11, p = .035$ ] comparativamente aos agressores de Portugal.

**Tabela 51.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre Brasil e Portugal quanto aos Comportamentos dos Agressores*

Comportamentos	Brasil	Portugal	$t(230)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Ameacei	1.17(.43)	1.15(.43)	.42
Assediei com conteúdos de carácter sexual	1.09(.30)	1.14(.43)	-1.06
Espalhei boatos sobre a vida de outros	1.31(.52)	1.17(.43)	2.16*
Fiz-me passar por outra pessoa	1.20(.47)	1.34(.52)	-2.09*
Zombei	1.75(.61)	1.80(.68)	-.51
Insultei	1.37(.52)	1.53(.63)	-2.11*
Mostrei que possuo informação sobre outra pessoa que pode afetar o seu bem-estar psicológico	1.17(.42)	1.16(.42)	.12
Revelei dados sobre a vida privada de outra pessoa	1.22(.49)	1.11(.31)	2.04*
Usei a imagem de alguém sem autorização	1.33(.56)	1.17(.37)	2.32*

Nota. \*  $p < .05$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 138$ ); Portugal ( $n = 94$ ).

Quanto aos media utilizados nas agressões, os resultados revelaram que os agressores do Brasil relataram mais o uso Orkut [ $t(230) = -4.17, p < .001$ ] e Whatsapp [ $t(230) = -6.33, p < .001$ ] que os agressores de Portugal (ver Tabela 52).

**Tabela 52.**

*Estatística Descritiva e Diferenças ente Brasil e Portugal quanto aos Media Utilizados pelos Agressores*

Media	Brasil	Portugal	$t(230)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Blogs	1.96(.20)	1.91(.28)	1.30
Chat	1.91(.20)	1.82(.38)	2.13*
Email	1.96(.18)	1.97(.17)	-.17
Facebook	1.46(.50)	1.35(.58)	1.71 †
Hi5	2.00(.00)	1.89(.31)	4.03***
Messenger	1.80(.40)	1.86(.34)	-1.26
Myspace	2.00(.00)	1.99(.10)	1.21
Second Life	2.00(.00)	1.99(.10)	1.21
SMS/MMS	1.94(.23)	1.83(.37)	2.79**
Youtube	1.99(.12)	1.96(.20)	1.32
Orkut	1.82(.38)	1.99(.10)	-4.17***
Whatsapp	1.59(.49)	1.94(.42)	-6.33***

Nota. †  $< .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 138$ ); Portugal ( $n = 94$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

Ao passo que, os agressores de Portugal, relatam mais o uso do Chat [ $t(230) = 2.13, p = .034$ ], do Hi5 [ $t(230) = 4.03, p < .001$ ] e SMS/MMS [ $t(230) = 2.79, p = .006$ ] que os agressores do Brasil. Ainda verificamos uma diferença marginalmente

significativa com relação ao uso do Facebook pelos os agressores de Portugal [ $t(230) = 1.71, p = .088$ ] comparativamente aos agressores do Brasil.

Com relação a perspectiva dos agressores sobre os sentimentos das vítimas, os resultados revelaram que os agressores do Brasil relatam uma diferença significativamente superior que os agressores de Portugal que as vítimas se sentiram indefesas [ $t(230) = -2.33, p = .021$ ], com raiva [ $t(230) = -2.73, p = .007$ ] e aterrorizadas [ $t(230) = -2.18, p = .030$ ] (ver Tabela 53).

**Tabela 53.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre os Agressores do Brasil e Portugal quanto aos Sentimentos das Vítimas*

Sentimentos	Brasil	Portugal	$t(230)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Alegria	1.93(.24)	1.83(.37)	2.55*
Ciúme	1.98(.14)	1.97(.17)	.47
Culpa	1.92(.27)	1.94(.24)	-.45
Desprezo	1.85(.36)	1.90(.29)	-1.25
Embaraço	1.78(.41)	1.77(.42)	.16
Indiferença	1.78(.41)	1.83(.37)	-1.01
Injustiça	1.88(.32)	1.96(.20)	-1.96†
Confuso e perdido	1.87(.33)	1.90(.29)	-.87
Inferioridade	1.80(.24)	1.89(.31)	-1.95†
Insegurança	1.81(.39)	1.84(.36)	-.56
Inveja	1.96(.20)	1.99(.10)	-1.43
Medo	1.86(.34)	1.93(.26)	-1.49
Orgulho	1.97(.16)	1.93(.26)	1.62
Preocupação	1.83(.37)	1.90(.29)	-1.53
Humilhação	1.79(.40)	1.86(.34)	-1.39
Indefeso	1.82(.38)	1.93(.26)	-2.33*
Raiva	1.54(.50)	1.71(.45)	-2.73**
Superioridade	1.95(.22)	1.96(.20)	-.28
Surpresa	1.84(.36)	1.89(.31)	-1.14
Tristeza	1.81(.39)	1.88(.32)	-1.45
Desespero	1.92(.27)	1.96(.20)	-1.12
Aterrorizado	1.93(.26)	1.99(.10)	-2.18*
Vontade de se vingar	1.75(.43)	1.78(.41)	-.40
Sozinho/isolado	1.91(.29)	1.96(.20)	-1.48

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 138$ ); Portugal ( $n = 94$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

Os agressores do Brasil relataram ainda uma diferença marginalmente significativa comparado aos agressores de Portugal relativamente aos sentimentos de injustiça [ $t(230) = -1.96, p = .051$ ] e inferioridade [ $t(230) = -1.95, p = .011$ ] por parte das vítimas de *cyberbullying*. Ao passo que, os agressores de Portugal relatam que as

vítimas se sentiram alegres com os episódios de *cyberbullying* [ $t(230) = -2.55, p = .011$ ]  
 mais que os agressores do Brasil

Quanto aos motivos das agressões (ver Tabela 54), verificamos que os agressores do Brasil relatam mais que os agressores de Portugal que agrediram as vítimas para se divertir [ $t(230) = -2.09, p = .037$ ], por estarem aborrecidos [ $t(230) = -2.45, p = .015$ ], por não gostar da vítima [ $t(230) = -2.46, p = .014$ ], porque já tinha sido agredido fisicamente [ $t(230) = -2.47, p = .014$ ] e virtualmente [ $t(230) = -2.20, p = .028$ ], por não gostarem das atitudes/personalidade das vítimas [ $t(230) = -2.34, p = .020$ ] e por terem sido maltratados anteriormente [ $t(230) = -2.11, p = .036$ ].

**Tabela 54.**

*Estatística Descritiva e Diferenças quanto aos Motivos reportados pelos Agressores do Brasil e Portugal*

Motivos	Brasil	Portugal	$t(230)$
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	
Falta de respeito	1.86(.34)	1.82(.38)	.88
Por inveja	1.99(.08)	1.98(.14)	.92
Divergência de opiniões	1.79(.40)	1.84(.36)	-.96
Para me divertir	1.60(.94)	1.73(.44)	-2.09 *
Por estar aborrecido	1.77(.42)	1.89(.31)	-2.45 *
Para ser aceite no grupo	1.98(.14)	1.98(.14)	-.02
Porque quis afirmar-me	1.95(.22)	1.88(.32)	1.85†
Por não ter nada para fazer	1.82(.38)	1.83(.37)	-.21
Por brincadeira	1.61(.49)	1.56(.49)	.68
Por diferenças entre nós (culturais, cor da pele, sexuais, etc.)	1.95(.22)	1.97(.17)	-.69
Por ciúmes	1.95(.22)	1.97(.17)	-.69
Quebra de amizades	1.86(.35)	1.86(.34)	-.14
Por não ser capaz de ser assertivo pessoalmente	1.99(.08)	1.98(.14)	.92
Porque não gosto dele/dela	1.75(.43)	1.88(.32)	-2.46 *
Por vingança	1.78(.41)	1.86(.34)	-1.52
Por me sentir superior	1.92(.27)	1.96(.20)	-1.12
Por imaturidade	1.70(.45)	1.79(.41)	-1.43
Porque já me tinham agredido física, verbalmente	1.83(.38)	1.94(.24)	-2.47 *
Porque já me tinha agredido virtualmente (emails, mensagens, telefonemas, etc.)	1.84(.36)	1.94(.24)	-2.20 *
Porque a pessoa se encaixa nos estereótipos com que é habitual gozar-se	1.91(.29)	1.95(.22)	-1.14
Porque não gosto das suas atitudes/personalidade	1.83(.37)	1.94(.24)	-2.34 *
Porque acho que não tem qualquer problema agir assim	1.97(.16)	1.98(.14)	-.36
Porque pertence a um grupo rival	1.96(.20)	1.97(.17)	-.44
Porque se me maltratou, também posso maltratar	1.88(.33)	1.96(.20)	-2.11 *

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 138$ ); Portugal ( $n = 94$ );

Ainda verificamos a existência de uma diferença marginalmente significativa quanto ao motivo da autoafirmação por parte dos agressores [ $t(230) = 1.85, p = .011$ ].

Ou seja, os agressores de Portugal relatam mais o motivo da autoafirmação que os agressores do Brasil

Por fim, verificamos que agressores do Brasil tendem a sentir mais medo [ $t(230) = -2.85, p = .030$ ] e vontade de fazer mais vezes [ $t(230) = -2.08, p = .038$ ] que os agressores de Portugal. Ao passo que, verificamos uma diferença marginalmente significativa quanto ao nível do sentimento ciúme [ $t(230) = 1.75, p = .086$ ]. Ou seja, os agressores de Portugal referem mais que os agressores do Brasil que sentiram ciúme após a prática do *cyberbullying*, conforme resultados apresentados na Tabela 55.

**Tabela 55.**

*Estatística Descritiva e Diferenças entre Sentimentos dos Agressores do Brasil e Portugal*

Sentimentos	Brasil	Portugal	$t(230)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Alegria	1.66(.47)	1.74(.43)	-1.38
Ciúme	2.00(.00)	1.98(.14)	1.72†
Culpa	1.78(.41)	1.79(.41)	-.08
Desprezo	1.93(.26)	1.94(.24)	-.25
Embaraço	1.92(.27)	1.96(.20)	-1.12
Indiferença	1.78(.41)	1.71(.45)	1.07
Injustiça	1.96(.20)	1.96(.20)	-.03
Confuso e perdido	1.93(.24)	1.93(.26)	.27
Inferioridade	1.97(.16)	1.98(.14)	-.36
Insegurança	1.93(.26)	1.96(.20)	-.93
Inveja	2.00(.00)	2.00(.00)	--
Medo	1.93(.26)	1.99(.10)	-2.18*
Orgulho	1.88(.33)	1.93(.26)	-1.19
Preocupação	1.86(.34)	1.88(.32)	-.45
Humilhação	1.99(.12)	1.99(.10)	-.25
Indefeso	1.98(.14)	2.00(.00)	-1.43
Raiva	1.87(.33)	1.89(.31)	-.55
Superioridade	1.83(.37)	1.80(.40)	.68
Surpresa	1.97(.16)	1.99(.10)	-.94
Tristeza	1.93(.24)	1.96(.20)	-.73
Desespero	1.99(.12)	1.99(.10)	-.25
Aterrorizado	2.00(.00)	2.00(.00)	--
Vontade de fazer mais vezes	1.86(.34)	1.95(.22)	-2.08*
Sozinho/isolado	1.97(.16)	1.97(.17)	.12

Nota. † < .10. \*  $p < .05$ ; Brasil = 1; Portugal = 2; Brasil ( $n = 138$ ); Portugal ( $n = 94$ ); Assinala = 1; Não Assinala = 2.

### 2.3. Uma relação cíclica entre os tipos de envolvimento no *cyberbullying*.

Os resultados para a amostra total revelaram correlações positivas e significativa entre todos os tipos de envolvimento (vítima, agressor, observador da vítima e observador

do agressor). Assim, verificamos que o agressor apresenta uma tendência a ser vítima ( $r = .32, p < .001$ ). Além disso, o observador da vítima tende a ser vítima ( $r = .33, p < .001$ ) e agressor ( $r = .22, p < .001$ ), ao passo que, observador do agressor tende a ser vítima ( $r = .30, p < .001$ ), agressor ( $r = .30, p < .001$ ) e observador da vítima ( $r = .48, p < .001$ ), conforme Tabela 56.

**Tabela 56.**

*Estatística Descritiva e Correlações entre os Tipos de Envolvimento*

	Amostra Total ( $n = 1340$ )					
	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
1. Vítima	1.16	.26	-			
2. Agressor	1.05	.15	.32***	-		
3. Observador da Vítima	1.30	.44	.33***	.22***	-	
4. Observador do Agressor	1.14	.34	.30***	.30***	.48***	-

	Amostras do Brasil e de Portugal <sup>1</sup>							
	Brasil		Portugal					
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
1. Vítima	1.15	.25	1.17	.26	-	.30***	.22***	.28***
2. Agressor	1.07	.17	1.04	.12	.36***	-	.09*	.14***
3. Observador da Vítima	1.34	.47	1.28	.41	.45***	.33**	-	.37***
4. Observador do Agressor	1.18	.40	1.11	.29	.34***	.41**	.57**	-

*Nota.* \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; <sup>1</sup>Brasil abaixo da diagonal ( $n = 592$ ) e Portugal acima da diagonal ( $n = 748$ ).

Na análise em que consideramos a amostra do Brasil e de Portugal separadamente, os resultados revelaram que, em ambas amostras, o agressor apresenta uma tendência a ser vítima ( $r = .36, p < .001$  no Brasil;  $r = .30, p < .001$  em Portugal) e, por outro lado, o observador da vítima tende a ser vítima ( $r = .22, p < .001$  no Brasil;  $r = .30, p < .001$  em Portugal) e agressor ( $r = .33, p < .001$  no Brasil;  $r = .09, p = .011$  em Portugal). Além disso, observador do agressor tende a ser vítima ( $r = .41, p < .001$  no Brasil;  $r = .28, p < .001$  em Portugal), agressor ( $r = .35, p < .001$  no Brasil;  $r = .14, p < .001$  em Portugal) e observador da vítima ( $r = .57, p < .001$  no Brasil;  $r = .37, p < .001$  em Portugal).

## 2.4. Discussão dos Resultados

### *Experiências de cyberbullying dos estudantes universitários do Brasil e Portugal.*

Os resultados apresentados nesta seção, confirmam que o *cyberbullying* pode ser visto como sintoma de uma violência social (Souza et al., 2014b) experienciado pelos estudantes dos dois contextos investigados. De modo geral, evidenciamos que cerca de 44.6% dos estudantes universitários brasileiros e 43.0% dos universitários portugueses foram vítimas de *cyberbullying*, sendo as vítimas, maioritariamente do gênero feminino, com idade igual ou inferior aos 20 anos, da área de Ciências Sociais e Humanidades e estudantes do 1.º ano do ensino superior.

Constatamos que 20.8% dos estudantes universitários do Brasil e 12.6% dos estudantes universitários de Portugal foram agressores de *cyberbullying* em algum momento da vida. Em termos de prevalência, os resultados revelaram que a maior percentagem dos agressores era do gênero feminino, com idade menor ou igual aos 20 anos, estudantes da área de Ciências Sociais e Humanidades e frequentavam o 2.º ano do ensino superior no Brasil e o 1.º ano em Portugal.

Identificamos ainda que cerca de 48.8% universitários brasileiros e 44.6% dos universitários portugueses foram observadores das vítimas de *cyberbullying* em algum momento da vida. A maior percentagem, em ambos Países, centrou-se no gênero feminino, com idade igual ou inferior aos 20 anos, da área de Ciências Sociais e Humanidades, e estavam frequentando 1.º ano do ensino superior.

Por fim, verificamos que 25.2% dos estudantes universitários brasileiros e, respectivamente, 19.5% dos estudantes universitários portugueses foram observadores dos agressores de *cyberbullying* em algum momento da vida. Tanto no Brasil como em Portugal, verificamos que, a maior percentagem dos observadores dos agressores eram

do gênero feminino, com igual ou inferior aos 20 anos, da área de Ciências Sociais e Humanidades e estudantes do 1.º ano do ensino superior.

Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos com estudantes do ensino superior que verificaram a prevalência relativamente ao gênero (e.g., Lindsay & Krysik, 2012; Gahagan et al., 2016; Schenk & Fremouw, 2012) e idade (e.g., Francisco et al., 2015; Garaigordobil, 2015; Ojanen et al., 2015). Por outro lado, verificamos que em termos de prevalência quanto ao gênero dos agressores, os resultados divergem, por exemplo, do estudo de Huang e Chou (2010), em que se verificou que os estudantes do gênero masculino eram propensos a prática do *cyberbullying*. Estes resultados confirmam o que se verifica em outros estudos em que as taxas de prevalência entre os estudantes universitários variam muito, embora se verifique que uma parcela substancial dos estudantes universitários vivencia situações de *cyberbullying* (e.g., Dilmac, 2009; Doane et al., 2014). Com relação as ocorrências de acordo com a área científica, acreditamos que este estudo fornece informações que permitem ter uma ideia sobre as experiências de *cyberbullying* dos estudantes das áreas científicas do Brasil e de Portugal.

No que diz respeito aos comportamentos de *cyberbullying*, embora numa ordem diferente em termos de percentagens, os insultos, gozações, os boatos, apresentaram uma maior frequência nos resultados, seja em todos os tipos de envolvimento e em ambos os Países. O que nos permitiu perceber que as expressões do *cyberbullying* pode variar de acordo com a cultura (Baek & Bullock, 2014).

Também verificamos que, em ambos os Países e nos quatro tipos de envolvimento (vítima, agressor, observador da vítima e observador do agressor), as ocorrências sucederam-se quando estavam em casa, confirmando os resultados do estudo de Freire et al., (2014), em que se verificou que a maior parte dos episódios aconteceram quando estudantes se encontravam em casa. Por um lado, podemos justificar os resultados, tendo

em consideração o estudo de Aslanidou e Menexes (2008), em que verificaram que a existência da Internet em casa é um incentivo para a sua utilização. Entretanto, partilhamos o pensamento de Castells (2006), ao argumentar que, não é a tecnologia que determina a sociedade. Ao contrário, a sociedade é quem dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. De toda forma, os resultados sublinham a necessidade dos pais estarem atentos ao uso que os seus filhos fazem das ferramentas tecnológicas em casa (Freire et al., 2014). O estudo de Makri-Botsari e Karagianni (2014) sugere que os estudantes que vivenciam a falta de comunicação com os pais são mais propensos a vivenciarem situações de *cyberbullying*.

Quanto aos media utilizados, em ambos os Países, o *facebook* apresentou a maior percentagem indicada em ambos os tipos de envolvimento, consolidando o que verificado em outros estudos (e.g., Dredge, Gleeson, & Piedad, 2014). Tendo em consideração o estudo de Cappellozza e Moraes (2014) relativamente ao índice de popularidade virtual, o *facebook* aparece como a rede social mais popular seja em Países da América Latina como em Países da Europa. Logo, os resultados fazem sentido em termos do media mais utilizado.

Com relação ao nível de escolaridade, a maior percentagem das vítimas e observadores das vítimas, em ambos os Países, reportou que as ocorrências, bem como as ocorrências anteriores, haviam acontecido no ensino secundário. Esses resultados confirmam o que fora verificado por Francisco et al., (2015) que as incidências de casos de *cyberbullying* são semelhantes a forma de *U* invertido. Em contrapartida, verificamos relativamente aos agressores e observadores dos agressores uma discrepância entre Brasil e Portugal no que diz respeito ao ano de escolaridade das ocorrências e das ocorrências anteriores. Por exemplo, verificamos que agressores do Brasil reportaram mais casos de agressões no ensino superior, diferente dos agressores de Portugal.

Relativamente as vítimas, verificamos que o autor das agressões variou em termos de percentagens. Ou seja, entre as vítimas do Brasil, a maior percentagem centrou-se num grupo misto e em Portugal nos rapazes, sendo em maior percentagem, colegas da escola e/ou da faculdade em ambos os Países. Esses resultados consolidam os resultados de outros estudos (e.g., Francisco et al., 2015). Por exemplo, no estudo de Freire et al., (2014), quase 70% das vítimas são colegas de escola do agressor.

Por outro lado, verificamos que 26.8% das vítimas do Brasil e 22.7% das vítimas de Portugal indicaram que não sabiam quem era o autor das agressões. Esses resultados nos permitem inferir este aspecto pode ser justificado pela questão do anonimato (Hinduja & Patchin, 2008), que é facilitado nas comunicações e interações através das tecnologias (Amado et al, 2009).

Quanto aos sentimentos experienciados pelas vítimas, constatamos que as vítimas do Brasil relataram em maior percentagem o sentimento de raiva e as vítimas de Portugal relataram sentir mais insegurança. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos (e.g., Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009; Walker et al., 2011), revelando o impacto emocional negativo na vida das vítimas de *cyberbullying*. Gualdo et al., (2015) concluíram que os sentimentos das vítimas podem depender, por exemplo, da importância dada às relações sociais estabelecidas no ciberespaço. De qualquer forma, os sentimentos experienciados pelas vítimas revelam o impacto emocional do *cyberbullying* e que tais sentimentos negativos podem estar relacionados com distúrbios afetivos (e.g., Dooley et al., 2009; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009; Topçu, Erdur-Baker, & Capa-Aydin, 2008).

No que diz respeito aos motivos das agressões explicitados pelas vítimas, verificamos que elas relataram, em maior frequência, a imaturidade, permitindo inferir

uma dimensão intrapsíquica por parte dos agressores de acordo com o que foi reportado pelos que estão diretamente envolvidos (Souza et al., 2014a), neste caso, as vítimas.

Sobre as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas vítimas, os resultados revelaram que da totalidade das vítimas de ambos os Países, 72.0% das vítimas do Brasil e 73.3% das vítimas de Portugal referiram que fizeram alguma coisa para impedir a situação. Esses resultados nos permitem inferir que nem todas as vítimas de *cyberbullying* tentam parar a agressão. Ao contrário, se permitem ser agredidas.

As vítimas do Brasil reportaram mais estratégias sociais de ruptura, como “*Exclui o agressor da rede social*” e estratégias de evitamento “*Evitei o contacto com o agressor*”. Já as vítimas de Portugal reportaram, em maior percentagem, estratégia de confronto “*Confrontei o agressor*”, e estratégias sociais “*Contei aos meus amigos*”. Price e Dalglish (2010) salientam o benefício fornecido pelo ciberespaço, no que diz respeito ao amplo conjunto de ferramentas disponibilizadas, seja em momentos *offline*, *online*, ou até mesmo que podem ser utilizadas em ambos os momentos, no sentido de tornar os estudantes mais consciente dos riscos existentes nos espaços virtuais (Francisco et al., 2015). Neste sentido, Raskauskas e Huynh (2015) sugerem a importância de compreender de forma mais aprofundada as estratégias de evitamento no sentido de torná-las mais prováveis em termos de sua utilização, sobretudo quando se tratam de estratégias pró-sociais e que possibilitem as vítimas enfrentar o problema de forma resiliente, ao invés de responder às situações de vitimização com sintomas depressivos e ideação suicida.

Relativamente aos agressores, constatamos que as vítimas eram, em maior percentagem, um grupo misto e colegas da escola e/ou faculdade. Os resultados divergem parcialmente do estudo de Francisco (2012) em que se verificou que os rapazes foram maioritariamente os alvos das agressões, embora tenha se verificado que a maior percentagem dos agressores informou que as vítimas eram colegas da escola. Ou seja,

estes resultados revelam a complexidade do *cyberbullying* em termos de prevalência, considerando que ela pode variar em termos de cultura.

Adicionalmente, verificamos que os agressores de ambos os Países possuem uma percepção realista acerca dos sentimentos dos agressores. Ou seja, os agressores de ambos os Países referiram a raiva, o embaraço e a vontade de se vingar como os sentimentos das vítimas mais frequentes. Como explicita por Freire et al., (2014), a leitura que os agressores fazem sobre os sentimentos experimentados pelas vítimas, parece estar bastante próxima dos sentimentos que as vítimas dizem experimentar. Entretanto, os resultados nos permitiram verificar que mesmo tendo conhecimento sobre as consequências dos seus atos, uma percentagem dos agressores continuaram a praticar atos de *cyberbullying*. Esses resultados fazem sentido, quando verificamos, por exemplo, que os motivos mais ressaltados no estudo, tanto no Brasil como em Portugal, foram a diversão e a brincadeira. O que nos permite inferir um tipo de agressão proativa, cujo comportamento é deliberado, conforme explicitado de König, Gollwitzer, e Steffgen (2010). Esses resultados são relevantes na compreensão do *cyberbullying*, sobretudo quando analisado em conjunto com os sentimentos dos próprios agressores sobre prática de *cyberbullying*.

Entre os agressores do Brasil e de Portugal, ressaltam-se com maior frequência os sentimentos de alegria, revelando por um lado que existe uma motivação interna por parte dos agressores e que estes apresentam certa insensibilidade relativamente aos sentimentos da vítima (e.g., Varjas, Talley, Meyers, Parris, & Cutts, 2010). Os resultados revelaram que os agressores de ambos os Países relataram os sentimentos de embaraço e culpa e que estes sentimentos podem estar relacionados com as motivações externas dos agressores (e.g., Varjas et al., 2010) e associados às questões morais dos agressores (e.g., Caetano et al., 2016). Esses resultados apresentam grande relevância para os programas de prevenção

e intervenção em situações de *cyberbullying* por oferecerem pistas sobre a importância do desenvolvimento de uma educação emocional dos jovens universitários como uma das formas de prevenção do *cyberbullying* (Caetano et al, 2016). Doane et al, (2014) sugerem, por exemplo, que os programas poderiam descrever cenários comuns de comportamentos *cyberbullying* e ilustrar o efeito que têm sobre as vítimas, a fim de aumentar o comportamento empático nos agressores.

No que diz respeito a percepção dos agressores sobre as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas vítimas. Os resultados revelaram que, em ambos os Países, a maior percentagem dos agressores informou que não sabiam o que a vítima havia feito. O que nos permite inferir que os agressores, apresentam pouco sentimento de empatia para com as vítimas e que ambos são movidos pelo “princípio do prazer” (e.g., Ortega et al., 2009; Varjas et al., 2010). Ou seja, desconsiderando o sofrimento das vítimas e agindo de maneira impulsiva. Tal fato confirma-se, embora numa percentagem pequena, ao verificarmos que os agressores de ambos os Países continuaram a fazer mal à vítima ou até mesmo fizeram ainda pior.

Quanto aos observadores das vítimas e dos agressores, os resultados deste estudo revelaram que a maior percentagem das vítimas observadas era do gênero feminino (49.7% no Brasil; 58.4% em Portugal) e os agressores observados eram majoritariamente rapazes (29.5 no Brasil; 29.5% em Portugal). O fato de verificarmos uma percentagem inferior de observadores dos agressores deriva-se do fato do *cyberbullying* ser um fenômeno que permite aos agressores permanecerem no anonimato (Slonje & Smith, 2008). Em ambos os tipos de envolvimento, seja no Brasil como em Portugal, as vítimas e os agressores eram colegas da escola/faculdade. Esses resultados são divergentes do que fora verificado por Francisco et al., (2015). Ou seja, uma maior parte dos participantes reportaram que os comportamentos observados de vitimização eram direcionados ao

gênero feminino, ao passo que, com relação aos agressores observados, predominou o grupo misto. Estes resultados reforçam mais uma vez a complexidade do *cyberbullying* em termos de prevalência quando se trata de estudos interculturais (e.g. Baek & Bullock, 2014)

Um aspecto a ser destacado, diz respeito ao nível da relação existente entre o observador, o agressor e a vítima. De acordo com Brody (2013), o fato do observador conhecer tanto a vítima como o agressor desempenha uma relevante interferência no comportamento do observador no sentido de interferir ou não nos comportamentos de vitimização/agressão. Neste sentido, Barlińska, Szuster, e Winiewski (2013), sugerem que este aspecto é bastante relevante pelo papel significativo que os observadores podem ter em situações de *cyberbullying* ao mesmo tempo em que podem contribuir, ou não, com a ação do agressor através do compartilhamento de uma intimidação (Barlińska et al., 2013; Ferreira et al., 2016).

Relativamente as estratégias utilizadas tanto pelos observadores das vítimas, como pelos observadores dos agressores, dos dois Países, averiguamos que a maior parte dos observadores das vítimas (52,2% no Brasil e em Portugal 64.1%) e dos observadores dos agressores (58.4% no Brasil e 56.8% em Portugal) utilizaram algum tipo de estratégia para impedir a agressão e, adicionalmente, os observadores podem apresentar comportamentos distintos (Carter, 2013). Os resultados revelaram que os observadores podem apresentar comportamentos pró-ativos em favor da vítima, dispondo de comportamentos de empatia, ou até mesmo, em casos de *bullying* presencial, comportamentos de ações físicas mais diretas (e.g., Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Neste estudo, tanto os observadores das vítimas, como os observadores dos agressores informaram que os agressores pararam de fazer mal (65.5% no Brasil; 65.1% em

Portugal), verificando-se que as intervenções realizadas pelos observadores tendem a ser eficazes em episódios de *cyberbullying* (e.g., Ferreira et al., 2016; Hawkins et al., 2001).

Por fim, obtivemos uma compreensão sobre perspectivas dos observadores das vítimas e dos agressores de ambos os Países, sobre quem pode ajudar em casos de *cyberbullying*. Entre os observadores das vítimas, a maior predominância centrou-se nos amigos e nos pais. Estes também foram os mais referidos pelos observadores dos agressores como as principais fontes de apoio em situações de *cyberbullying*.

#### *Aspectos comparativos do cyberbullying entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal.*

Visto a importância de investigações sobre o *cyberbullying* numa perspectiva intercultural (Baek & Bullock, 2014), verificamos diferenças significativas entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal quanto aos tipos de envolvimento. Os estudantes do Brasil apresentaram, consideravelmente, maior tendência a estarem envolvidos enquanto em situações de *cyberbullying* enquanto vítima, agressor, observador da vítima e observador do agressor que os estudantes universitários de Portugal quando consideramos as variáveis gênero, faixa etária e área científica e ano de escolaridade. A única exceção que constatamos prendeu-se aos estudantes de Portugal com idade entre os 21 e 23 anos que apresentaram uma maior tendência de se tornarem vítima.

Também verificamos diferenças entre as vítimas do Brasil e de Portugal relativamente aos comportamentos experienciados, os media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem terem sido agredidas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal. Além disso, também constatamos que existem diferenças entre os aos agressores do Brasil e de

Portugal quanto aos comportamentos, aos media utilizados nas agressões, a perspectiva dos agressores a respeito dos sentimentos das vítimas, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*.

Tais resultados nos permitem concordar com Crystal (1994), ao afirmar que a prevalência e o significado de qualquer um desses comportamentos variam de um contexto cultural para outro, pelo nível de individualismo-coletivismo que cada país apresenta (e.g., Hofstede, 1991, 2001) que está relacionado com a agressão direta e indireta (e.g., Forbes et al., 2009) e pelo papel que a cultura desempenha nos comportamentos agressivos dos estudantes (Li, 2008).

Tendo em conta o que se fora verificado, acreditamos que os resultados possam estar relacionados, por exemplo, com a taxa de violência entre os jovens do Brasil e Portugal. Por exemplo, em relatório oficial da Unesco sobre o mapa da violência entre os jovens, o Brasil apresenta um índice de 51,6% relativamente as taxas de homicídio e 44,2% de morte por armas de fogo no ano de 2005, enquanto Portugal possui um índice de 1,7% em relação ao homicídio e 2,0% de mortes por arma de fogo (Waiselfisz, 2008). Neste sentido, visto que o *cyberbullying* é uma expressão da violência que é vivenciada pelos estudantes, acreditamos que os nossos resultados estejam relacionados com a banalização da violência que os estudantes brasileiros vivem diariamente, manifestando-se de acordo com arranjos societários de onde emergem (Waiselfisz, 2003).

Estamos de acordo, mais uma vez, com o que assinala Baek & Bullock (2014), ao referirem que as expressões do *cyberbullying* podem variar de acordo com a cultura. De qualquer modo, o *cyberbullying* enquanto um tipo de agressão relacional (e.g., Onishi, Kawabata, Kurokawa, & Yoshida, 2012) que ocorre através dos dispositivos tecnológicos (Hinduja & Patchin, 2007; Garaigordobil, 2011), está associado com a saúde subjetiva dos estudantes (e.g., Baek & Bullock, 2014; Läftman, Modin, & Östberg, 2013), cujas

repercussões podem ser incalculáveis na vida dos envolvidos (Souza et al., 2014; Washington, 2015). Este impacto não se relaciona apenas com as vítimas e observadores. A segurança e bem-estar dos agressores também deverá ser uma preocupação, sendo necessário intervir para auxiliar na mudança do seu comportamento (Francisco, 2012). Ao mesmo tempo, o fenômeno compromete o que deveria ser a identidade do contexto educacional: lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento e no respeito da diversidade (Abramovay & Rua, 2002).

*Uma relação cíclica entre os tipos de envolvimento no cyberbullying.*

Com base nas análises de correlações que realizamos, seja na amostra total, como na amostra do Brasil e de Portugal, os nossos resultados confirmam uma correlação positiva entre as vítimas e os agressores de *cyberbullying* (Whittaker & Kowalski, 2015), e adicionalmente, que estes também estão correlacionados positivamente com os observadores das vítimas e os observadores dos agressores. Tal fato, nos permitem afirmar que o ciclo do *cyberbullying*, enquanto um tipo de violência, poderá reproduzir-se incessantemente, independente do contexto. Ao mesmo tempo, estes resultados contribuem para dar resposta a lacuna existente relativamente a relação cíclica entre todos os tipos de envolvimento, diferente do que fora feito por Whittaker e Kowalski (2015).

Com base nos resultados apresentados, ainda podemos inferir a existência de uma relação cíclica entre tipos de envolvimento no *cyberbullying*, seja na amostra total, como na amostra do Brasil e de Portugal. Tal fato pode ser justificado por exemplo com base em alguns estudos em que a vingança é um dos principais motivos referidos pelos agressores (e.g., Hinduja & Patchin, 2009; Ybarra & Mitchell, 2004). O que reflete mais uma vez a sobreposição dos papéis nas situações de *cyberbullying* e que pode ser

compreendida através dos estudos relacionados com agressão proativa vs. agressão reativa (e.g., Crick & Dodge, 1996). Para os autores, a agressão proativa é um comportamento não provocado, mas deliberado e que também pode ser usado para influenciar ou coagir. Contrariamente, a agressão reativa é uma resposta retaliatória e defensiva para uma provocação percebida. As pessoas reativas tendem a interpretar o comportamento “ambíguo” de um par como intencionalmente prejudicial para o ego com mais frequência do que os outros (Crick & Dodge, 1996). O que pode fazer com que as pessoas reativas possam se envolver, mais facilmente, em situações de *cyberbullying* como forma retaliação ou de defesa (König et al, 2010), considerando o papel exercido nesta dinâmica.

O *cyberbullying* enquanto uma forma de violência, trata-se de uma construção coletiva e que permeia em todas as culturas. Um fenômeno de dinâmica grupal (Castilho, 2010), marcado pela expressão do sentimento de intolerância de um ou mais indivíduos direcionado ao(s) outro(s) que é influenciado pelo contexto em que este grupo se encontra inserido (e.g., Baek & Bullock, 2014; Souza et al., 2014a). De todo modo, a violência que acontece nos contextos educacionais deve ser vista como um algo que acontece de forma “velada” e opera no campo da cultura (Berkenbrock-Rosito & José, 2015). O que faz com que a sua manifestação adquira variações particulares em contextos culturais diferentes (e.g., Baek & Bullock, 2014; Castilho, 2010). Um complexo e dinâmico fenômeno psicossocial, cujo espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade (Minayo, 1994) adicionado ao uso inadequado das tecnologias e que nos permite perceber que a tecnologia não é o ponto fulcral do problema. Ao contrário, como outrora explicitado, a sociedade é que dá forma a tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias (Castells, 2006).

Neste sentido, considera-se necessário informar e formar os estudantes, advertir sobre os perigos das tecnologias, ensinar estratégias de *coping* e trabalhar competências sociais, essenciais para o desenvolvimento positivo dos jovens (e.g., Souza et al., 2014b; Francisco, 2012) e que os convidem a assumir compromissos mais significativos nos relacionamentos da vida real. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de referir a importância da criação de comunidades educacionais que proporcionem aos estudantes a consciência do respeito, compromisso e responsabilidade (Berkenbrock-Rosito & José, 2015). Trata-se de promover o desenvolvimento de comunidades educativas, como assinalado por Souza et al., (2014), onde todos se sintam parte do problema, autorizados para intervir com responsabilidade, e desenvolver uma sociedade, uma comunidade e um contexto de aprendizagem inclusivo, eticamente justo e cuidador.

### **3. Estudo 3 – Clima Institucional e Psicossocial Universitário e *Cyberbullying***

#### **3.1. Estudo correlacional entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*.**

Analizamos as respostas obtidas de um total de 979 estudantes universitários brasileiros (60.5%) e portugueses (39.5%) a fim de responder as seguintes questões: *a)* Como o Suporte Institucional se correlaciona com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?; *b)* De que forma a Receção Institucional está correlacionada com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?; *c)* Como o Acolhimento e Integração dentro das universidades estão correlacionadas com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?; *d)* De que forma os Sentimento de Bem-estar se correlaciona com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*? Para responder as questões de investigação, realizamos as análises tendo em consideração a amostra total e, em seguida, levando em consideração a amostra de cada País.

Os resultados obtidos na amostra total, como consta na Tabela 57, permitiram constatar que quanto menor o suporte institucional, maior tendência os estudantes apresentam para se tornarem vítimas ( $r = -.12, p < .001$ ), agressores ( $r = -.07, p = .022$ ) e observadores dos agressores ( $r = -.07, p = .035$ ). Verificamos ainda uma correlação quase significativa entre o suporte institucional e observadores das vítimas ( $r = -.06, p = .052$ ). A variável recepção institucional apresentou uma correlação significativa e negativa com o agressor ( $r = -.12, p < .001$ ) e com o observador do agressor ( $r = -.07, p = .029$ ). Ou seja, quanto menor a recepção institucional, maior tendência os estudantes apresentam de se tornarem agressores e observadores dos agressores. Relativamente ao acolhimento e integração, quanto menor for o seu nível, maior tendência os estudantes universitários apresentam para se tornarem vítimas ( $r = -.13, p < .001$ ), agressores ( $r = -.07, p = .020$ ) e observadores do agressor ( $r = -.07, p = .023$ ). Por fim, a variável sentimentos de bem-estar apresentou uma correlação significativa e negativa com a vítima ( $r = -.16, p < .001$ ), o agressor ( $r = -.10, p = .002$ ), com o observador da vítima ( $r = -.07, p = .026$ ) e o observador do agressor ( $r = -.07, p = .022$ ). Ou seja, quanto menor o nível de sentimento de bem-estar, maior tendência os estudantes apresentam para estarem envolvidos em situações de *cyberbullying*, seja como vítima, agressor, observador da vítima e observador do agressor.

Na análise realizada levando em consideração a amostra de cada País, na amostra dos estudantes universitários brasileiros, verificamos que o suporte institucional apresentou uma correlação significativa negativa com a vítima ( $r = -.15, p < .001$ ), com o agressor ( $r = -.08, p = .047$ ), com o observador da vítima ( $r = -.09, p = .025$ ) e marginalmente significativa com o observador do agressor ( $r = -.07, p = .090$ ). Ou seja, quanto menor o nível de suporte institucional, maior tendência os universitários do Brasil apresentam a estar envolvidos em situações de *cyberbullying*, seja como vítima, agressor,

observador da vítima ou observador do agressor. A recepção institucional apresentou uma correlação significativa negativa com o agressor ( $r = -.14, p = .001$ ) e observador do agressor ( $r = -.09, p = .035$ ). Logo, quanto menor o nível da recepção institucional, maior tendência os estudantes universitários brasileiros apresentam para se tornarem agressores e observadores dos agressores. O acolhimento e integração apresentou uma correlação significativa e negativa com a vítima ( $r = -.16, p < .001$ ) e marginalmente significativa com observador da vítima ( $r = -.08, p = .057$ ). O que nos permite inferir que quanto menor o acolhimento e integração, os estudantes universitários do Brasil tendem a ser mais vítimas e observadores das vítimas. Por fim, o sentimento de bem-estar esteve correlacionado de forma significativa e negativamente com a vítima ( $r = -.13, p = .001$ ), os observadores das vítimas ( $r = -.10, p = .015$ ) e o observador do agressor ( $r = -.10, p = .021$ ). Ou seja, quanto menor o sentimento de bem-estar dos estudantes, maior tendência os estudantes universitários do Brasil apresentam para se envolver em situações de *cyberbullying*, como vítimas, observadores das vítimas e observadores dos agressores.

**Tabela 57.**

*Correlações entre os Fatores do Clima Institucional e Psicossocial Universitário e os Tipos de Envolvimento em Cyberbullying*

<b>Amostra Total (N = 979)</b>	<b>Vítima</b>	<b>Agressor</b>	<b>Observador da Vítima</b>	<b>Observador do Agressor</b>
Suporte Institucional	-.12***	-.07*	-.06 <sup>†</sup>	-.07*
Recepção Institucional	.01	-.12***	-.01	-.07*
Acolhimento e Integração	-.13***	-.07*	-.03	-.73*
Sentimentos de Bem-estar	-.16***	-.10**	-.07*	-.07*
<b>País</b>				
<i>Brasil (n = 592)</i>				
Suporte Institucional	-.15***	-.08*	-.09*	-.071
Recepção Institucional	-.03	-.14**	-.04	-.09*
Acolhimento e Integração	-.17**	-.06	-.08 <sup>†</sup>	-.04
Sentimentos de Bem-estar	-.13**	-.05	-.10*	-.10*
<i>Portugal (n = 387)</i>				
Suporte Institucional	-.10 <sup>†</sup>	.01	.00	-.02
Recepção Institucional	-.02	.07	-.10*	.08
Acolhimento e Integração	-.12*	-.04	-.08	.14*
Sentimentos de Bem-estar	-.24***	-.13*	-.01	.04

Nota. <sup>†</sup> < .10. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Na amostra de Portugal, constatamos que o suporte institucional apresentou uma correlação marginalmente significativa e negativa apenas com a vítima ( $r = -.10, p = .053$ ). Ao passo que, a receção institucional também esteve correlacionada significativa e positivamente com o observador da vítima ( $r = .10, p = .042$ ). Esses resultados nos permitem inferir que, na amostra dos universitários portugueses, quanto menor o suporte institucional maior tendência eles apresentam para se tornarem vítimas. E, ao mesmo tempo, quanto maior a receção institucional, maior a tendência dos mesmos se tornarem observadores das vítimas. Quanto ao acolhimento e integração, verificamos que quanto menor for o acolhimento e integração, maior tendência os estudantes universitários portugueses apresentam para se tornarem vítimas ( $r = -.12, p = .021$ ). Por fim, pudemos perceber que, entre os estudantes universitários portugueses, quanto menor o sentimento de bem-estar, maior tendência os universitários de Portugal apresentam para se envolver em situações de *cyberbullying* como vítimas ( $r = -.24, p < .001$ ) e agressores ( $r = -.13, p = .011$ ).

### **3.2. Cultura, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar: mediadores entre as vítimas e agressores de *cyberbullying***

Neste estudo, buscamos (1) compreender se a relação entre os agressores e as vítimas pode ser influenciada pelo acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes; (2) compreender se a relação entre agressores e vítimas de *cyberbullying* pode ser influenciada pela cultura; (3) compreender se os aspectos culturais (País) pode influenciar a interação que o acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes exerce entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*.

Apresentamos uma análise descritiva e as correlações de Person entre as variáveis (Tabela 58). Os resultados para a amostra geral revelaram uma correlação positiva da

variável acolhimento e integração com sentimentos de bem-estar ( $r = .38, p < .001$ ) e o País ( $r = .22, p < .001$ ) e correlações negativas com as vítimas ( $r = -.13, p < .001$ ) e os agressores ( $r = -.07, p = .020$ ). A variável sentimentos de bem-estar apresentou uma correlação positiva com o País ( $r = .26, p < .001$ ) e negativa com as vítimas ( $r = -.16, p < .001$ ) e agressores ( $r = -.10, p = .002$ ). O País esteve correlacionado negativamente com os agressores ( $r = -.26, p < .001$ ). Ao passo que as vítimas se correlacionou com os agressores de forma positiva ( $r = .30, p < .001$ ). Além disso, verificamos que, na amostra do Brasil, acolhimento e integração apresentou uma correlação positiva com os sentimentos de bem-estar ( $r = .34, p < .001$ ) e negativa com as vítimas ( $r = -.16, p < .001$ ), ao passo que, as vítimas esteve correlacionado de forma positiva com os agressores ( $r = .35, p < .001$ ). Já na amostra de Portugal, o acolhimento e integração apresentou correlação positiva com os sentimentos de bem-estar ( $r = .36, p < .001$ ) e negativa com as vítimas ( $r = -.12, p < .021$ ). Ao passo que a variável sentimentos de bem-estar esteve correlacionada de forma negativa com as vítimas ( $r = -.24, p < .021$ ) e agressores ( $r = -.13, p = .011$ ), e as vítimas apresentou-se correlacionada positivamente com os agressores ( $r = .25, p < .001$ ).

**Tabela 58.**

*Estatística Descritiva e Correlações*

	Amostra Total (N = 979)						
	M	DP	1	2	3	4	5
1. Acolhimento e Integração	2.75	.51	-				
2. Sentimentos de Bem-estar	3.33	.50	.38***	-			
3. País	1.40	.49	.22***	.26***	-		
4. Vítimas	1.12	.27	-.13***	-.16***	.03	-	
5. Agressores	1.06	.15	-.07*	-.10**	-.12***	.31***	-

	Amostras do Brasil e de Portugal <sup>1</sup>							
	Brasil		Portugal		1	2	3	4
	M	DP	M	DP				
1. Acolhimento e Integração	2.70	.50	2.89	.54	-	.36***	-.12**	-.04
2. Sentimentos de Bem-estar	3.23	.46	3.50	.44	.34***	-	-.24***	-.13**
3. Vítimas	1.15	.25	1.17	.27	-.17***	-.06	-	.25***
4. Agressores	1.10	.51	1.03	.11	-.05	-.05	.35***	-

Nota. <sup>1</sup> Brasil ( $n = 592$ ) abaixo da diagonal; Portugal ( $n = 387$ ) acima da diagonal; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; Brasil = 1; Portugal = 2;

**3.2.1. O efeito moderador do acolhimento e integração dos estudantes e do País de origem sobre a relação entre vítima e agressor e do País sobre o acolhimento e integração dos Estudantes.**

*Interações de duas trajetórias.*

A Tabela 59 apresenta os resultados das análises de regressão e de duas e três interações. Consideramos o agressor como variável dependente e analisamos as trajetórias entre as vítimas e o acolhimento e integração e as vítimas e o País. A interação entre as vítimas e o acolhimento e integração foi significativa ( $\beta = .06, p = .001$ ), sendo também significativa a interação entre as vítimas e o País ( $\beta = .38, p = .034$ ).

**Tabela 59.**

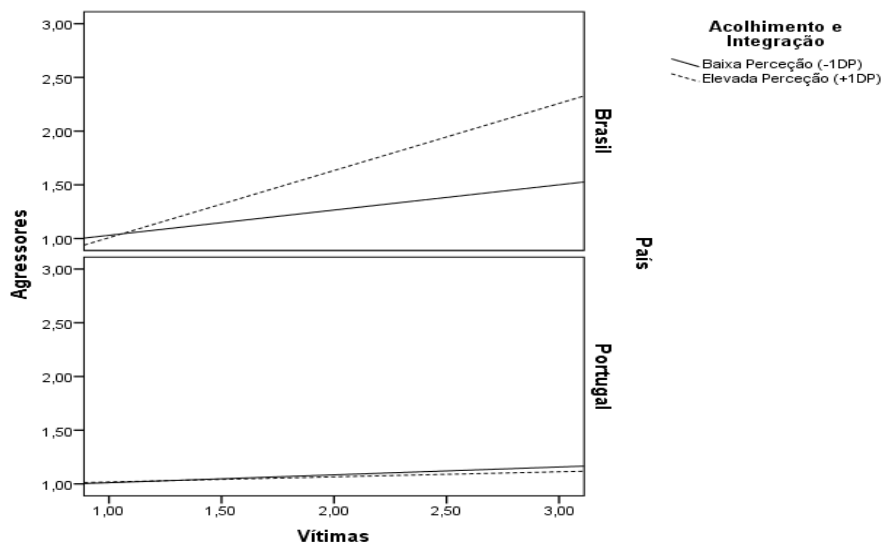
*Resultados da Regressão Combinada do Acolhimento e Integração e do País como Moderadores: Coeficientes de Regressão Padronizados*

	Agressores	
	$\beta$	s.e.
Constante	15.31***	3.05
1. Acolhimento e Integração	-.52*	.19
2. País	-4.24**	1.99
3. Vítima	-.52	.28
<i>Interações:</i>		
4. Vítima X Acolhimento e Integração	.06**	.01
5. Vítima X País	.38*	.18
6. Vítima X Acolhimento e Integração X País	-.03**	.01
Modelo Completo R <sup>2</sup>	.13	
F	21.67***	
$\Delta R^2$ Aumento devido a interação de três variáveis	.01	
F (1,df2)	8.76**	

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

*Interações de três trajetórias.*

Considerando-se os agressores como variável dependente, a interação entre a vítima, o acolhimento e a integração e o País foi significativa ( $\beta = -.03, p = .003$ ), explicando um adicional de 2% da variância  $F(1,971) = 12.44, p < .001$ . O modelo é apresentado de acordo com a Aiken e West (1991) na Figura 9.



**Figura 9.** Interações entre o agressor, o nível de acolhimento e integração e o País afeta a frequência dos agressores tornarem-se vítimas.

Para as vítimas do Brasil com baixo nível de acolhimento e integração a tendência de se tornarem agressores foi significativa ( $\beta = .20, p < .001$ ). Ao mesmo tempo, foi significativa a tendência das vítimas de Portugal que apresentaram baixo nível de acolhimento e integração de se tornarem agressores ( $\beta = .13, p = .001$ ). As vítimas do Brasil e de Portugal que apresentam alto nível de acolhimento e integração também apresentam uma tendência significativa para se tornarem agressores ( $\beta = .35, p = .001$ ;  $\beta = .08, p = .022$ , respectivamente). Entretanto, o efeito verificado entre as vítimas do Brasil que apresentaram baixo e alto nível de acolhimento e integração foi significativo ( $\beta = .03, p = .002$ ), enquanto que o efeito entre as vítimas de Portugal não foi significativo ( $\beta = -.01, p = .305$ ), sendo significativa a diferença entre as trajetórias ( $t = -2.96, p = 0.03$ ). Ou seja, as vítimas do Brasil com elevado nível de acolhimento e integração tendem a tornar-se mais agressores de *cyberbullying*, ao passo que, as vítimas portuguesas com elevado nível de acolhimento e integração acabam por quebrar o ciclo entre as vítimas e os agressores.

**3.2.2. O efeito moderador do sentimento de bem-estar dos estudantes e do País sobre a relação entre vítima e agressor e do País sobre o sentimento de bem-estar dos estudantes.**

*Interações de duas trajetórias.*

Apresentamos os resultados das análises de regressão de duas e três interações em que o agressor foi considerado novamente como variável dependente e em que analisamos as trajetórias entre as vítimas e o sentimento de bem-estar e entre as vítimas e o País (Tabela 60). Verificamos que foram significativas as interações entre as vítimas e os sentimentos de bem-estar ( $\beta = .04, p = .001$ ) e entre as vítimas e o País ( $\beta = .63, p = .005$ ).

**Tabela 60.**

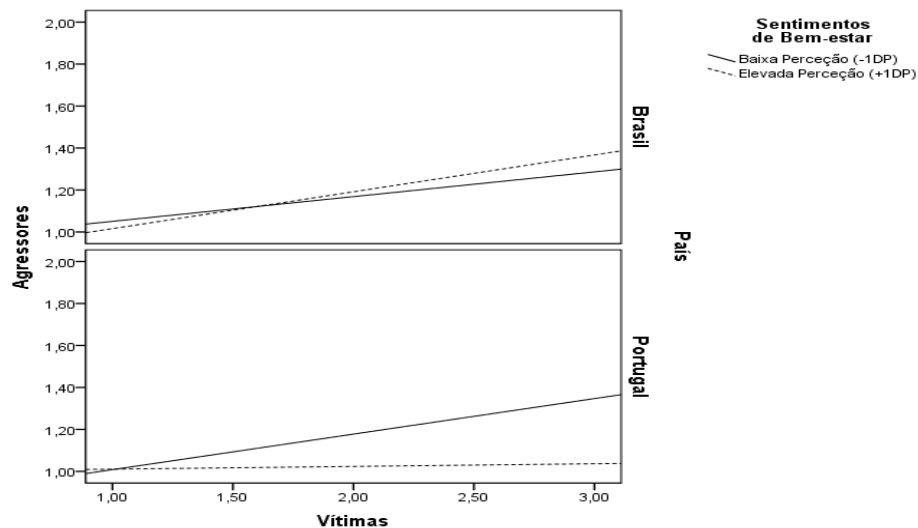
*Resultados da Regressão Combinada dos Sentimentos de bem-estar e do País como moderadores: Coeficientes de Regressão Padronizados*

	Agressores	
	B	s.e.
Constante	17.61***	3.65
1. Sentimentos de Bem-estar	-.40**	.12
2. País	-6.68**	2.50
3. Vítima	-.75**	.33
<i>Interações:</i>		
4. Vítima X Sentimentos de Bem-estar	.04***	.01
5. Vítima X País	.63**	.22
6. Vítima X Sentimentos de Bem-estar X País	-.03***	.01
Modelo Completo R <sup>2</sup>	.14	
F	22.16***	
$\Delta R^2$ Aumento devido a interação de três variáveis	.01	
F (1,df2)	12.45***	

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ;

*Interações de três trajetórias.*

Ainda considerando os agressores como variável dependente, a interação entre as vítimas, os sentimentos de bem-estar e o País foi significativa ( $\beta = -.03, p < .001$ ), explicando um adicional de 1% da variância  $F(1,971) = 12.45, p < .001$ . O modelo é apresentado de acordo com a Aiken e West (1991) na Figura 10.



**Figura 10.** Interações entre os agressores, o nível dos sentimentos de bem-estar e o País afetam a frequência das vítimas tornarem-se agressores.

As vítimas de Portugal com baixo nível de sentimentos de bem-estar apresentaram uma tendência significativa de se tornarem agressores ( $\beta = .15, p < .001$ ), sendo também significativa a tendência das vítimas do Brasil com baixo nível de sentimentos de bem-estar de se tornarem agressores ( $\beta = .20, p < .001$ ). Ainda verificamos que as vítimas do Brasil com elevado nível de sentimentos de bem-estar apresentam uma tendência significativa de se tornarem agressores ( $\beta = .32, p < .001$ ). Contrariamente, as vítimas de Portugal com elevado nível de sentimentos de bem-estar, não apresentaram uma tendência significativa para se tornarem agressores ( $\beta = .04, p = .280$ ). O efeito verificado entre as vítimas do Brasil que apresentaram baixo e alto nível de sentimentos de bem-estar foi significativo ( $\beta = .01, p = .012$ ). Da mesma forma, foi significativo o efeito entre as vítimas de Portugal que apresentaram baixo e alto nível de sentimentos de bem-estar ( $\beta = -.01, p = .014$ ), sendo significativa a diferença entre as trajetórias ( $t = -3.52, p < .001$ ).

Esses resultados nos permitem inferir que, as vítimas do Brasil e de Portugal que apresentam um baixo nível de sentimentos de bem-estar tendem a tornar-se agressores. Entretanto, quando as vítimas do Brasil e de Portugal apresentam elevado nível de sentimentos de bem-estar, enquanto as vítimas do Brasil tendem a tornar-se mais agressores, as vítimas portuguesas acabam por cessar o ciclo do *cyberbullying*.

### 3.3. Discussão dos Resultados

*Estudo correlacional entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de cyberbullying.*

Seja na amostra total, como nas amostras de cada País, este estudo buscou compreender se o clima institucional e psicossocial universitário através das dimensões do suporte institucional, da receção institucional, do acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar estavam correlacionadas com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*, seja no papel de vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores.

Sendo o clima institucional e psicossocial universitário importantes fatores nas experiências que os estudantes têm nas universidades (Hurtado, Milem, Clayton-Pederson, & Allen, 1999), os resultados apresentados evidenciam a importância das dimensões do clima institucional e psicossocial universitário relativamente aos episódios de *cyberbullying* (e.g., Faucher et al, 2014).

Na análise que realizamos considerando a amostra total, verificamos que quando menor o nível de suporte institucional, mais os estudantes tendem a ser vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores. Relativamente a Receção Institucional, percebemos que quanto menor a receção institucional, mais os estudantes tendem a se tornarem agressores e observadores dos agressores. No mesmo sentido, quando menor o nível do acolhimento e integração, mais os estudantes tendem a ser vítimas e observadores dos agressores e quanto menor o nível de sentimento de bem-estar, maior a tendência dos estudantes se tornarem vítimas, agressores, observadores das vítimas e observadores dos agressores. Esses resultados revelam a importância de um clima institucional e psicossocial positivo como forma de prever o envolvimento dos estudantes universitários situações de *cyberbullying*.

Na análise em que consideramos as correlações em cada País, percebemos algumas divergências no que diz respeito aos resultados obtidos na amostra total. Por exemplo, na amostra do Brasil, os resultados revelaram que todas as variáveis do clima universitário estiveram correlacionadas negativamente com quase todos os tipos de envolvimento. Ao mesmo tempo, constatamos que, na amostra de Portugal, as correlações foram divergentes das que foram encontradas verificadas na amostra do Brasil.

Embora Brasil e Portugal possuam identidades culturais semelhantes por serem Países lusófonos, como já referido, ambos apresentam algumas diferenças se comparados uns com os outros (Kulkarni et al., 2011). Logo, as diferenças encontradas em termos das correlações entre as variáveis do clima institucional e psicossocial e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying* são justificadas, pela questão cultural que influencia na forma como os estudantes percebem o clima institucional e psicossocial nas suas universidades (Ancis et al., 2000) e, ao mesmo tempo, pelas disparidades culturais entre os dois Países, conforme verificado no estudo de Marôco et al. (2014).

Diferentemente da maioria dos estudos que têm apresentado apenas as diferentes formas em que o *cyberbullying* ocorre em Países diferentes (e.g., Ortega et al., 2009), e outros estudos, embora recentes, que buscam correlacionar o clima acadêmico, por exemplo com a questão do desempenho acadêmico (e.g., Rania, Siri, Bagnasco, Aleo, & Sasso, 2014; Torregosa, Ynalvez, & Morin, 2016) e com a questão étnica/racial (e.g., Chang, et al, 2004; Harper & Hurtado, 2007; Maramba, 2008), o contributo deste estudo acentua-se pelo fato de tentarmos compreender de que forma o clima universitário pode contribuir para situações de *cyberbullying*. Ou seja, este estudo apresenta-se relevante pelo fato de termos verificado que os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário estão correlacionados com os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*.

Os resultados obtidos são relevantes considerando-se alguns estudos que demonstram como a qualidade do clima institucional e psicossocial pode assumir um papel explicativo no comportamento de risco dos estudantes (Haynes & Comer 1993; Thompson et al., 2007) e influencia a violência entre os estudantes (e.g., Ecker, Rae, & Bassi, 2015; Romera et al., 2011), nomeadamente o *cyberbullying*, como verificamos neste estudo.

As percepções positivas dos estudantes sobre o clima institucional psicossocial universitário assumem um papel protetor nos comportamentos dos estudantes (e.g., Bond, Tuckey, & Dollard, 2010) e precisa ser fomentado pelas Instituições Universitárias por contribuir com o sentimento de pertença (Wells & Horn, 2015), o bem-estar (Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013; McEvoy & Welker, 2000), a saúde e o desenvolvimento psicossocial saudável dos estudantes universitários (Haynes & Comer 1993). Seja área da Psicologia da Educação, como na área da Educação, o atual estado da arte sobre o clima universitário tornou-se parte do desejo de compreender melhor as influências do clima institucional e psicossocial nos comportamentos dos estudantes (Cornejo & Redondo, 2001), sobretudo, quando a sua percepção é fornecida pelos próprios universitários (Almeida et al., 2009).

*Cultura, acolhimento e integração e sentimento de bem-estar: mediadores entre as vítimas e agressores de cyberbullying.*

Relativamente ao estudo em que buscamos compreender se o acolhimento e integração, os sentimentos de bem-estar e a cultura (País), mediavam a relação entre as vítimas e os agressores de *cyberbullying*, os resultados revelaram um contributo inovador no que diz respeito ao tema do *cyberbullying*.

Com base nas correlações realizadas, verificamos na amostra total, que quase todas as variáveis se correlacionaram de forma positiva e negativa, como nos estudos anteriores, com exceção da variável vítima que não apresentou correlação com o País. Ao passo que, o agressor, esteve correlacionado de forma negativa com o País. Podemos justificar os resultados obtidos, com base no estudo dois em que não verificamos diferenças significativas entre as vítimas do Brasil e de Portugal, ao passo que constatamos que os brasileiros apresentam uma tendência significativa para se tornarem agressores.

Ademais, os resultados demonstraram que as vítimas de ambos os Países que apresentaram baixa percepção do acolhimento e integração foi significativa a tendência delas se tornarem agressores. Por outro lado, as vítimas do Brasil com elevada percepção de acolhimento e integração tendem a tornar-se mais agressores de *cyberbullying*, ao passo que, as vítimas de Portugal com elevada percepção de acolhimento e integração acabam por quebrar o ciclo entre as vítimas e os agressores. Além disso, também constatamos que, as vítimas do Brasil e de Portugal com baixa percepção dos sentimentos de bem-estar, ambas tendem a se tornar agressores. Porém, quando as vítimas do Brasil apresentam elevada percepção de sentimentos de bem-estar, maior é a tendência delas se tornarem agressores. Ao passo que, as vítimas de Portugal com elevada percepção dos sentimentos de bem-estar acabam por cessar o ciclo do *cyberbullying*. Tal fato nos permitiu verificar que a cultura desempenha um papel em comportamentos agressivos dos estudantes (e.g., Baek & Bullock, 2014; Ferreira et al., 2016; Li, 2008).

Fundamentamos esses resultados tendo em consideração três aspectos importantes. O primeiro, diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano que cada País apresenta. De acordo com o Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano (2014), enquanto o Brasil apresenta um índice elevado de 0.73, ocupando o 79.º lugar,

Portugal apresenta um índice muito elevado 0.82, ocupando o 41.º lugar dos Países. Ainda de acordo com o Relatório, o Brasil apresenta índices inferiores a Portugal no que diz respeito a Educação, Competências Sociais, Segurança Pessoal, e Percepções de Bem-estar (ressaltando as dimensões da qualidade da educação, segurança e confiança nas outras pessoas).

A segunda justificativa encontra-se na banalização da violência que é vivida no Brasil e perpassa a vida dos estudantes universitários. De acordo com Waiselfisz (2008) o Brasil apresenta uma taxa de 54.9% homicídios para cada 100 mil adolescentes de 15 a 19 anos de idade, ocupando um preocupante terceiro lugar entre 85 Países do mundo. Ao passo que Portugal ocupa o 52.º lugar, com uma taxa de 0.5%. A entrevista realizada com os estudantes permitiu perceber um pouco melhor o que acontece na realidade do Brasil: « *Eu acho que a gente faz muito isso justamente por essa questão da cultura de violência. A gente já segrega porque é colocado um padrão para a gente.* » (EBR-2).

A terceira justificativa para os resultados prende-se ao nível de individualismo que cada País apresenta de acordo com o estudo de Hofstede (2001). Ou seja, o Brasil apresenta um índice maior de individualismo que Portugal. O que permite dizer que, conforme o autor, as sociedades individualistas apresentam um baixo nível de coesão grupal entre seus membros, enquanto as sociedades coletivistas apresentam maior integração e coesão entre as pessoas do grupo. Se por um lado, o comportamento das pessoas de uma cultura coletivista é regulamentado principalmente pelo seu desejo de estar em conformidade com as normas do grupo (Hofstede, 1991; Triandis et al., 1990), os comportamentos e as relações interpessoais dos membros de uma cultura individualista são, em grande parte, relacionados com as preferências e crenças individuais (Oyserman et al., 1998). Em outras palavras, enquanto os estudantes de culturas coletivistas buscam formar grupos e estabelecer amizades baseando-se em características comuns (por

exemplo, a idade), os estudantes de culturas individualistas, convivem com base na natureza das tarefas de sala de aula e das suas habilidades. Além disso, os estudantes de culturas coletivistas fazem valer os seus pontos de vista individuais nas interações sociais que estabelecem (Nesdale & Naito, 2005). Por exemplo, estudos realizados com estudantes da Itália e Singapura (Pozzoli et al., 2012), como com estudantes australianos e japoneses (Nesdale, & Naito, 2005), revelaram que a questão cultural possui influência nas atitudes dos estudantes face aos tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*.

Sob uma outra visão, acreditamos que estes resultados também possam ser justificados sob o ponto de vista da resiliência, nos sugerindo de um modo superficial, visto que não foi um dos objetivos desta investigação, que os estudantes universitários brasileiros apresentam um nível menor de resiliência se comparados com os estudantes portugueses, mesmo apresentando elevados níveis de integração e acolhimento e sentimentos de bem-estar. Afinal, os níveis de resiliência podem ser divergentes entre diferentes grupos (Papatraianou, Levine, & West, 2014). No recente estudo conduzido por Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, & Galende (2016) (2016), verificou-se que o ajustamento psicossocial depende do autoconceito e resiliência, que por sua vez atuam como mediadores do apoio social percebido.

Embora as definições de resiliência sejam variadas, existe um consenso que os indivíduos resilientes são os que manifestam resultados positivos ao longo do tempo apesar de enfrentar adversidades significativas (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, Best, & Garnezy, 1990). Ao contrário disso, o estudo de König et al., (2010), revelou que, tradicionalmente, as vítimas de *bullying* tendem a escolher seus antigos agressores como vítimas de *cyberbullying*, e que as diferenças individuais desempenham um papel na escolha de suas vítimas. O que nos remete que mais uma vez à questão da resiliência. Neste sentido, Narayanan e Betts (2014) explicitam que a resiliência se refere

à manutenção da adaptação positiva pelos indivíduos apesar das experiências de adversidades significativas e, como tal, podem ser consideradas como um processo dinâmico.

Apesar de alguns de estudos que examinam experiências de *bullying* considerando como jovens podem gerir estas situações de risco e desenvolver a resiliência (e.g., Sapouna & Wolke, 2013), verificamos uma lacuna na literatura de estudos que busquem compreender como as vítimas conseguem lidar com situações de *cyberbullying* e desenvolver a resiliência (e.g., Papatraianou et al., 2014; Vandoninck, d'Haenens, & Roe, 2013), ao invés de reproduzir o comportamento de agressão *online*. Desta forma, acreditamos que os resultados obtidos neste estudo são relevantes porque oferecem um importante contributo para os programas de intervenção no campo educacional, e destacam a importância da educação baseada na promoção de resiliência (Rodríguez-Fernández et al., 2016) como meio de ultrapassar as experiências de *cyberbullying*.

Além disso, as variáveis contextuais precisam ser mais estudadas no que diz respeito ao *cyberbullying* (Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Logo, compreender a natureza e a extensão dos tipos específicos de comportamento em diferentes sociedades e culturas tem implicações na forma como o problema pode ser abordado, bem como sociedades multiculturais podem lidar com o problema (Nabuzoka, 2003). Neste sentido, ressaltamos, a importância da promoção de estratégias de enfrentamento eficazes tendo em conta o crescimento das atividades *online* (Vandoninck et al., 2013), a promoção da resiliência entre os estudantes em diferentes culturas, bem como a regulação socioemocional que facilite, aos estudantes de diferentes contextos e culturas, o reconhecimento dos seus sentimentos e os proporcionem uma integração saudável e culmine o bem-estar dentro das universidades.

## Conclusão

---

Nesta seção, apresentamos os principais resultados obtidos ao longo de toda investigação. Buscamos organizar as conclusões de acordo com cada estudo, apresentando posteriormente os objetivos alcançados. Nesta mesma estrutura, encontram-se as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações. Por fim, são apresentados alguns contributos para a investigação e prática educativa que sugerem à comunidade educativa que o *cyberbullying* é um problema virtu@l e apresenta repercussões na vida real dos estudantes universitários e ao contexto universitário no qual estão inseridos.

O trabalho realizado abordou a problemática do *cyberbullying* por se considerar que o problema afeta a vida real dos estudantes nos seus mais diversos aspectos, trazendo consequências aos ambientes de aprendizagem, no nosso caso, ao ensino superior. Neste âmbito, a presente investigação, composta por três estudos utilizou metodologias qualitativas e quantitativas o que permitiu compreender e aprofundar o problema abordado (e.g., Lincoln & Guba, 2006, Serrano, 2004). Diante do que evidenciamos na literatura sobre a questão da violência entre os estudantes e a relevância do clima universitário sobre o comportamento dos estudantes (e.g., Freire et al., 2014; Romera et al., 2011), emergiu a nossa primeira questão de investigação: *a) Quais os aspectos do clima institucional e psicossocial universitário que são referidos pelos estudantes do Brasil e de Portugal como fatores potencializadores ou protetores do fenômeno? Esta questão permitiu realizar a primeira fase do estudo 1 – “Ambientes Universitários e Cyberbullying: interfaces entre estudantes do Brasil e Portugal.”*

Para responder a esta questão, através de uma metodologia qualitativa, obtivemos um conjunto de categorias e indicadores que foram reportados pelos estudantes como fatores de risco e de proteção do *cyberbullying*. Os estudantes do Brasil e de Portugal consideraram que um clima social positivo (que pode ser estabelecido através do diálogo e respeito, da cooperação entre os estudantes e do convívio entre os estudantes), um clima de acolhimento e integração (que se concretiza através do apoio entre os estudantes, da atenção dos professores para com os estudantes e de atividades de integração realizadas pela instituição), o suporte e apoio (seja ele através da turma e mentor ou dos serviços institucionais de apoio), o clima disciplinar geral e no uso dos dispositivos tecnológicos (por meio da existência de regras e do seu cumprimento), os espaços de convivência e lazer (desde que sejam adequados e diversos), como também os sentimentos dos alunos

com relação a instituição (neste caso, foram referidos os sentimentos de satisfação e realização com a instituição) como fatores de proteção relativamente ao *cyberbullying*.

Como fatores de risco, os estudantes de ambos os países consideraram um clima negativo (que pode ser verificado através da competitividade entre os estudantes, dos boatos e fofocas entre os universitários, como ainda, por meio da relação constrangedora entre os estudantes e docentes), alguns aspectos relativos ao acolhimento e integração (neste caso, a ausência de convívio e diálogo, a humilhação entre os estudantes, a indisponibilidade dos docentes para com os estudantes e a ineficácia das atividades realizadas pelas instituições). Ainda reportaram alguns aspectos do suporte apoio (o individualismo entre os estudantes, a insensibilidade dos docentes para com os estudantes e as falhas nos serviços institucionais de apoio), do clima disciplinar (ressaltando-se o desconhecimento das regras e o seu incumprimento), os espaços de convivência (especificamente a inadequação dos espaços), como também os sentimentos dos alunos com relação à instituição (especificamente a insatisfação e a frustração) como fatores de risco no que diz respeito ao *cyberbullying*.

A partir destes resultados, construímos e validamos a escala do clima institucional e psicossocial universitário, que foi aferida tanto para o contexto universitário do Brasil como de Portugal e que nos permitiu identificar como os estudantes de ambos os países reportaram o clima dentro das suas universidades. Considerando que muitos estudos têm centrado suas análises sobre as semelhanças e diferenças da percepção do clima universitário com foco na satisfação acadêmica (e.g., Ferreira, Almeida, & Soares, 2001), nas questões étnicas/raciais (e.g., Chang et al., 2004; Gloria & Kurpius, 1996; Harper & Hurtado, 2007; Maramba, 2008; Miller & Sujitparapitaya, 2010), de gênero (e.g., Bronstein & Farnsworth, 1998) e minorias sexuais (e.g., Fries-Britt, Rowan-Kenyon,

Perna, Milem, & Howard, 2011; Tetreault et al., 2013), o presente estudo optou por se centrar na percepção do clima institucional e psicossocial universitário.

Ao contrário dos estudos acima referidos, tivemos como ponto de partida a sugestão de Vodosek (2009) que refere a importância dos níveis de individualismo e o coletivismo para compreender como cada cultura percebe o clima institucional e psicossocial universitário. Desta forma utilizamos os indicadores de Hofstede (1991, 2001), relativamente aos níveis de individualismo e coletivismo do Brasil e de Portugal. Como referido ao longo de todo trabalho, embora ambos os países apresentem níveis baixos de individualismo, Portugal revela ser uma sociedade mais coletivista que o Brasil.

Neste sentido, com base nas análises realizadas, verificamos que os estudantes de Portugal referem um maior nível de suporte social, receção institucional, acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar do que os estudantes do Brasil. Além disso, os resultados obtidos de acordo com a Teoria de Resposta ao Item revelaram que os estudantes universitários do Brasil e de Portugal reportaram os aspectos do clima institucional de forma diferente, nomeadamente nas dimensões do suporte institucional e receção institucional. Por exemplo, na dimensão receção institucional, os estudantes brasileiros subestimaram de forma moderada esta dimensão e apresentaram uma distribuição elevada no nível de dificuldade dos itens. Contrariamente, os estudantes portugueses sobestimaram esta dimensão, apresentando uma distribuição do nível de dificuldade dos itens relativamente pequena.

Quanto ao clima psicossocial, os resultados permitiram verificar que os estudantes de ambos os países sobestimaram as dimensões do acolhimento e integração e do sentimento de bem-estar e não foram tão fidedignos nas respostas fornecidas. Os estudantes brasileiros apresentaram uma distribuição do nível de dificuldade elevada na dimensão acolhimento e integração, enquanto que os estudantes portugueses revelaram

uma pequena distribuição do nível de dificuldade dos itens. Na dimensão sentimentos de bem-estar, os estudantes brasileiros tiveram menos dificuldade nos itens do que os estudantes portugueses. Os resultados obtidos permitiram, de modo geral, responder às questões que propusemos para este estudo, reforçando algumas investigações que indicam que a questão cultural influencia na forma como os estudantes reportam o clima nas suas universidades (e.g., Yeung & Johnston 2014). Assim, estes resultados contribuem para a literatura uma vez que não existem outras investigações, que sejam do nosso conhecimento, a analisarem o clima institucional e psicossocial com enfoque na Teoria de Resposta ao Item, revelando que os estudantes universitários foram mais precisos nas dimensões institucionais, o que não se verificou nas psicossociais.

No estudo 2 – intitulado “*O Fenômeno do Cyberbullying entre Estudantes Universitários do Brasil e Portugal*”, atendendo ao aumento exponencial de estudos sobre o *cyberbullying* com estudantes do ensino superior em diversos países (e.g., MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Finn, 2004; Souza et al., 2014b; Francisco et al., 2015), e adicionalmente, a importância dos estudos sobre o problema a partir de uma perspectiva intercultural (e.g., Baek & Bullock, 2014), surgiu a nossa terceira questão de investigação: *c) Como é vivenciada pelos estudantes universitários do Brasil e de Portugal (seja no papel de agressor, vítima ou observador) a problemática do cyberbullying?*

Sumariamente, verificamos que em ambos os países, 44.6% dos estudantes universitários brasileiros e 43.04% dos universitários portugueses foram vítimas, 20.8% dos estudantes universitários do Brasil e 12.6% dos estudantes universitários de Portugal foram agressores, 48.8% universitários brasileiros e 44.6% dos universitários portugueses foram observadores das vítimas e 25.2% dos estudantes universitários brasileiros e 19.5% dos estudantes universitários portugueses foram observadores dos agressores de *cyberbullying*. Em ambos os países, para os quatro tipos de envolvimento, a maior

percentagem centrou-se no gênero feminino, com idade menor ou igual aos 20 anos, da área de Ciências Sociais e Humanidades e estavam frequentando o 1.º ano do ensino superior, exceto os agressores do Brasil que a maior percentagem verificada centrou-se no 2.º ano do ensino superior. Estes resultados vêm complementar outros estudos no sentido de termos verificado que uma quantidade substancial dos estudantes universitários já vivenciou situações de *cyberbullying* (e.g., Doane et al., 2014). Além disso, estes resultados apresentam um contributo importante ao revelar que as maiores percentagens dos tipos de envolvimento, curiosamente, foram identificadas na área de ciências sociais e humanidades.

Os resultados obtidos ainda permitiram verificar as perspectivas dos estudantes universitários do Brasil e Portugal sobre as estratégias pessoais, as fontes de suporte, bem como as estratégias que podem ser implementadas pelas instituições universitárias. Relativamente às estratégias pessoais, os estudantes universitários de ambos os países indicaram, com maior frequência, que se deve bloquear os contatos, contactar as autoridades competentes, pedir ajuda a alguém de confiança e alterar as contas, em situações de *cyberbullying*. Com relação às fontes de suporte, os amigos, os pais e a polícia foram as mais reportadas pelos estudantes universitários de ambos os países. Esses resultados reforçam o que tem sido verificado em outros estudos a respeito das estratégias que podem ser utilizadas pelas vítimas (e.g., Price & Dalgleish, 2010; Raskauskas & Huynh, 2015; Schenk & Fremouw, 2012), bem como sobre o papel dos pais e colegas como fontes de suporte às vítimas (e.g., Freire et al., 2014; Navarro, Yubero, & Larranaga, 2015; Hawkins et al., 2001; Ševčíková et al., 2015)

Estimular os estudantes a informar os casos, promover ações de sensibilização, realizar atividades de integração entre os estudantes e oferecer serviços de apoio/suporte foram as estratégias mais referenciadas sobre como as universidades podem atuar para

impedir situações de *cyberbullying*. Esses resultados são relevantes por permitirem às intuições universitárias obter informações sobre o que pode ser feito em termos de prevenção e intervenção (e.g., Calbo et al., 2009; Ferreira et al., 2016; Souza et al., 2014b). A título de exemplo, os programas poderiam descrever cenários comuns de comportamentos de *cyberbullying* e ilustrar o efeito que têm sobre as vítimas, a fim de aumentar o comportamento empático nos agressores, e adicionalmente nos observadores (Bayar & Uçanok, 2012; Doane et al., 2014; Ferreira et al., 2016; Francisco et al., 2015).

Relativamente aos aspectos comparativos do *cyberbullying* entre os estudantes universitários do Brasil e Portugal, os resultados revelaram que os estudantes do Brasil apresentam, significativamente uma maior tendência a estarem envolvidos em situações de *cyberbullying* que os estudantes universitários de Portugal quando consideramos as variáveis gênero, faixa etária, área científica e ano de escolaridade. Também verificamos a existência de diferenças significativas entre as vítimas do Brasil e de Portugal relativamente aos comportamentos experienciados, os media em que ocorreram a vitimização, os sentimentos das vítimas, os motivos pelos quais as vítimas referem ter sido agredidas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal. Além disso, ainda constatamos diferenças significativas entre os agressores do Brasil e de Portugal quanto aos comportamentos, aos media utilizados nas agressões, a perspectiva dos agressores a respeito dos sentimentos das vítimas, os motivos referidos pelos agressores e os seus sentimentos após a prática do *cyberbullying*. Tais resultados permitiram perceber que as expressões do *cyberbullying* podem variar de um contexto cultural para outro, como reportamos para os casos de Portugal e Brasil, que a cultura desempenha um papel importante nos comportamentos agressivos dos estudantes (Crystal, 1994; Li, 2008), e que variáveis como o gênero, faixa etária e área científica e ano de escolaridade,

podem contribuir para tais incidentes (Hamm et al., 2015; Rivituso, 2014; Schenk & Fremouw, 2012).

Partindo do estudo recente de Whittaker e Kowalski (2015), verificou-se que os agressores e as vítimas eram variáveis que apresentavam correlações entre si. Com isso, buscamos compreender como todas as variáveis em termos de envolvimento estavam correlacionadas na amostra total e por país. Esta análise permitiu-nos verificar uma correlação positiva entre as vítimas e os agressores de *cyberbullying*, reforçando os resultados de Whittaker e Kowalski, e adicionalmente, que as vítimas e os agressores também estão correlacionados positivamente com os observadores das vítimas e os observadores dos agressores. Estes resultados apresentam-se relevantes à literatura, por apontar para a existência de uma relação cíclica entre os tipos de envolvimento no *cyberbullying*, permitindo afirmar que o ciclo do *cyberbullying* poderá reproduzir-se incessantemente, independente do contexto. Em suma, estes resultados permitiram-nos compreender que o *cyberbullying* apresenta manifestações diferentes em função do contexto (e.g., Baek & Bullock, 2014; Li, 2008), como ainda perceber que existe uma sobreposição de papéis, permitindo-nos afirmar a existência de uma relação cíclica entre os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*, independente do contexto no qual o fenômeno acontece.

Os resultados até então apresentados, suscitaram a última questão de investigação:

d) Qual a relação entre o clima institucional e psicossocial universitário e os tipos de envolvimento em situações de *cyberbullying*?

Esta questão levou-nos a realizar o estudo 3 – “*Clima Institucional e Psicossocial Universitário e Cyberbullying*”. Num primeiro momento, ao considerarmos a amostra total do estudo, os resultados revelaram que as variáveis suporte institucional e sentimento de bem-estar apresentaram correlações negativas com as vítimas, agressores,

observadores das vítimas e observadores dos agressores. Ao passo que a variável acolhimento e integração correlacionou-se negativamente com as vítimas e observadores dos agressores e a variável recepção institucional esteve correlacionada negativamente com agressores e observadores dos agressores. Quando correlacionamos as mesmas variáveis por País, os resultados demonstraram que, embora elas estivessem correlacionadas de forma negativa em ambos os países, verificamos que as variáveis do clima institucional e psicossocial universitário estavam associadas de forma distinta com os tipos de envolvimento na amostra do Brasil e de Portugal. Por exemplo, no Brasil, a variável suporte institucional apresentou uma correlação negativa com todos os tipos de envolvimento, ao passo que, em Portugal, a mesma variável apresentou-se correlacionada apenas com a vítima, sendo esta correlação marginalmente significativa. Por outro lado, os resultados permitiram-nos verificar que as variáveis que contemplam o clima psicossocial, nomeadamente, o acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar apresentaram uma correlação negativa com as vítimas em ambos os países.

Diante dos resultados obtidos e, adicionalmente, com o que fora sugerido no recente estudo de Navarro et al., (2015) que as relações positivas podem ajudar a diminuir a vulnerabilidade e o estresse decorrente de situações de vitimização, buscamos, por fim, compreender se a relação entre os agressores e as vítimas poderia ser moderada pelo acolhimento e integração e pelos sentimentos de bem-estar dos estudantes. Além disso, procuramos perceber se a relação entre agressores e vítimas poderia ser moderada pela cultura e, ainda, se os aspectos culturais (país) poderiam moderar a interação que as variáveis do acolhimento e integração e dos sentimentos de bem-estar dos estudantes poderia exercer entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*.

Resumidamente, os resultados revelaram uma interação significativa das variáveis do clima psicossocial e do País com as vítimas e os agressores. Além disso, os

resultados permitiram verificar que as vítimas do Brasil e de Portugal com baixo nível de sentimento de bem-estar apresentaram-se mais propensas a tornarem-se agressores. Ao passo que, as vítimas do Brasil, mesmo com elevado nível de sentimento de bem-estar, foram mais propensas a se tornarem agressores, não se verificando esse efeito entre os estudantes de Portugal. Estes resultados foram iguais com a variável acolhimento e integração para os estudantes do Brasil e de Portugal. Ou seja, as vítimas do Brasil, mesmo com elevados níveis de sentimento de bem-estar e de acolhimento e integração apresentam uma tendência a se tornarem agressores. Contrariamente, quando as vítimas de Portugal apresentaram elevado nível de sentimento de bem-estar e de acolhimento e integração, verificou-se uma tendência de quebra do ciclo de vitimização e agressão. Tais resultados são relevantes, tendo em conta que os aspectos culturais desempenham um papel em comportamentos agressivos dos estudantes (e.g., Baek & Bullock, 2014; Ferreira et al., 2016; Li, 2008).

Através da investigação que aqui se encerra, podemos concluir que o *cyberbullying* é um problema virtu@l que se faz presente na vida real dos estudantes e do contexto de aprendizagem em que estão inseridos. Além disso, podemos concluir que a abordagem ao tema do *cyberbullying* sob uma perspectiva intercultural do clima institucional e psicossocial é algo que necessita ser mais aprofundado no sentido de que os educadores, de um modo geral, possam fomentar medidas de promoção de um clima saudável nas universidades.

#### *Limitações do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações*

Após as considerações que fizemos dos resultados globais obtidos ao longo desta investigação é importante ter em consideração algumas limitações que lhe estão inerentes. Limites que podem ser encontrados em toda e qualquer investigação que se realize. Neste

sentido, acreditamos que perceber e reconhecer as limitações não significa que estamos a assumir a sua invalidez. Ao contrário, estamos a reconhecer as possíveis formas de aprimorá-la e assumindo, ao mesmo tempo, as nossas limitações enquanto investigador que acabam sendo refletidas na forma como abordamos determinadas temáticas.

Em relação à primeira fase do *Estudo 1*, uma das primeiras limitações que podem ser indicadas refere-se ao fato do número de entrevistas que foram realizadas. Pretendíamos ter participantes de cursos mais diversificados e realizar mais grupos focais até atingir a saturação do que nos propomos investigar (e.g. Amado, 2000). Apesar da Escala sobre o Clima Institucional e Psicossocial Universitário se ter mostrado válida tendo em consideração os parâmetros psicométricos aceitáveis, acreditamos que ele possa ser melhorada, atendendo à multidimensionalidade do clima universitário.

Referimos a importância de futuras investigações possibilitarem o avanço do conhecimento sobre o clima institucional e psicossocial de um ponto de vista mais prático (por exemplo, criação e avaliação de programas dentro dos ambientes universitários que fomentem o clima institucional e psicossocial positivo), no sentido de contribuir para a melhoria do clima universitário e proporcionar aos estudantes aprender a conviver com o outro. Adicionalmente, sugerimos a importância de serem estudadas outras variáveis, como por exemplo a idade, ano de escolaridade, área científica, orientação sexual, condição socioeconômica dos estudantes de culturas diferentes que integram a comunidade da língua portuguesa, no sentido de compreender se tais variáveis afetam não só o clima institucional e psicossocial universitário, como também se estas podem ser afetadas pela diferença do ponto de vista cultural. Destacamos ainda a realização de estudos com estudantes de outros níveis acadêmicos (por exemplo, estudantes de mestrado, especialização e doutorado), almejando comparar se existem diferenças na forma como os estudantes dos diversos níveis percebem o clima das universidades em

que se encontram inseridos e, adicionalmente, permitam reforçar a validade, a fiabilidade e o modelo do instrumento desenvolvido.

De igual forma, referimos a necessidade de estudar outras dimensões do clima universitário, no sentido de obtermos uma compreensão mais ampla sobre este construto. Por fim, como proposto por Farooqi e Akhtar (2014), sugerimos que futuras investigações visem compreender a perceção dos demais intervenientes, (e.g., professores, corpo técnico profissional, pais), de forma a poder triangular os resultados.

Quanto ao *Estudo 2*, talvez o mesmo pudesse ter sido realizado de outra forma, através de outros procedimentos estatísticos, com um número de participantes mais elevado e de diversas instituições universitárias do Brasil e de Portugal, permitindo uma maior representatividade da população de ambos os países. Entretanto, as dificuldades encontradas na fase de recolha de dados, pareceu-nos que, infelizmente, muitos membros da comunidade académica, referidamente professores e coordenadores, parecem estar pouco sensíveis à problemática. O que nos dá a entender que eles valorizam pouco este tipo de pesquisa.

Relativamente às análises que foram realizadas considerando apenas as vítimas e os agressores do Brasil e de Portugal, também pode ser vista como uma limitação do estudo. Todavia, acreditamos que precisamos, por vezes, fazer algumas opções ao longo da investigação. Neste sentido, optamos por fazer este recorte pelo fato das vítimas e os agressores serem os principais atores do *cyberbullying*.

Reforçamos a importância de estudos que conjuguem outros países da comunidade da língua portuguesa. Acreditamos ainda que seria importante em termos de avanços dos estudos interculturais sobre o *cyberbullying* (Baek & Bullock, 2014), incluirmos países que não só compartilhassem a mesma língua mas que falassem línguas diferentes, como por exemplo a língua inglesa e a língua espanhola. Ainda sugerimos

alguns estudos que busquem analisar, por exemplo, a questão das estratégias de enfrentamento das vítimas, especificamente sobre o que as levaram a utilizar determinadas estratégias.

Realçamos a relevância dos estudos sobre os pedidos de ajuda das vítimas, os motivos dos agressores e a importância das intervenções dos observadores. Sublinhamos também a necessidade de investigações que conjuguem os tipos de envolvimento com outras variáveis, tais como: a relação parental dos envolvidos, as relações sociais e as habilidades sociais dos envolvidos tendo como ponto de partida a Teoria do Apego desenvolvida por Bowlby (1988). Ainda referimos as características de personalidade, o autoconceito dos envolvidos, o nível socioeconômico e os objetivos de utilização dos dispositivos tecnológicos, considerando o que propõe Castells (2006) ao referir que é a sociedade que dá forma à tecnologia de acordo com suas necessidades.

Consideramos a importância dos estudos que aprofundem a relevância e o papel que os observadores apresentam (e.g., Ferreira et al., 2016). As pesquisas existentes sobre a intervenção dos observadores em episódios de *cyberbullying* têm incidido, em grande parte, sobre as diferenças individuais (Pozzoli & Gini, 2010), de gênero (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2008; Pozzoli et al., 2012), atitudes em relação às vítimas (Rigby & Johnson, 2006), os processos de categorização social, a probabilidade de ajudar os membros do grupo e o efeito de empatia e auto-eficácia (Gini et al., 2007) como preditores de ajudar ou oferecer suporte às vítimas de *cyberbullying*. Desta forma, seria necessário compreender o papel dos observadores, visto que existem poucas investigações que abordem as estratégias utilizadas pelos observadores, bem como os fatores que influenciam ou não na intervenção dos mesmos.

Visto que muitos comportamentos que temos são aprendidos (por observação e modelagem), e que outros são formalmente ensinados, sugerem-se estudos que

aprofundem de que forma a empatia pode ser cultivada no seio da família. Ou seja, seria importante perceber de que forma a empatia promovida no contexto familiar poderá agir como fator de proteção, evitando que os indivíduos se tornem agressores, ou se tornem observadores passivos.

Com relação ao *Estudo 3*, uma das limitações que destacamos prende-se ao fato de termos realizado as análises de moderação considerando apenas os agressores e as vítimas e as dimensões do clima psicossocial universitário. Temos a convicção de que estas análises poderiam ter sido realizadas incluindo, nomeadamente, os observadores das vítimas e observadores dos agressores e os fatores do clima institucional, contribuindo com o avanço do conhecimento sobre a problemática do *cyberbullying*. Entretanto, como a nossa opção foi delimitada pelo recorte entre as vítimas e agressores, os resultados obtidos permitiram: verificar que a relação entre os agressores e as vítimas é influenciada pelas dimensões do clima psicossocial entre os estudantes, nomeadamente, o acolhimento e integração e os sentimentos de bem-estar dos estudantes; perceber que a relação entre agressores e vítimas de *cyberbullying* é influenciada pela cultura, e adicionalmente, que os aspectos culturais (país) influenciam a interação que as variáveis acolhimento e integração e sentimentos de bem-estar exercem entre os agressores e as vítimas de *cyberbullying*.

De um modo geral, destacamos ainda como uma limitação deste estudo, o fato de termos utilizado instrumentos de medida que são autoreportadas. Acreditamos que seja pertinente a utilização de outras metodologias de recolha de dados (e.g., medidas heteroreportadas ou medidas longitudinais).

Diante dos resultados obtidos nesta investigação e considerando o que argumentam Papatraianou et al., (2014) sobre os níveis de resiliência serem diferentes entre grupos, e adicionalmente que as expressões e as percepções emocionais podem variar

em função das diferenças culturais (Hareli et al., 2015), acreditamos na importância de estudos futuros que objetivem compreender como as vítimas conseguem lidar com situações de *cyberbullying* e ser resilientes, ao invés de reproduzirem o mesmo comportamento. Por fim, destacamos a importância de estudos que busquem analisar a questão da regulação socioemocional que permitam prevenir situações de *cyberbullying* e ensinar aos estudantes a aprender a lidar com o problema, ao invés de reproduzir o comportamento de agressão *online*.

#### *Contributos para a Investigação e Prática Educativa*

Um dos primeiros contributos desta investigação encontra-se no fato de tentar compreender o tema do *cyberbullying* considerando a importância do clima universitário como um fator protetor quando este é percebido pelos estudantes de forma positiva. Como referido ao longo desta investigação, um clima institucional apropriado à integração e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários não será suficiente se não for percebido como um contexto propício e como oportunidade de experienciá-lo de forma ativa (Vendramini et al., 2004). Assim, acreditamos na importância da promoção de um clima institucional e psicossocial saudável dentro das instituições universitárias (Makara & Madjar, 2015). Logo, um dos contributos que deixamos com esta investigação é um instrumento sobre o Clima Psicossocial e Institucional Universitário que pode ser utilizado em estudos futuros e que está validada para o contexto universitário brasileiro e português.

Nesta lógica, um outro contributo refere-se ao fato de termos realizado esta investigação com estudantes universitários brasileiros e portugueses sob uma perspectiva intercultural, considerando os fatores de risco e os efeitos contextuais como sugerido por Bauman e Bellmore (2015). Conforme já referimos, embora ambos os países tenham

algumas semelhanças do ponto de vista cultural, o Brasil e Portugal são completamente divergentes, desde o ponto de vista geográfico, como principalmente na forma como vivem e lidam com a questão da violência. Tais fatos permitem-nos partilhar com o pensamento de Markus e Kitayama (1991) ao referirem que a questão cultural tem implicações nas experiências individuais de cada sujeito, como também na forma como as relações sociais são estabelecidas.

O que de início pareceu um desafio enquanto investigador, acabou por ser estimulante pelo fato de demonstrar que o Brasil necessita, urgentemente, “mudar de rota para encontrar novos horizontes” quanto à questão da qualidade da educação, da violência e, acima de tudo, da qualidade de vida da população brasileira. Isso se verifica, marcadamente, pela posição que o Brasil se encontra tendo como ponto de referência o Índice de Desenvolvimento Humano (ver Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano, 2014), bem como o índice de homicídio e mortes por armas de fogo (Waiselfisz, 2008). Embora Portugal apresente índices superiores ao Brasil de acordo relativamente ao Índice de Desenvolvimento Humano, e inferiores relativamente ao índice de violência, ambos os países necessitam de maior investimento em termos de políticas educacionais que proporcionem aos estudantes de todos os níveis de escolaridade um clima saudável dentro das instituições. Assim, o atual cenário do ensino superior tanto no Brasil como em Portugal revela alguns desafios que cada país apresenta (Kim, Horta & Jung, 2015), e que precisam ser ultrapassados (e.g., Conceição, Heitor, & Horta, 2003; Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007).

Cada vez mais, muitos estudos têm reportado percentagens epidemiológicas da violência entre os estudantes (e.g., Farrington & Loeber, 2000), de situações de *bullying* (Brazil, Meneghini, Costa, & Lemes, 2015; Francisco & Libório, 2009; Pigozi & Machado, 2015) e de *cyberbullying* (e.g., Doane et al., 2014; Francisco et al., 2015;

Tsitsika et al., 2015) tanto no Brasil como em Portugal. Além disso, verifica-se na literatura que a onipresença do *cyberbullying* é um problema internacional (Aboujaoude et al., 2015; Baek & Bullock, 2014; Li, 2008) e que afeta a vida real dos estudantes (e.g., Aricak, 2009; Gualdo et al., 2015). Deste modo, outro contributo deste estudo prende-se ao fato de termos verificado as ocorrências de acordo com as áreas científicas no ensino superior do Brasil e de Portugal, a saber: Ciências Sociais e Humanidades, Ciências Naturais e do Meio Ambiente, Ciências Exatas e Engenharia e Ciências da Saúde e da Vida. Embora esses resultados não possam ser generalizados devido à quantidade de participantes, como já referido, o mesmo apresenta um contributo relevante que fornece algumas informações importantes aos gestores educacionais e professores do ensino superior.

Diante deste cenário, diversos estudos têm reportado a importância do desenvolvimento de estratégias educacionais na prevenção de casos de *cyberbullying* (e.g., Zych et al., 2015), objetivando, ao mesmo tempo, a garantia da saúde e da qualidade da educação nas instituições de ensino superior público e/ou privado (Calbo et al., 2009).

Neste sentido, referimos a necessidade de um trabalho coletivo que possibilite a construção de um clima universitário positivo, com normas e regras entendidas e aceites por todos os seus membros, e alertem para a importância de promover, com iniciativas diversas, sentimentos de simpatia, aceitação e de confiança mútua entre os alunos (Steffgen & König, 2009).

Martins (2009) sugere a importância das estratégias pedagógicas na prevenção deste tipo de problemas, tais como a resolução de conflitos de forma não violenta, a discussão de dilemas hipotéticos e da vida real, a dramatização e representação de papéis, a promoção da assertividade e das competências da comunicação social. Referimos também a importância do uso de estratégias de prevenção que contemplem a promoção

do desenvolvimento de competências socioemocionais, que promovam o autoconhecimento, a consciência social, a capacidade de resolver conflitos e que permitam lidar com diferentes situações ao longo da vida (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Como proposto por Martins (2012), salienta-se a promoção do clima social, a importância da implementação de regras e regulamentos, bem como a qualificação dos docentes, como importantes fatores de proteção face à emergência da vitimização e das condutas agressivas.

Não poderíamos deixar de incluir algumas responsabilidades e estratégias a nível pessoal, familiar, social (sociedade) e institucional explicitadas pelos participantes na fase de recolha de dados (preenchimento dos questionários), dando assim, voz aos mesmos.

#### *Responsabilidades e Estratégias Pessoais*

*« Nesses casos, acho que a vítima não pode se isolar e tem que procurar ajuda. No meu caso, alguns amigos virtuais me magoaram e me atingiram por pequena e poucas coisas. E hoje eu não mantenho mais contato com eles porque se fossem amigos realmente não fariam mal e se caso fizessem pediriam perdão. Me senti triste e com raiva mas na vida temos que buscar as coisas boas e por isso me afastei daquilo que me fazia mal. E uma coisa muito importante no cyberbullying é conscientizar a todos para que isso tenha um fim. » (407BR);*

*« Numa sociedade em que o facebook, Twitter, etc, são as formas de melhor se comunicar, temos de ter em atenção ao que postamos online, ou seja, ter consciência do que é correto ou não, e também temos que nos por nas situações das outras pessoas e não gozar com elas porque poderíamos ser nós. » (780PT);*

#### *Responsabilidades e Estratégias Familiares*

*« É importante a presença dos familiares como linha de apoio nas situações apresentadas. O diálogo e acompanhamento é imprescindível para que não haja exposição de conteúdo dos que futuramente poderiam vir a se tornar alvo de cyberbullying. » (19BR);*

*« Na minha opinião, o respeito pelos outros deve ser promovido desde criança pelos pais. Só assim, poderemos fazer com que cada pessoa tenha noção do respeito por outros e seja uma pessoa civilizada, com capacidade para compreender o quanto os seus actos podem prejudicar ou ajudar alguém. » (1055PT);*

### *Responsabilidades e Estratégias Sociais*

« A única maneira de mudar é eliminar os estereótipos da sociedade, o que é impossível. Assim, só há maneiras de diminuir a ocorrência de acontecimentos. » **(802PT)**;

« Acho que está temática é muito importante, porque muitas pessoas ficam caladas e ficam com marcas psicológicas para o resto da vida. Por isso, penso que deve ser debatida e promovida mais ativamente junto das camadas mais jovens, o mais cedo possível para tentar evitar futuros casos. » **(905PT)**;

### *Responsabilidades e Estratégias Institucionais*

« A faculdade tem ainda um grande problema em relação ao incentivo de promover interações com seus alunos. Isso dificulta o processo do bom desenvolvimento da vida acadêmica, uma vez que a ida à faculdade não torna-se prazerosa com relações de antipatias e não proximidade dos alunos, gerando sentimentos competitivos e de inimizades. » **(59BR)**;

« As instituições deveriam introduzir questões sobre redes sociais e exposição de informação. Deveria também sensibilizar os alunos com ações de prevenção (reuniões, conferências). Utilizar casos verdadeiros e voluntários para ações de sensibilização. » **(1078PT)**;

Diante do explicitado pelos estudantes, reforçamos a importância de políticas educativas no ensino superior que sejam promotoras da convivência social e ética, que sejam capazes de contribuir com ambientes acadêmicos de acolhida, valorização, apoio, reconhecimento das potencialidades e respeito à diversidade, facilitando a criação de climas de relações interpessoais positivas e promotoras da saúde e bem-estar psicossocial. Ações que fortaleçam as condições psicoemocionais e cognitivas, necessárias para a concentração, assimilação e compreensão dos conteúdos curriculares que impactam positivamente o bem-estar em contexto universitário (Mascarenhas & Martinez, 2012). Esperamos ter contribuído para esse conhecimento partindo das experiências no terreno e ouvindo os estudantes que direta ou indiretamente estão envolvidos em situações de *cyberbullying*.

## Referências

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación, (38)*, 53-66.
- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London, Sage.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Lobo, F., & Zamith, J. (2009). Contexto académico no Ensino Superior: construção e validação de uma “Escala de Clima Académico”. In: *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 5058-5068.
- Amado, J. S., (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Revista Referência, 5*, 53-63.
- Amado, J. (2010). *Da indisciplina escolar ao Cyberbullying*. ED. UC, Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.377-411). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Matos, A., & Pessoa (2009). Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(7), 1155-1170.
- Ancis, J. R., Sedlacek, W. E., & Mohr, J. J. (2000). Student perceptions of campus cultural climate by race. *Journal of Counseling & Development, 78*(2), 180-185. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02576.x>
- Aricak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 34*(1), 167-184
- Arbukle, J., L. (2008). *Amos 17 users' guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica, 11*(3), 803-813.
- Aslanidou, S., & Menexes, G. (2008). Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education, 51*(3), 1375-1391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.003>

- Azevedo, P. (2013). *Cyberbullying no ensino superior politécnico*. (Tese de mestrado não publicada). Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre
- Baek, J., & Bullock, L. M. (2014). Cyberbullying: a cross-cultural perspective. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 226-238. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.849028>
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching*, 19(3), 275-292. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754160>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Hancock, G. R. & Mueller, R. O. (Eds.). *Quantitative methods in the social and behavioral sciences: A guide for researchers and reviewers*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edição 70.
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2137>
- Bauman, S., & Bellmore, A. (2015). New directions in cyberbullying research. *Journal of school violence*, 14(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2014.968281>
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School Social Climate and Generalized Peer Perception in Traditional and Cyberbullying Status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352-2358.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18(6), 1-13.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "Always On" generation*. Retirado de: [http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_Bill\\_Belsey.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf)
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Berkenbrock-Rosito, M. M., & José, A. P. M. (2015). *A estética do espaço escolar: narrativas discentes*. Curitiba: CRV Editora.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Sage.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bond, S. A., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization Development Journal*, 28(1), 37-56.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York : Basic Books.
- Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2014-2-7>

- Brazil, M. D., Meneghini, V. B., Costa, P. S., & Lemes, S. (2015). School bullying profile: a bibliometric study from 2000 to 2013. *International Research Journal of Education and Innovation*, 1(3), 120-131.
- Brody, N. P. (2013). *Bystander intervention in cyberbullying*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin, U.S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronstein, P., & Farnsworth, L. (1998). Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement. *Research in Higher Education*, 39(5), 557-585.
- Buja, A., & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate behavioral research*, 27(4), 509-540. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr2704\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr2704_2)
- Byrd, D. R., & McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185-193. <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- Caetano, A. P., Freire, I., Veiga Simão, A. M., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Revista Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Calbo, A. S., Busnello, F. B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), pp.73-80. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2009.22.01>
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479698>
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Cappelozza, A., & Moraes, G. H. S. M. (2014). Are nations so different as they access the internet? *InternexT: Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, 9(1), 61-81.
- Carter, M. A. (2013). Third party observers witnessing cyber bullying on social media sites. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1296-1309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.747>
- Castaño, E., & Barco, B. L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 10(2), 245-257.
- Castells, M. (2006). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In Castells, M., & Cardoso, G. (orgs.). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Acção Política* (pp.17-30). Lisboa: Debates, Presidência da República.
- Castilho, A. E. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372.

- Castillo, L. G., Conoley, C. W., Choi-Pearson, C., Archuleta, D. J., Phoummarath, M. J., & Van Landingham, A. (2006). University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of Counseling Psychology, 53*(2), 267-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.267>
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Chandran, C. R., & Ranjan, R. (2015). Students' perceptions of educational climate in a new dental college using the DREEM tool. *Advances in medical education and practice, 6*, 83 – 92. doi: 10.2147/AMEP.S74314
- Chang, M. J., Astin, A. W., & Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates: Some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education, 45*, 529 –553. <http://dx.doi.org/10.1023/B:RIHE.0000032327.45961.33>
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias, 4*(8), 432-443.
- Chavez, K. A. P., O'Brien, B., & Pillon, S. C. (2005). Uso de drogas e comportamentos de risco no contexto de uma comunidade universitária. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13*(2), 1194-1200.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural equation modeling, 14*(3), 464-504. <http://dx.doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling, 9*(2), 233-255. [http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Chi, S. C. S., Huang, C. Y., & Chang, A. (2010). Safety climate and relational conflict in the eyes of team members: Examining the role of need for closure. *Social Behavior and Personality: an international journal, 38*(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.103>
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. 2.<sup>nd</sup>. São Paulo: Makron Books.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Conceição, P., Heitor, M., & Horta, H. (2003). *Reflexões sobre o ensino superior em Portugal: perspectivas para o desenvolvimento institucional*. Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década, 9*(15), 11-52. doi: 10.4067/S0718-22362001000200002
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal Of Educational Psychology, 107*(4), 1186-1201. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000038>

- Cress, C. M. (2008). Creating inclusive learning communities: the role of student–faculty relationships in mitigating negative campus climate. *Learning Inquiry*, 2(2), 95-111. <http://dx.doi.org/10.1007/s11519-008-0028-2>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002. <http://dx.doi.org/10.2307/1131875>
- Crystal, D. S. (1994). Concepts of deviance in children and adolescents: The case of Japan. *Deviant Behavior*, 15(3), 241-266. <http://dx.doi.org/10.1080/01639625.1994.9967972>
- Damásio, B. F. (2013). Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico USF*, 18(2), 211-220.
- D'Augelli, A. R., & Hershberger, S. L. (1993). African American undergraduates on a predominantly White campus: Academic factors, social networks, and campus climate. *The Journal of Negro Education*, 62(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.2307/2295400>
- Dela Coleta, J. A. & Dela Coleta, M. F (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 533-539.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2015). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>
- Dilmac, B. (2009). Psychological Needs as a Predictor of Cyber Bullying: A Preliminary Report on College Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1307-1325.
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the Theory of Reasoned Action. *Computers In Human Behavior*, 36, 154–162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.051>
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Dredge, R., Gleeson, J., & Piedad, G., X. (2014). Presentation on Facebook and risk of cyberbullying victimisation. *Computers in Human Behavior*, 40, 16-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.035>
- Ecker, J., Rae, J., & Bassi, A. (2015). Showing your pride: a national survey of queer student centres in Canadian colleges and universities. *Higher Education*, 70(5), 881–898. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9874-x>

- Edman, J. L., & Brazil, B. (2009). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Social Psychology of Education, 12*(3), 371-383. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9082-y>
- Embretson, S. E. (1996). Item response theory models and inferential bias in multiple group comparisons. *Applied Psychological Measurement, 20*, 201–212. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.341>
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto Editora.
- Farooqi, M. T. K., & Akhtar, M. S. (2014). Development and Validation of Organizational Environment Scale (OES) for University Teachers. *Journal of Research & Reflections in Education, 8*(1), 75-85.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (2000). Epidemiology of juvenile violence. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 9*(4), 733-748.
- Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International, 2014*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/698545>
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1-10.
- Ferreira, A. S., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., Souza, S. B., & Francisco, S. M. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior*. (in press) <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sagepublications.
- Filho, R. L. L. S., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37*(132), 641-659.
- Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence, 19*(4), 468-483. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260503262083>
- Fiske, A. P., & Haslam, N. (1997). The structure of social substitutions: A test of relational models theory. *European Journal of Social Psychology, 27*(6), 725-729. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199711/12\)27:6%3C725::AID-EJSP832%3E3.0.CO;2-A](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199711/12)27:6%3C725::AID-EJSP832%3E3.0.CO;2-A)
- Fries-Britt, S. L., Rowan-Kenyon, H. T., Perna, L. W., Milem, J. F., & Howard, D. G. (2011). Underrepresentation in the Academy and the Institutional Climate for Faculty Diversity. *Journal of the Professoriate, 5*(1), 1-34.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica, 22*(2), 200-207. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>

- Francisco, S. M. (2012). *Cyberbullying: A faceta de um fenómeno em jovens universitários portugueses*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- Freire, I. (2001, Novembro), "(In)disciplina e contextos escolares: duas escolas vistas por dentro". In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org), *Violência e Indisciplina na Escola (Indiscipline et Violence à l'École)*. XI Colóquio AFIRSE, Lisboa, FPCE/UL.
- Freire, I., Alves, M. M., Breia, A. P., Conceição, D., & Fragoso, L. (2014). Cyberbullying e ambiente escolar: um estudo exploratório e colaborativo entre a escola e a universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (1), 43 - 64.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> (pp. 645-672). London: Sage.
- Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K., & Haas, K. (2009). Relationships between individualism–collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior*, 35(1), 24-30. doi: 10.1002/ab.20292
- Fox, C. M., & Jones, J. A. (1998). Uses of Rasch Modeling in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 30–45. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.1.30>
- Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano (2014). *Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. Portugal: PNUD.
- Gahagan, K., Vaterlaus, J. M., & Frost, L. R. (2016). College student cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence, and perceived bystander responsibility. *Computers in Human Behavior*, 55, 1097-1105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.019>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>
- Gaziel, H. H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail. *Le travail humain*, 50(1), 35-45.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476. doi:10.1002/ab.20204

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' 118 active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gloria, A. M., & Kurpius, S. E. R. (1996). The validation of the Cultural Congruity Scale and the University Environment Scale with Chicano/a students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(4), 533-549. <http://dx.doi.org/10.1177/07399863960184007>
- Goodwin, R., & Plaza, S. H. (2000). Perceived and received social support in two cultures: Collectivism and support among British and Spanish students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 282-291. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407500172007>
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Sage Publications.
- Gualdo, A. M. G., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., ...& Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: a scoping review of social media studies. *JAMA pediatrics*, 169(8), 770-777. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>
- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). A cross-cultural study on emotion expression and the learning of social norms. *Frontiers in Psychology*, 6, 61-12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501>
- Harper, S. R., & Hurtado, S. (2007). Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. *New Directions for Student Services*, 120, 7-24. <http://dx.doi.org/10.1002/ss.254>
- Hart, J., & Fellabaum, J. (2008). Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 222-234. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013627>
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program: process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085993028002004>
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational research methods*, 7(2), 191-205. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428104263675>

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03\\_06](http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03_06)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156. <http://dx.doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hombrados-Mendieta, I., & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *anales de psicología*, 29(1), 108-122. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of education*, 324-345. <http://dx.doi.org/10.2307/2673270>
- Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L., & Cuellar, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 204–221. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014009>
- Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pederson, A., & Allen, W. (1999). *Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 26. Washington, DC: The George Washington University.
- Johnson, S. L., Burke, J. G., & Gielen, A. C. (2011). Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts. *Journal of school health*, 81(6), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00598.x>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25-36. <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.

- Kelly, B. T., & Torres, A. (2006). Campus safety: Perceptions and experiences of women students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 20-36. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2006.0007>
- Kepenecki, Y. K., & Çinkir, Ş (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30 (2), 193–204. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.10.005
- Kim, Y., Horta, H., & Jung, J. (2015). Higher education research in Hong Kong, Japan, China, and Malaysia: exploring research community cohesion and the integration of thematic approaches. *Studies in Higher Education*, 5079(May), 1–20. <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1036850>
- Kind, L. (2008). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-138. <http://dx.doi.org/10.5752/202>
- Kitzinger, J. (2000). Focus groups with users and providers of health care. In: Pope, C., Mays, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 210-224. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210>
- Kulkarni, S., Hudson, T., Ramamoorthy, N., Marchev, A., Georgieva-Kondakova, P., & Gorskov, V. (2011). Dimensions of individualism-collectivism: A comparative study of five cultures. *Versloirteisésaktualijos/Current Issues of Business and Law*, 5(1), 93-109. <http://dx.doi.org/10.5200/1822-9530.2010.03>
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352–367. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Läftman, S. B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and youth services review*, 35(1), 112-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.020>
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880802309333>
- Li, D., Bao, Z., Li, X., & Wang, Y. (2016). Perceived School Climate and Chinese Adolescents' Suicidal Ideation and Suicide Attempts: The Mediating Role of Sleep Quality. *Journal of School Health*, 86(2), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12354>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin & Y. Lincoln (Org). *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Lindsay, M., & Krysik, J. (2012). Online harassment among college students. *Information, Communication & Society*, 15(5), 703–719. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2012.674959>
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A (1966). *The influence of organizational climate*. Boston: Harvard Univ. Press.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070120099359>

- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M., (2011). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* (2.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. <http://dx.doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacDonald, C. D. & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003 - 2009. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.436>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of community & applied social psychology*, 23(1), 25-36. doi: 10.1002/casp.2135
- Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek Adolescents: The Role of Parents. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742>
- Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. *Developmental psychology*, 51(4), 473. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038801>
- Maramba, D. C. (2008). Understanding campus climate through the voices of Filipina/o American college students. *College Student Journal*, 42(4), 1045 – 1060.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Marôco, J. P., Campos, J. A. D. B., Vinagre, M. D. G., & Pais-Ribeiro, J. L. (2014). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 247-256. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427205>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.
- Martins, M. J. D. (2012). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129-135. doi: 10.14417/ap.77
- Mascarenhas, S. A. N., & Martinez, J. M. A. (2012). Ocorrência do bullying/cyberbullying como desrespeito à diversidade e à cidadania no contexto universitário amazônico. *Revista EDUCAmazônia*, 8(1), 150-161. Retirado de: <http://revistaeducamazonia.cw7.info/cont.php?cont=1184>

- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425 – 444. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Matos, A., Pessoa, T., Amado, J., & Jäger, T. (2011). Agir contra o cyberbullying—manual de formação. In *Actas do Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 183-196. ISBN 978-989-97244-1-9
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: LEA.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140. <http://dx.doi.org/10.1177/106342660000800301>
- Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R., Hurtado, S., & Allen, W. R. (1998). Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice. *The Review of Higher Education*, 21(3), 279-302.
- Miller, B., & Sujitparapitaya, S. (2010). Campus climate in the twenty-first century: Estimating perceptions of discrimination at a racially mixed institution, 1994–2006. *New Directions for Institutional Research*, 2010(145), 29-52. doi: 10.1002/ir.321
- Minayo, M. D. S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 7-18.
- Murayama, K., Zhou, M., & Nesbit, J. C. (2009). A cross-cultural examination of the psychometric properties of responses to the achievement goal questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 69(2), 266-286. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164408322017>
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications.
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086154>
- Narayanan, A., & Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: the role of resilience. *The Journal of genetic psychology*, 175(2), 134-146. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larranaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison Between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235–248. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Nesdale, D., & Naito, M. (2005). Individualism-collectivism and the attitudes to school bullying of Japanese and Australian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(5), 537-556. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022105278541>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143–158. <http://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three

- European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ojanen, T. T., Boonmongkon, P., Samakkeekarom, R., Samoh, N., Cholratana, M., & Guadamuz, T. E. (2015). Connections between online harassment and offline violence among youth in Central Thailand. *Child Abuse & Neglect*, 44, 159-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.001>
- Oliveira, J. R., & Gomes, M. A. (2012). Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, 2(2), 2-14.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Williston, VT: Blackwell.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Onishi, A., Kawabata, Y., Kurokawa, M., & Yoshida, T. (2012). A mediating model of relational aggression, narcissistic orientations, guilt feelings, and perceived classroom norms. *School Psychology International*, 33(4), 367-390. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311421433>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21440>
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin*, 128(1), 3 – 72. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3>
- Oyserman, D., Sakamoto, I., & Lauffer, A. (1998). Cultural accommodation: Hybridity and the framing of social obligation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1606-1618. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1606>
- Papatraianou, L. H., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: an ecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 264-283. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>
- Parasnis, I., Samar, V. J., & Fischer, S. D. (2005). Deaf college students' attitudes toward racial/ethnic diversity, campus climate, and role models. *American annals of the deaf*, 150(1), 47-58. <http://dx.doi.org/10.1353/aad.2005.0022>

- Park, S., Na, E. Y., & Kim, E. M. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and youth services review*, 42, 74-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002>
- Pessoa, T., Matos, A., Amado, J., & Jäger, T. (2011). Cyberbullying - do diagnóstico de necessidades à construção de um manual de formação. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18, 57-70.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Pigozi, P. L., & Machado, A. L. (2015). Bullying during adolescence in Brazil: an overview. *Ciência & saúde coletiva*, 20(11), 3509-3522.
- Pizzol, S. J. S. (2004). Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econom. Sociol. Rural*, 42(3), 451-468.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21(4), 686-703. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 815-827. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impact and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-79.
- Raskauskas, J., & Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 118 - 125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.019>
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., & Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22(6), 751-760. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x>
- Rankin, S. R., & Reason, R. D. (2005). Differing perceptions: How students of color and white students perceive campus climate for underrepresented groups. *Journal of College Student Development*, 46(1), 43-61. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2005.0008>
- Rankin, S., & Reason, R. (2008). Transformational Tapestry Model: A comprehensive approach to transforming campus climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 262 - 274. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014018>
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago, IL: University of Chicago Press (Original work published 1960).
- Ribeiro, K. R., Istoe, R. S. C., Souza, C. H. M., Shimoda, E., Lisboa, R. T. (2011). Bullying e cyberbullying: estudo bibliométrico quantitativo e temporal das publicações nacionais e internacionais. *Anais do Congresso Mundial de*

*Comunicação Ibero-americana*, São Paulo, 1, 1-10. Retirado de:  
<<http://confibercom.org/anais2011/pdf/100.pdf>>

- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425–440. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500342047>
- Rivituso, J. (2014). Cyberbullying Victimization among College Students: An Interpretive Phenomenological Analysis. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 71-75.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471. doi:10.1086/499650
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryder, A. J., & Mitchell, J. J. (2013). Measuring campus climate for personal and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 2013(164), 31-48. <http://dx.doi.org/10.1002/he.20074>
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child abuse & neglect*, 37(11), 997-1006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: bem estar e ajustamento escolar*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos. Madrid: Ed. La Muralla.
- Ševčíková, A., Macháčková, H., Wright, M. F., Dědková, L., & Černá, A. (2015). Social Support Seeking in Relation to Parental Attachment and Peer Relationships Among Victims of Cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(02), 170-182. <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2015.1>
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Schmitt, N., & Kuljanin, G. (2008). Measurement invariance: Review of practice and implications. *Human Resource Management Review*, 18(4), 210-222. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.03.003>

- Smith, E. V. Jr., (2001). Evidence for the reliability of measures and validity of measure interpretation: A Rasch measure perspective. *Journal of Applied Measurement*, 2(3), 281–311.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2012a). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2012b). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244–259. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>
- Shang, L., Li, J., Li, Y., Wang, T., & Siegrist, J. (2014). Stressful psychosocial school environment and suicidal ideation in Chinese adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(2), 205–210. <http://doi.org/10.1007/s00127-013-0728-5>
- Shariff, S. (2011). *Cyberbullying: Questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sheppard, T. R., & Campbell, M. A. (2016). The modern day bystander: Online and face-to-face bystander actions of adolescents in traditional bullying and cyberbullying. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*. (in press).
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714. [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-B](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B)
- Silva, J., L., & Mascarenhas, S. A. N. (2010). Gestão do bullying e cyberbullying na universidade-desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior-estudo com estudantes da UFAM/Brasil. *AMAzônica*, 5(2), 46-55.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>
- Souza, S. B. (2011). *Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Souza, S. B., Simão, A. M. V., & Caetano, A. P. (2014a). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Francisco, S. M. (2014b). Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, 7 (1), 90-104. ISSN 1982-8632.

- Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. In B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk & E. Loos (Eds.), *The good, the bad and the challenging*. Conference Proceedings (Vol. II; pp. 1041-1047). Brussels: Cost office. Retirado de : [http://icbtt.arizona.edu/sites/default/files/COST298-Template-Cyberbullying\\_Steffgen.pdf](http://icbtt.arizona.edu/sites/default/files/COST298-Template-Cyberbullying_Steffgen.pdf)
- Stewart, D. M., & Fritsch, E. J. (2011). School and law enforcement efforts to combat cyberbullying. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 79-87. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2011.539440>
- Tetreault, P. A., Fette, R., Meidlinger, P. C., & Hope, D. (2013). Perceptions of Campus Climate by Sexual Minorities. *Journal of Homosexuality*, 60(7), 947-64. <http://doi.org/10.1080/00918369.2013.774874>
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Thompson, D. E., Orr, B., Thompson, C., & Grover, K. (2007). Examining students' perceptions of their first-semester experience at a major land-grant institution. *College Student Journal*, 41(3), 640-648
- Tognetta, L., R., P., & Bozza, T., L. (2010). Cyberbullying: quando a violência é virtual - um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: Guimarães, A., M., & Pacheco e Zan, D. D. *Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDRom ISSN: 2178-1028
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Topçu, C., Erdur-Baker, Ö., & Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. doi: 10.1089/cpb.2007.0161
- Torregosa, M., Ynalvez, M., & Morin, K. (2016). Perceptions matter: Faculty caring, campus racial climate and academic performance. *Journal of Advanced Nursing*, 00(0), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1111/jan.12877>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., ...& Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048>
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1006. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1006>
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

- Vandoninck, S., d'Haenens, L., & Roe, K. (2013). Online Risks: Coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe. *Journal of Children and Media*, 7(1), 60–78. <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739780>
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. D., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11(3), 269–273
- Vodosek, M. (2009). The relationship between relational models and individualism and collectivism: Evidence from culturally diverse work groups. *International Journal of Psychology*, 44(2), 120-128. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590701545684>
- Waiselfisz, J. J. (2003). *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: UNESCO. ISBN: 85-87853-66-X.
- Waiselfisz, J. J. (2008). *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Walker, C. M., Sockman, B. R., & Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31-38.
- Washington, E. T. (2015). An Overview of Cyberbullying in Higher Education. *Adult Learning*, 26(1), 21-27. <http://dx.doi.org/10.1177/1045159514558412>
- Wells, A. V., & Horn, C. (2015). The Asian American College Experience at a Diverse Institution: Campus Climate as a Predictor of Sense of Belonging. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(2), 149-163. <http://dx.doi.org/10.1080/19496591.2015.1041867>
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 64-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.013>
- Wilton, C., & Campbell, M. A. (2011). An exploration of the reasons why adolescents engage in traditional and cyberbullying. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1(2), 101–109.
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. M. (2014). Digital metamorphosis: Examination of the bystander culture in cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, 19(4), 418-422. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.007>
- Woodard, V. S., & Sims, J. M. (2000). Programmatic approach to improving campus climate. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 37(4), 236-249. <http://dx.doi.org/10.2202/1949-6605.1117>
- Worthington, R. L. (2008). Measurement and assessment in campus climate research: A scientific imperative. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 201-203. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014406>
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago, IL: Mesa Press.

- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Yeung, F. P., & Johnston, M. P. (2014). Investigating the role of a racially biased incident on changes in culture and climate indicators across targeted and non-targeted groups. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(4), 252 -264. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038238>
- Zanini, D. S., Verolla-Moura, A., & Queiroz, I. P. A. R. (2009). Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 195-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100023>
- Zilwa, D. (2007). Organisational culture and values and the adaptation of academic units in Australian universities. *Higher Education*, 54(4), 557-574. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-006-9008-6>
- Zubieta, E. M., Delfino, G. I., & Fernández, O. D. (2008). Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales: Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos. *Psyche (Santiago)*, 17(1), 5-16.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

## **Anexos**

---

## Anexo 1

U LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

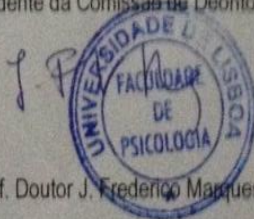


### DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos atesta-se que o projeto de investigação "Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal", apresentado por **Sidclay Bezerra de Souza** foi apreciado favoravelmente na reunião de 16 de janeiro de 2014 da Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa para a totalidade da sua duração (abril 2014 – fevereiro 2015).

Lisboa, 16 de janeiro de 2014

O Presidente da Comissão de Deontologia



(Prof. Doutor J. Frederico Marques)

## Anexo 2



UNIVERSIDADE  
DE LISBOA



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

Eu, \_\_\_\_\_ na  
qualidade de \_\_\_\_\_  
do(a) \_\_\_\_\_, fui informado(a)  
de que o procedimento de recolha de dados destina-se ao desenvolvimento do Projeto de  
Doutoramento intitulado: **CYBERBULLYING: A VIOLÊNCIA VIRTU@L  
CONECTADA AO MUNDO REAL DOS ESTUDANTES EM CONTEXTOS  
UNIVERSITÁRIOS DO BRASIL E PORTUGAL**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana  
Margarida Veiga Simão, cujo Registro Definitivo foi aprovado no dia 03 de Outubro de  
2013 por deliberação da Comissão de Estudos Pós-graduados do Conselho Científico da  
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), com parecer favorável  
emitido pelo Conselho Científico/Comissão de Deontologia da referida Instituição,  
conforme Ata emitida em 16/01/2014, sendo ainda o projeto subsidiado pela **CAPES –  
Proc. n.º BEX 1710/13-3**.

Foi-me garantido que o procedimento de recolha obedece às normas deontológicas  
vigentes do Conselho Científico da FPUL relativas à confidencialidade e anonimato dos  
participantes, o que me leva a autorizar a recolha de dados.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura**

### Anexo 3



UNIVERSIDADE  
DE LISBOA



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

**Prezado(a) Universitário(a),**

Estamos a realizar um estudo sobre o *cyberbullying* entre estudantes universitários, considerado como um tipo de *bullying* que ocorre por meio da utilização de informações eletrônicas de forma prejudicial e difamatória, seja de e-mails, mensagens instantâneas, mensagens de texto através dos telemóveis ou até mesmo através de publicações de vídeos e fotografias em sites e redes sociais.

Este estudo tem como objetivo compreender de que forma o clima psicossocial e interpessoal na universidade está relacionado com o *cyberbullying*, vivenciado por estudantes universitários (no papel da vítima, agressor e testemunha) do Brasil e de Portugal.

Portanto, contamos com tua participação sincera e solicitamos que respondas a Escala sobre o Clima Institucional e Psicossocial Universitário (ECLIPSU) e ao Questionário sobre o *Cyberbullying* no Ensino Superior (QCES) até ao final da pesquisa.

O preenchimento é anônimo e tem uma duração aproximada de 15 minutos. Informamos que toda informação obtida é estritamente confidencial e a identidade dos participantes não será revelada. A tua participação é voluntária e poderás interrompê-la a qualquer momento.

Por questões éticas, disponibilizamos o apoio de um psicólogo clínico para quem sentir necessidade no final do preenchimento dos questionários. Para qualquer informação adicional e dos resultados do estudo, poderá contactar através do e-mail: [ssouza@campus.ul.pt](mailto:ssouza@campus.ul.pt)

*Nossos Cumprimentos,*

**Msc. Sidclay Bezerra de Souza**  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Margarida Veiga Simão**  
Universidade de Lisboa  
Faculdade de Psicologia

**Concordas em participar deste estudo?**

( ) Sim ( ) Não

## Anexo 4

### GUIÃO DE ENTREVISTA

<b>TEMA DO ESTUDO</b>	<b>CYBERBULLYING: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal</b>
<b>OBJETIVO</b>	Compreender se existe alguma relação entre clima e contexto educacional como factor protetor ou potencializador do <i>cyberbullying</i> ; Identificar indicadores que possibilitem a construção de uma escala sobre o clima e contexto universitário a partir do exposto pelos participantes;
<b>IES PARTICIPANTE</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	
<b>RELAÇÃO DOS CURSOS PRESENTES</b>	
<b>LOCAL DA ATIVIDADE</b>	
<b>DATA DA ATIVIDADE</b>	Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

<b>Procedimento de Abertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação do Investigador;</li> <li>✓ Leitura das Instruções aos Estudantes;</li> <li>✓ Solicitar a identificação dos participantes (eg., idade e curso, ano do curso);</li> </ul>
---------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Perguntas Introdutórias</b>	Sentimentos dos Alunos com relação à Instituição	✓ Perceber qual o sentimento dos universitários com relação à Instituição em que estudam;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é que vocês se sentem no lugar em que estudam?</li> <li>✓ De que forma vocês se sentem quando sabem que tem que ir à Instituição onde estudam?</li> </ul>

	Estrutura Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber de que forma a estrutura física da Instituição apresenta-se de forma adequada à convivência saudável entre os seus membros;</li> <li>✓ Identificar a possível existência de espaços de convivência entre os estudantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na vossa perspectiva, como é a estrutura física da faculdade em que estudam?</li> <li>✓ Existem espaços de convivência (para os alunos) durante e após o período letivo?</li> </ul>
	Clima Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explorar aspectos relacionados à convivência e clima relacional entre os estudantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é a convivência entre os estudantes na Universidade?</li> <li>✓ Como é a relação entre os estudantes na Instituição?</li> <li>✓ Existe por parte da Instituição alguma motivação para uma convivência saudável entre os estudantes?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender de que modo os alunos se relacionam e convivem com os professores e demais profissionais da IES;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é a relação entre estudantes, os docentes e demais profissionais da Instituição?</li> <li>✓ Como é a convivência entre os estudantes, os docentes e demais profissionais da Instituição?</li> </ul>
	Acolhimento e Integração	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verificar como acontece o Acolhimento e a Integração dos novos alunos nas Instituições Participantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Existe algum tipo de atividade que possibilite integrar os novos alunos e os antigos alunos? Como é acontece esta atividade? Quem realiza e quem participa? Acontece o uso das TIC?</li> </ul>
	Clima Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber aspectos relacionados ao Clima Disciplinar nas IES;</li> <li>✓ Compreender como Clima Disciplinar é vivenciado pelos Estudantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Existe algum tipo de informação sobre as regras de utilização das tecnologias disponíveis na Universidade?</li> <li>✓ Como essas regras são vivenciadas?</li> </ul>
<b>Perguntas de Transição</b>	Conhecimento dos participantes sobre <i>cyberbullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verificar o nível de conhecimento dos participantes sobre o <i>cyberbullying</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em algum momento da vida de vocês já ouviram falar sobre <i>cyberbullying</i>? Quando e de que forma?</li> <li>✓ Vocês acham que o <i>cyberbullying</i> também pode acontecer entre os estudantes universitários?</li> </ul>
	Envolvimento em casos de <i>cyberbullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar se já houve algum tipo de envolvimento em casos entre os participantes no ensino superior;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em algum momento da vida já estiveram envolvidos em casos de <i>cyberbullying</i> como vítima, agressor ou observador? Poderiam falar a respeito?</li> </ul>

<b>Perguntas Chave</b>	Fatores de Risco	✓ Identificar os fatores de risco do ambiente universitário elencados pelos participantes;	✓ De que forma o ambiente universitário pode ser um fator potencializador do <i>cyberbullying</i> ? Poderiam dar algum exemplo?
	Fatores de Proteção	✓ Identificar os fatores protetores do ambiente universitário elencados pelos participantes;	✓ De que forma o ambiente universitário pode ser um fator protetor do <i>cyberbullying</i> ? Poderiam dar algum exemplo?
	Estratégias de prevenção oferecidas pelas universidades	✓ Explorar aspectos relacionados com as estratégias de prevenção face ao <i>cyberbullying</i>	✓ Existe algum tipo de trabalho realizado pela Universidade no sentido de conscientizar os alunos sobre as consequências do <i>cyberbullying</i> ?
	Estruturas de Apoio e/ou Suporte	✓ Explorar aspectos relacionados com as estruturas de apoio oferecidas pela Instituição;	✓ Qual o papel da Universidade diante de casos de <i>cyberbullying</i> ?
		✓ Verificar a existência ou não de estruturas de apoio por parte dos estudantes com algum tipo de vínculo institucional	✓ Como é que a Universidade e seus Profissionais podem ajudar os estudantes?
<b>Conclusão</b>			✓ Existe alguma preocupação sobre o <i>cyberbullying</i> por parte dos estudantes que possuem algum tipo de envolvimento com o ambiente universitário (e.g., associação/união dos estudantes, representantes de turma, etc.)?
			✓ Gostariam de acrescentar alguma ideia que não tenha sido abordada? ✓ Agradecimento aos Participantes.

## Anexo 5.

### ESCALA DO CLIMA INSTITUCIONAL E PSICOSSOCIAL UNIVERSITÁRIO

(Validação Facial dos Itens)

#### Instrução aos Participantes:

Pedimos que indiques se os itens estão redigidos de forma perceptível através do “SIM” ou “NÃO”. Caso respondas “NÃO”, pedimos que o reescreva, no sentido de torná-lo mais compreensível. Em seguida, gostaríamos que indicasse os itens (10 no máximo) que melhor caracteriza cada categoria.

*Agradecemos tua participação sincera e empenhada!*

Sentimentos	Estás de acordo?		Os 10 Mais
	Sim	Não	
Sinto-me bem quando vou à faculdade			
Sinto medo quando penso que tenho de ir à faculdade			
Sinto-me respeitado onde estudo			
Sinto que a faculdade é segura para os alunos e funcionários			
Sinto-me confortável quando estou na instituição em que estudo			
Gosto da faculdade onde estudo			
Sinto-me raivoso quando tenho que ir à faculdade			
O tempo que passo na faculdade não é agradável			
Sinto-me estressado(a) nos dias em que tenho que ir às aulas			
Sinto medo quando chego na faculdade			
Sinto vergonha quando chego na faculdade			
Sinto-me assustado(a) quando chego na faculdade			
Sinto que faço parte do grupo de alunos da faculdade em que estudo			
Sinto-me importante na faculdade			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			
Relações Interpessoais	Estás de acordo?		Os 10 Mais
	Sim	Não	
Os professores respeitam os alunos, independentemente de quem seja			
Os professores preocupam-se com os seus alunos			
Os professores dão-se bem uns com os outros			
Os alunos são individualistas			
Há um clima de respeito entre os alunos e o pessoal dos diversos setores da faculdade			
Os alunos respeitam os professores			
Os alunos provocam-se uns aos outros			
Os alunos mais antigos acolhem os mais novos para o seu grupo			
Os alunos excluem outros alunos pelo seu aspecto físico e/ou aparência			
Os alunos tendem a excluir outros devido à sua orientação sexual, etnia ou religião			
Os alunos não se respeitam			

Há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica como brincadeira entre os estudantes			
Existe um clima de competitividade entre os alunos			
Quando há divergências de ideias entre os alunos há agressões física e/ou psicológica			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			
<b>Integração e Acolhimento</b>	<b>Estás de acordo?</b>		<b>Os 10 Mais</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Existem atividades de acolhimento dos novos alunos oferecidas pela faculdade			
Os professores favorecem a integração dos alunos			
As praxes académicas/calouradas são acompanhadas pelos professores ou algum responsável da faculdade			
Os responsáveis pelas praxes académicas/calouradas estão cientes dos riscos existentes em alguns casos			
Participo das atividades da praxe académica/calourada			
São tiradas fotografias nas praxes académicas/calouradas sem a devida autorização			
As atividades da praxe académica/calourada são gravadas em telefones móveis e difundidas entre os estudantes			
Nas atividades de praxe/calourada há comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica entre os estudantes			
Já apresentei comportamentos de humilhação, violência física e/ou psicológica nas praxes/calouradas como brincadeira			
Tive e/ou tenho dificuldade em integrar-me na faculdade			
Nas atividades extracurriculares sou excluído da turma			
Os alunos mais antigos são “superiores” em relação aos mais novos			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			
<b>Clima Disciplinar</b>	<b>Estás de acordo?</b>		<b>Os 10 Mais</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
É fácil para os professores gerir os alunos			
As regras da faculdade são claras			
Existem regras para o uso das tecnologias onde estudo			
As regras do local onde estudo são aplicáveis			
Existem regras para utilização dos espaços da faculdade			
A faculdade faz uso de medida disciplinar aos estudantes que quebram as regras de utilização dos espaços			
Existe informação sobre as regras de utilização das tecnologias disponíveis			
Vivencio as normas do estatuto do aluno			
Existe algum tipo de regra para as atividades de praxe académica/calourada			
Tenho conhecimento das regras que regulamentam as atividades de praxe académica/calourada			
Situações de violência física e/ou psicológica entre os estudantes são motivadas nas praxes/calouradas			
Situações de violência física e/ou psicológica entre os estudantes são motivadas pelos funcionários da faculdade			

As regras estabelecidas pela faculdade são aplicáveis			
A faculdade tem meios que permitem aplicar as regras estabelecidas			
A faculdade faz uso de medida disciplinar aos estudantes que quebram as regras de utilização das tecnologias			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			
<b>Suporte e Apoio</b>	<b>Estás de acordo?</b>		<b>Os 10 Mais</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Os alunos confiam na ajuda nos professores			
Há um clima de ajuda entre os alunos			
Os alunos sentem-se apoiados pelos professores			
Os alunos podem contar com os professores quando necessitam de ajuda			
Quando os alunos entram em situações desconfortáveis, os professores dão possibilidade de explicarem a sua versão da história			
Os professores precisam de ajuda para lidar com os alunos perturbadores			
Podemos dialogar sobre todos os assuntos com os professores			
Se eu preciso de ajuda, sei que posso contar com os professores			
Onde estudo há informações disponíveis sobre os riscos da internet			
Disponibilizo-me para ajudar os meus colegas em situações de violência física e/ou psicológica			
Os professores realizam debates sobre os perigos das tecnologias			
Há serviços de apoio aos estudantes na faculdade em que estudo			
Os alunos são motivados pelos professores a prestar apoio em caso de violência física e/ou psicológica entre os estudantes			
Caso eu sinta necessidade, procuro ajuda nos serviços de apoio ao estudante			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			
<b>Estrutura Física</b>	<b>Estás de acordo?</b>		<b>Os 10 Mais</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
As instalações da faculdade são adequadas às atividades de aprendizagem			
A instituição possui espaços adequados para convívio entre os estudantes			
O ambiente em que estudo é propício à aprendizagem dos estudantes			
Os equipamentos informáticos estão em boas condições			
Os recursos da biblioteca da faculdade são adequados			
As instalações da instituição estão em boas condições			
Existem espaços de convivência para estudantes, professores e os demais profissionais			
As salas de aula acomodam os estudantes de forma adequada			
Os espaços de convivência são adequados aos estudantes			
A estrutura da faculdade permite acessibilidade às pessoas com limitações físicas			
Por favor, reescreva o item que indicou “NÃO”			

Anexo 6.

Tabela 1.

*Comportamentos Experimentados pelas Vítimas de Acordo com a Área Científica de cada País*

Comportamentos	Ciências da Saúde e da Vida		Ciências Exatas e da Engenharia		Ciências Naturais e do Meio Ambiente		Ciências Sociais e Humanidades	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<b>Brasil (N=246)</b>	(n=62)		(n=31)		(n=65)		(n=88)	
Ameaçaram-me	6.5	--	19.4	3.2	23.1	--	18.2	2.3
Assediaram-me com conteúdos de carácter sexual	24.2	--	12.9	--	20.0	3.1	22.7	4.5
Espalharam boatos sobre a minha vida	48.4	1.6	64.5	6.5	47.7	4.6	35.2	6.8
Fizeram-se passar por mim	29.0	--	19.4	--	16.9	1.5	23.9	1.1
Zombaram-me	43.5	9.7	61.3	6.5	52.3	6.2	46.6	4.5
Insultaram-me	43.5	4.8	48.4	6.5	38.5	6.2	38.6	5.7
Mostraram que possuíam informação sobre a minha vida que podem afetar o meu bem-estar psicológico	22.6	--	29.0	6.5	24.6	4.6	19.3	4.5
Revelaram dados sobre a minha vida privada	22.6	1.6	22.6	3.2	23.1	--	20.5	2.3
Usaram a minha imagem sem autorização	35.5	1.6	22.6	3.2	27.7	3.1	39.8	--
<b>Portugal (N=322)</b>	(n=32)		(n=74)		(n=92)		(n=124)	
Ameaçaram-me	21.9	3.1	14.9	5.4	18.5	3.3	25.8	3.2
Assediaram-me com conteúdos de carácter sexual	40.6	3.1	24.3	4.1	27.2	4.3	24.2	2.4
Espalharam boatos sobre a minha vida	50.0	--	51.4	2.7	45.7	6.5	41.9	6.5
Fizeram-se passar por mim	28.1	--	23.0	--	19.6	3.3	21.0	4.0
Gozaram-me	37.5	3.1	48.6	6.8	45.7	4.3	49.2	6.2
Insultaram-me	43.8	--	40.5	10.8	42.4	6.5	48.4	6.5
Mostraram que possuíam informação sobre a minha vida que podem afetar o meu bem-estar psicológico	21.9	3.1	23.0	1.4	19.6	1.1	21.8	4.8
Revelaram dados sobre a minha vida privada	21.9	--	20.3	--	17.4	2.2	28.2	2.4
Usaram a minha imagem sem autorização	31.3	--	27.0	--	29.3	3.3	32.3	2.4

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Anexo 7.

Tabela 2.

Comportamentos dos Agressores de Acordo com a Área Científica de cada País

Comportamentos	Ciências da Saúde e da Vida		Ciências Exatas e da Engenharia		Ciências Naturais e do Meio Ambiente		Ciências Sociais e Humanidades	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<b>Brasil</b> (N = 138)	(n=27)		(n=23)		(n=39)		(n=49)	
Ameacei	14.8	--	13.0	4.3	20.5	5.1	6.1	--
Assediei com conteúdos de carácter sexual	11.1	--	8.7	--	7.7	2.6	4.1	--
Espalhei boatos sobre a vida de outros	40.7	7.4	21.7	--	23.1	5.1	20.4	--
Fiz-me passar por outra pessoa	29.6	--	8.7	4.3	7.7	2.6	14.3	4.1
Zombei	48.1	18.5	65.2	4.3	56.4	7.7	57.1	8.2
Insultei	18.5	3.7	46.5	--	46.2	2.6	24.5	2.0
Mostrei que possuo informação sobre outra pessoa que pode afetar o seu bem-estar psicológico	7.4	3.7	21.7	--	15.4	2.6	8.2	2.0
Revelei dados sobre a vida privada de outra pessoa	22.2	3.7	17.4	--	12.8	2.6	12.2	6.1
Usei a imagem de alguém sem autorização	25.9	11.1	21.7	--	17.9	2.6	24.5	6.1
<b>Portugal</b> (N = 94)	(n=6)		(n=24)		(n=31)		(n=33)	
Ameacei	16.7	--	8.3	4.2	12.9	6.5	3.0	--
Assediei com conteúdos de carácter sexual	--	--	8.3	--	9.7	9.7	6.1	--
Espalhei boatos sobre a vida de outros	33.3	--	12.5	--	16.1	6.5	6.1	--
Fiz-me passar por outra pessoa	16.7	--	25.0	--	29.0	6.5	36.4	--
Gozei	50.0	--	58.3	16.7	51.6	19.4	42.4	12.1
Insultei	50.0	--	37.5	8.3	22.6	12.9	51.5	3.0
Mostrei que possuo informação sobre outra pessoa que pode afetar o seu bem-estar psicológico	--	--	16.7	--	12.9	3.2	9.1	3.0
Revelei dados sobre a vida privada de outra pessoa	--	--	12.5	--	16.1	--	6.1	--
Usei a imagem de alguém sem autorização	16.7	--	12.5	--	25.8	--	12.1	--

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se %.

Anexo 8.

Tabela 3.

Comportamentos Assistidos pelos Observadores das Vítimas por País e Área Científica

Comportamentos	Ciências da Saúde e da Vida		Ciências Exatas e da Engenharia		Ciências Naturais e do Meio Ambiente		Ciências Sociais e Humanidades	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<b>Brasil</b> (N = 288)	(n=62)		(n=41)		(n=75)		(n=110)	
Ameaçaram-na	30.6	6.5	17.1	14.6	34.7	8.0	44.5	6.4
Assediaram-na com conteúdos de carácter sexual	35.5	6.5	29.3	9.8	32.0	10.7	45.5	9.0
Espalharam boatos sobre a sua vida	48.4	14.5	48.8	24.4	57.3	13.4	62.8	13.6
Fizeram-se passar por essa pessoa	40.3	9.7	36.6	4.9	40.0	10.7	35.4	5.5
Zombaram-na	59.7	16.1	53.7	22.0	62.7	22.7	54.5	17.3
Insultaram-na	54.8	9.7	39.0	22.0	58.7	18.7	52.7	16.4
Mostraram que possuíam informação sobre a sua vida que podem afetar o seu bem-estar psicológico	37.1	9.7	24.4	14.6	26.7	14.7	37.3	15.5
Revelaram dados sobre a sua vida privada	43.5	8.1	36.6	19.5	32.0	10.7	50.0	12.7
Usaram a sua imagem sem autorização	45.2	11.3	43.9	9.8	40.0	13.3	47.3	12.7
<b>Portugal</b> (N = 334)	(n=26)		(n=69)		(n=109)		(n=130)	
Ameaçaram-na	19.3	3.8	33.3	5.8	33.0	13.8	37.7	5.4
Assediaram-na com conteúdos de carácter sexual	26.9	3.8	26.1	8.7	28.5	7.3	30.7	6.2
Espalharam boatos sobre a sua vida	53.8	7.7	50.7	13.1	60.6	14.7	62.3	10.8
Fizeram-se passar por essa pessoa	38.5	3.8	29.0	4.3	40.4	4.6	51.5	5.4
Gozaram-na	34.7	3.8	47.9	18.8	63.3	21.1	55.4	13.1
Insultaram-na	50.0	11.5	47.8	17.4	50.5	20.2	56.2	13.1
Mostraram que possuíam informação sobre a sua vida que podem afetar o seu bem-estar psicológico	23.1	3.8	27.5	8.7	30.3	11.9	40.8	11.5
Revelaram dados sobre a sua vida privada	30.8	3.8	29.0	10.1	38.5	9.2	36.9	9.2
Usaram a sua imagem sem autorização	42.3	3.8	24.6	5.8	33.0	6.4	42.3	7.7

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Anexo 9.

Tabela 4.

*Comportamentos Assistidos pelos Observadores dos Agressores por Pais e Área Científica*

Comportamentos	Ciências da Saúde e da Vida		Ciências Exatas e da Engenharia		Ciências Naturais e do Meio Ambiente		Ciências Sociais e Humanidades	
	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
<i>Brasil (n=149)</i>	<i>(n=24)</i>		<i>(n=24)</i>		<i>(n=38)</i>		<i>(n=63)</i>	
Ameaçaram	33.3	12.5	25.0	8.3	39.5	5.3	36.5	9.5
Assediaram com conteúdos de caráter sexual	41.7	4.2	20.9	20.8	23.7	5.3	31.7	7.9
Espalharam boatos sobre a vida de outros	41.7	25.0	37.5	20.8	44.7	18.4	58.7	7.9
Fizeram passar por outra pessoa	25.0	12.5	33.3	12.5	26.8	13.2	38.1	7.9
Zombaram	54.2	25.0	50.0	33.3	47.4	28.9	68.3	14.3
Insultaram	33.4	20.8	37.5	29.2	39.5	31.6	63.5	12.7
Mostraram que possuíam informação sobre a vida de outros que podiam afetar o seu bem-estar psicológico	33.3	12.5	20.8	25.0	26.3	10.5	41.3	9.5
Revelaram dados sobre a vida privada dos outros	25.0	29.2	45.8	20.8	28.9	13.2	44.4	9.5
Usaram a imagem de outros sem autorização	29.2	25.0	33.3	25.0	39.5	10.5	42.9	12.7
<i>Portugal (n=146)</i>	<i>(n=08)</i>		<i>(n=34)</i>		<i>(n=50)</i>		<i>(n= 54)</i>	
Ameaçaram	25.0	--	32.4	2.9	32.0	8.0	25.9	11.1
Assediaram com conteúdos de caráter sexual	12.5	--	23.5	11.8	14.0	2.0	14.8	9.3
Espalharam boatos sobre a vida de outros	37.5	12.5	35.3	14.7	56.0	6.0	35.2	16.7
Fizeram passar por outra pessoa	--	--	20.6	5.9	30.0	6.0	38.9	9.3
Gozaram	62.5	--	44.1	32.4	72.0	10.0	61.1	22.2
Insultaram	62.5	12.5	44.1	29.4	58.0	8.0	48.1	20.4
Mostraram que possuíam informação sobre a vida de outros que podiam afetar o seu bem-estar psicológico	25.0	--	20.6	14.7	30.0	--	20.4	11.1
Revelaram dados sobre a vida privada dos outros	50.0	--	17.6	17.6	42.0	2.0	18.5	14.8
Usaram a imagem de outros sem autorização	25.0	--	26.5	8.8	24.0	2.0	40.7	7.4

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

