

# O EFEITO DO CLIMA ESCOLAR E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA SOBRE O BULLYING NA TRANSIÇÃO PARA O 2º CICLO

---

**Romão, Ana Maria; COELHO, VÍTOR ALEXANDRE**

O EFEITO DO CLIMA ESCOLAR E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA SOBRE O BULLYING NA TRANSIÇÃO PARA  
O 2º CICLO

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2020

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, España

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388008>

# O EFEITO DO CLIMA ESCOLAR E LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA SOBRE O BULLYING NA TRANSIÇÃO PARA O 2º CICLO

THE EFFECT OF SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL  
LOCATION UPON BULLYING IN MIDDLE SCHOOL  
TRANSITION

Ana Maria Romão vitorpcoelho@gmail.com

*Universidade de Lisboa, Portugal*

VÍTOR ALEXANDRE COELHO vitorpcoelho@gmail.com

*School Psychology Association, Portugal*

International Journal of Developmental  
and Educational Psychology, vol. 1, núm.  
1, 2020

Asociación Nacional de Psicología  
Evolutiva y Educativa de la Infancia,  
Adolescencia y Mayores, España

Recepção: 18 Janeiro 2020  
Aprovação: 20 Abril 2020

Redalyc: [https://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=349863388008](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388008)

**Resumo:** Nas últimas décadas, o fenómeno do bullying tem sido considerado um problema transversal praticamente ubíquo em escolas de todo o mundo. No entanto, existem poucos estudos longitudinais que analisem a evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying durante transições escolares para o 2º ciclo em escolas localizadas em meio rural e urbano. No presente estudo, empregamos uma metodologia longitudinal, com avaliações durante dois anos letivos consecutivos, para analisar a influência que a localização da escola e duas dimensões do clima escolar (relação aluno-aluno e relação professor-aluno) apresentam sobre a evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying durante a transição escolar para o 2º ciclo. O estudo analisa ainda existem diferenças de gênero na evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying durante esta transição. Os resultados indicam que, durante a transição para o 2º ciclo, os comportamentos de vitimização se mantiveram constantes, enquanto os comportamentos de perpetração de bullying diminuíram significativamente. No entanto, durante este período, os comportamentos de vitimização aumentaram apenas para os rapazes, não tendo sido encontradas diferenças entre gêneros relativamente à evolução dos comportamentos de perpetração de bullying. Os alunos que reportam percepções mais positivas da relação professor-aluno apresentam uma maior diminuição maior dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying. Adicionalmente, alunos que transitaram para uma escola de 2º ciclo em meio rural reportaram uma trajetória mais negativa nos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying do que os alunos que transitaram para uma escola em meio urbano. Desta forma, é possível concluir que as características da escola de 2º ciclo influenciam a evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying durante a transição para o 2º ciclo em Portugal, sublinhando a necessidade de investimento na criação de clima escolares positivos.

**Palavras-chave:** bullying, transição escolar, clima escolar, localização da escola.

**Abstract:** In the last few decades, bullying has been considered a widespread problem for schools around the world. However, there are few longitudinal studies analyzing the evolution of bullying victimization and perpetration behaviors during middle school transition. In the present study we have employed a longitudinal approach, with assessment throughout two consecutive school years to analyze if middle school transition influences the influence that school location and two dimensions of school climate (student-student relationships and teacher-student relationships) have upon bullying victimization and perpetration behaviors during middle school transition. The study also analyzed if there are gender differences in these relationships. Results indicate that, during middle school transition, victimization behaviors remained constant, whereas bullying perpetration behavior decreased significantly. However, for

boys victimization behaviors increased, whereas there were no differences between genders in the evolution of bullying perpetration behaviors. Also, students that reported more positive perceptions of teacher-student relationships displayed a larger decrease in bullying victimization and perpetration behaviors. Additionally, students who transited to rural middle schools reported a more negative trajectory in bullying victimization and perpetration behaviors than students that went to urban middle schools. Thus, it is possible to conclude that middle schools' characteristics influence the evolution of bullying victimization and perpetration behaviors during middle school transition, which highlights the need for schools to invest in the promotion of a positive school climate.

**Keywords:** bullying, school transition, school climate, school location.

## INTRODUÇÃO

O fenómeno do bullying tem vindo a ganhar cada vez mais destaque na investigação sobre Psicologia Educacional, apresentando-se como uma variável que influencia negativamente a vivência escolar dos alunos (Hymel e Swearer, 2015; Ttofi, Farrington, Losel e Loeber, 2011). Também em Portugal os estudos sobre o bul-têm vindo a ganhar dimensão durante a última década (Coelho, Sousa, Marchante Brás e Romão, 2016).

No entanto, a investigação acerca do bullying tem sido maioritariamente desenvolvida em contextos escolares urbanos (Smokowski, Cotter, Robertson e Guo, 2013), o que se apresenta como um problema num país como Portugal onde existe uma forte assimetria entre áreas rurais e urbanas, com as escolas em meio urbano a apresentarem um número muito superior de alunos (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019).

Esta diferença na dimensão das escolas entre escolas em áreas rurais e urbanas pode constituir um problema dado que existem estudos que identificaram que escolas de maior dimensão apresentam um decréscimo da ligação dos alunos à escola e aos seus professores (Crosnoe, Johnson e Elder, 2004). Adicionalmente, vários autores têm identificado a existência de fatores de risco em alunos de escolas em meio rural, que poderão ter um impacto significativo nas experiências de bullying destes alunos (Smokowski et al., 2013; Newell e Loosier, 2018). Newell e Loosier (2018) sugerem que aspectos como um maior isolamento geográfico, escassos recursos de apoio à comunidade, rede de transporte reduzida, entre outros, são importantes no desenvolvimento da saúde mental e no ajustamento escolar dos alunos destas áreas. No entanto, estes autores salientam que não existem muitos estudos focados nos fenómenos de bullying em zonas rurais. Desta forma, em geral, ainda não existem muitos estudos que analisem a relação entre localização da escola e a prevalência de bullying, sendo necessária a compreensão da evolução dos comportamentos de bullying em função da localização da escola, nomeadamente num período como a transição escolar para o 2º ciclo, que implica a mudança de escola.

## BULLYING

Olweus (1993) definiu o bullying como um tipo de agressão entre pares, que preenche três critérios adicionais: é intencional (isto é, o agressor tem como objetivo magoar a vítima); repete-se ao longo do tempo; e envolve um desequilíbrio de poder (isto é, o agressor tem mais poder do que a vítima). A literatura tem vindo a identificar diversas formas de bullying, mas Harris, Bear, Chen, Lisboa e Holst (2018) concluíram que existe um consenso sobre as três principais formas de bullying identificadas: verbal, física e social/relacional. Mais recentemente, devido ao aumento do uso de computadores e smartphones pelos alunos, o cyberbullying tem emergido como uma nova forma de bullying (Harris et al., 2018). Os estudos nesta área têm vindo a identificar que o bullying impacta muito negativamente o bem-estar e a saúde mental das crianças e adolescentes (Hymel e Swearer, 2015; Ttofi et al., 2011).

## TRANSIÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

A transição da escola primária para a escola secundária faz parte do trajeto normativo de todos alunos em diversos países, e é um dos eventos que provoca maior estresse na vida dos jovens (Zeedyk et al., 2003), afetando a sua auto-estima e bem-estar psicológico (Coelho e Romão, 2017) e seu desempenho académico (Seifert e Schultz, 2007). Entre as mudanças que ocorrem nesta fase, os alunos necessitam de se adaptarem a meios escolares que se apresentam como menos apoiantes e mais impessoais (Williford, Boulton e Jenson, 2014); passam a ser os alunos mais novos no seu novo meio escolar (Coelho, Marchante e Jimerson, 2017) e necessitam lidar com um grupo de pares maior, alterando as relações de amizade anteriormente estabelecidas, juntamente com o desejo de estabelecerem o seu domínio social e de pertença (Farmer et al., 2015; Reijntjes et al., 2013).

Em Portugal, esta transição ocorre mais cedo do que na maioria dos outros países europeus (Coelho et al., 2017), aos 9 anos de idade, transitando os alunos do 1º ciclo (do 1º ao 4º ano) para o 2º ciclo (5º e 6º ano). Bullying na Transição Escolar. A prevalência do bullying parece aumentar após a transição escolar para o 2º ciclo (Coelho, Marchante e Romão, 2019; Cross et al., 2018; Farmer et al., 2015; Nansel, Haynie e Simons-Morton, 2007), e que a maioria dos alunos que eram agressores tendem a manter esse comportamento após a transição escolar (Farmer et al., 2015). Um estudo concluiu mesmo que mais de metade dos alunos de 6º ano estavam envolvidos em bullying (Nansel et al., 2007), como vítimas ou agressores. No entanto, também existem estudos que não chegaram à mesma conclusão, Wang, Brittain, McDougall e Vaillancourt (2016) concluíram que a vitimização diminuiu na transição para o 5º ano, enquanto a perpetração se manteve estável.

No entanto, na literatura internacional, ainda não existem muitos estudos longitudinais que se debruçam sobre a evolução dos comportamentos de bullying nas transições de ciclo, Coelho et al. (2019)

verificaram que, em Portugal, no período de transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, existe um aumento do número de vítimas e de agressores. O aumento dos níveis de bullying após a transição pode ser explicado pela mudança no contexto social e rede social dos alunos e pela formação de novas hierarquias, i.e., alguns alunos utilizam o bullying como uma estratégia para ganhar um domínio social no seu novo contexto escolar (Reijntjes et al., 2013).

## **LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA**

Vários estudos (Carlson, 2006; Witherspoon e Ennett, 2011) apontam que existem diferenças nos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying, comparando contextos rurais e urbanos. Carlson (2006) identificou um nível mais elevado de vitimização entre os jovens provenientes de zonas rurais, enquanto Witherspoon e Ennett, (2011) sublinham que os alunos de meio rural sentem maiores dificuldades a devido a um maior aumento das exigências com que os alunos têm de lidar neste período de transição. Também em Portugal, as escolas de 1º ciclo são unidades mais pequenas, com menos turmas por ano, enquanto as escolas de 2º e 3º ciclo são unidades maiores com mais e maiores turmas por ano (Coelho et al., 2017). Nas zonas rurais, os alunos fazem a transição para uma escola de 2º ciclo que é muito maior do que a escola de 1º ciclo, ao mesmo tempo que é esperado que estes exerçam maior autonomia nas suas interações com os seus pares e com figuras de autoridade. Adicionalmente, é provável que em escolas de maior dimensão os professores sejam menos capazes de monitorar o comportamento dos alunos, levando a um aumento dos comportamentos problemáticos (Smokowski et al., 2013).

## **CLIMA ESCOLAR**

Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009, p.182) definiram o clima escolar como “a qualidade e o carácter da vida escolar” que inclui “normas, valores e expectativas que levam a que as pessoas se sintam socialmente, emocionalmente e fisicamente seguras”. Assim o clima escolar representa praticamente todos os aspectos da experiência escolar, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, as relações com a comunidade escolar, a organização da escola e os recursos institucionais e estruturais do ambiente escolar (Bear, Gaskins, Blank e Chen, 2011). Um clima escolar positivo parece proteger os alunos contra fatores de risco, e tal tem vindo a ser associado a um leque de resultados positivos ao nível do ajustamento escolar (Bear et al., 2011) e do ajustamento socioemocional dos alunos (Hung, Luebbe & Flashpohler, 2015; Lester e Cross, 2015). Por outro lado, um clima escolar negativo parece exacerbar os efeitos de fatores de risco como a depressão, estresse e ansiedade (Lester e Cross, 2015).

O clima escolar apresenta-se como um fator relevante no período de transição para o 2º ciclo (Lester e Cross, 2015), devido às amplas alterações

ao nível do ambiente escolar, que incluem mudanças ao nível das regras, organização e expectativas (integração num espaço escolar maior e um espaço mais interpessoal), surgindo a necessidade de estabelecer novas amizades (Coelho et al., 2017; Williford et al., 2014). Desta forma, vários autores (Coelho, Romão, Brás, Bear e Prioste, 2020; Bear et al., 2011) têm enfatizado a importância de ter regras consistentes e justas e relações professor-aluno positiva durante este período.

A literatura tem vindo a identificar uma associação entre níveis mais baixos de percepção de clima escolar e uma maior prevalência de comportamentos de bullying: alunos vítimas de bullying, de escolas de 1º e 2º ciclo, reportam níveis mais baixos de pertença à escola e de envolvimento escolar, comparativamente aos alunos não envolvidos em bullying, sendo sugerido que a investigação deve analisar de que forma o clima escolar impacta sobre o bullying (Smokowski, et al., 2013; Coelho et al., 2020).

## PRESENTE ESTUDO

O objetivo deste estudo é analisar o impacto da transição para o 2º ciclo no bullying e na vitimização, considerando a localização da escola de 2º ciclo (escola em meio rural vs. escola em meio urbano), assim como a influência de duas dimensões do clima escolar (relação aluno-aluno e relação professor-aluno) sobre esta relação.

Com base na literatura, espera-se um aumento dos comportamentos de vitimização (H1) e de bullying (H2) na transição durante a transição escolar para o 2º ciclo. Adicionalmente, também se espera que este aumento, para ambas as dimensões, seja mais acentuado quando os alunos transitam para uma escola de 2º ciclo em meio rural (H3 e H4). Finalmente, escolas em que alunos tenham níveis mais baixos na percepção de clima escolar irão apresentar um maior aumento destes comportamentos ao longo da transição (H5 e H6).

## MÉTODO

**Participantes** Participaram neste estudo 516 alunos que inicialmente estavam no 4º ano de escolaridade, com idades entre os 8 e os 12 anos ( $M_{idade} = 9.18$ ;  $DP = 0.69$ ). Estes alunos que pertenciam a 22 escolas do ensino público Português, no Concelho de Torres Vedras. As escolas eram extremamente homogéneas relativamente à etnicidade (1.1% de estudantes de nacionalidade brasileira). Em Portugal, o 4º ano é o último ano do 1º ciclo. A taxa de desfazimento entre os dois primeiros momentos de avaliação apenas 6 alunos (dos quais quatro eram rapazes) que preencheram os questionários iniciais tinham mudado de escola entre o início e o final do 4º ano. No entanto, no 3º momento de avaliação (final do 5º ano) apenas 463 alunos (89.7%) dos alunos preencheram os questionários. Isto deveu-se ao facto de 53 alunos terem transitado para

escolas de 2º ciclo fora do âmbito da amostra. Informação adicional sobre os participantes está disponível na Tabela 1.

Tabela 1  
Estatísticas Descritivas – Vitimização e Bullying ao longo do tempo, por Género, Condição e Tipo de Transição

	Participantes (N = 516)			n = 407	n = 463	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)								
	Tempo 1		Tempo 3																
	n = 513	Bullying	Vitimização																
<b>Classe</b>																			
Ciclo	271 (52,9%)	1,53 (0,61)	1,43 (0,55)	1,49 (0,56)	1,37 (0,50)	1,84 (0,67)	1,33 (0,56)	1,54 (0,46)	1,17 (0,26)										
Rapazes	245 (47,5%)	1,40 (0,46)	1,25 (0,38)	1,35 (0,40)	1,27 (0,99)	1,54 (0,46)	1,17 (0,26)												
Raparigas		1,65 (1,31)	1,79 (1,37) <sup>**</sup>																
<b>Média da Escola</b>																			
Rural-Social	238 (46,1%)	1,36 (0,46)	1,21 (0,32)	1,34 (0,46)	1,26 (0,99)	1,67 (0,60)	1,22 (0,38)												
Rural-Afroam.	278 (53,9%)	1,54 (0,61)	1,41 (0,55)	1,49 (0,55)	1,38 (0,51)	1,72 (0,61)	1,31 (0,42)												
	(513)	= 3,35 <sup>**</sup>	(451)	= 4,32 <sup>**</sup>															

Note: N = 516

**Tabela 1**

**Instrumento Bullying.** Foram utilizadas as escalas de vitimização e de perpetração de bullying do Questionário de Comportamentos de Bullying e Cyberbullying (QCBC; Coelho et al., 2016). O QCBC é um questionário de autor-relato composto por 34 itens, baseado no Olweus Bully-Victim Questionnaire Revised (Olweus, 1996). As escalas de vitimização ( $\alpha = .79$ ; .81 no presente estudo) e de perpretação de bullying ( $\alpha = .77$ ; .75 no presente estudo) são compostas, cada uma, por oito itens que descrevem comportamentos de vitimização (ex.: "Ignoraram-me de propósito, puseram-me de lado ou excluíram-me de atividades"); ou de perpetração de bullying (ex.: "Bati, pon-tapeei ou empurrei violentamente outro alunos"). A cada aluno é pedido para avaliar a frequência de vitimização ou perpretação de bullying, durante o anterior ano letivo, numa escala de cinco-pontos (1 = Nunca ocorreu; 2 = Apenas uma ou duas vez durante o ano letivo; 3 = Duas a três vezes por mês; 4 = Uma vez por semana; 5 = Várias vezes por semana). A estrutura bi-factorial do QCBC foi comprovada através de Análises Factoriais Exploratórias e Confirmatórias numa amostra de 1039 alunos (Coelho et al., 2016). O valor de cada sub-escala é encontrado através da realização da média dos oito itens.

**Clima Escolar.** Foi utilizada a versão portuguesa do Delaware School Climate Survey - Students (Coelho et al., 2020). Este questionário é composto por 21 itens organizados em cinco subescalas, duas das quais foram utilizadas neste estudo: relação professor-aluno ( $\alpha = .85$ ; e.g., "Os professores preocupam-se com os seus alunos."; 4 itens), relação aluno-alunos ( $\alpha = .77$ ; e.g., "Os alunos dão-se bem uns com os outros.");

7 itens). Os alu-nos respondem de acordo com uma escala de 4 pontos (1 – Discordo Fortemente; 2 - Discordo, 3 - Concordo,e 4 – Concordo Fortemente). O resultado de subescala é dado pela média das respostas aos vários itens, depoisde pontuar inversamente os itens de formulação negativa. A estrutura fatorial, fiabilidade e validade da versão portuguesa da DSCS-S foram extensamente comprovados em vários estudos anteriores (Coelho et al., 2020; Bear etal., 2016).

**Procedimento** A aplicação dos questionários teve lugar nas salas regulares dos alunos e na presença dos seus diretores deturma. As avaliações tiveram lugar após a aprovação das direções dos Agrupamentos e o consentimento dosencarregados de educação; o estudo seguiu as regras deontológicas enunciadas no Código de Ética eDeontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Os questionários foram aplicados em três momentos diferentes; no início do 4º ano (Outubro: Bullying T1); final do 4º ano (Junho: Bullying T2) e final do 5º ano (Junho:Bullying T3 e Perceção de Clima Escolar) para cada grupo. O primeiro grupo frequentou o 4º ano em 2015/16 eo 5º ano em 2016/17, enquanto o segundo frequentou os mesmos anos letivos no ano seguinte. Em todas as ava-liações, os questionários foram aplicados por um dos quatros psicólogos educacionais do Projeto AtitudePositiva, cuja função era ler em voz alta os itens, explicar a intenção do estudo, assegurar aos alunos a naturezaconfidencial do estudo e apoiar os alunos que necessitassem de ajuda. Os alunos demoraram cerca de 25 minu-tos, em média, por turma a preencherem os questionários. Se um aluno não estivesse presente em sala, o psicó-logo voltava à escola para lhe aplicar o questionário (n = 29).

**Análise de Dados** Alunos da mesma turma apresentam uma probabilidade mais alta de fornecerem respostas com um alto graude correlação (Heck, Thomas, & Tabata, 2013). Assim, dada a natureza agregada dos dados com três momentosde avaliação agregados em 516 alunos que estavam agrupados em 35 turmas, modelos multinível foram empre-gues. No presente estudo, foi empregue o método de estimação de parâmetros Maximum Likelihood (ML) dadoque o objetivo principal era comparar modelos que diferiam relativamente a efeitos fixos (segundo Heck et al.,2013). Para cada uma das variáveis dependentes, o primeiro passo foi a criação de um modelo incondicional(Modelo 0) de forma a estimar a variância intra e inter-turmas. De seguida, foi criado o Modelo 1 através da intro-dução do preditor intrassujeitos (nível 1), i.e., o tempo. O Modelo 2 incluiu o ajuste em função dos preditoresinterssujeitos (nível 2), i.e, género e percepção de clima escolar no 5º ano, enquanto o Modelo 3 incluiu os ajustesrelativamente aos preditores inter-turmas (nível 3), i.e., meio escolar. A estrutura de covariância empregue foiComponentes de Variância, tanto para o nível 2 como para o nível 3 dado, após várias análises se ter mostradoa solução que apresentava melhor ajustamento. Finalmente, o Modelo 4 engloba todas as interações entre níveis.Os preditores dimensões do clima escolar foram centrados em função da média global. Todas as análises e mode-los foram calculados utilizando o programa IBM SPSS Statistics for Windows, Versão 22.

## RESULTADOS

Tanto os comportamentos de vitimização, como os comportamentos de bullying apresentaram valores significativos de variância entre turmas. O coeficiente de correlação intraturma (ICC) indicam que aproximadamente 14.7% da variação nos comportamentos de vitimização e 7.7% da variação nos comportamentos de bullying se devem a factores de nível 3 (entre turmas).

**Comportamentos de Vitimização** Os resultados relativos aos comportamentos de vitimização são apresentados na Tabela 2. No modelo 4, após terem sido efetuadas todos os ajustes relativos aos preditores de nível 1, 2 e 3, bem como relativos às interações interníveis, o tempo (nível 1) não se mostrou um preditor significativo dos comportamentos de vitimização, indicando que a vitimização se mantém constante durante a transição para o 2º ciclo. Entre os preditores de nível 2 (individual) o género, e a percepção da relação aluno-aluno foram preditores significativos dos comportamentos de vitimização, desta forma os rapazes e os alunos que percebiam a relação aluno-aluno como mais positiva reportaram significativamente mais comportamentos de vitimização. O meio da escola não se mostrou um preditor significativo dos comportamentos de vitimização, ou seja, inicialmente os alunos que seguiram para escolas em meio rural não apresentavam valores diferentes dos alunos que seguiram para escolas em meio urbano. No entanto, foram identificadas várias interações interníveis significativas, entre o tempo (preditor de nível 1) e o género, percepção da relação aluno-aluno e percepção da relação professor-alunos (preditores de nível 2) e também com a localização da escola (preditor de nível 3). Assim, os rapazes reportaram um aumento significativamente superior da vitimização durante a transição para o 2º ciclo, enquanto os estudos com níveis mais positivos de relação aluno-aluno e professor-aluno reportaram uma maior diminuição dos comportamentos de vitimização durante a transição escolar (Modelo 4, Tabela 2). Finalmente, os alunos que transitaram para escolas em meio rural reportaram um aumento significativamente maior dos comportamentos de vitimização durante a transição para o 2º ciclo, relativamente aos alunos que transitaram para escolas em meio urbano.

**Tabela 2**  
Modelos de Análise Multinível para os Comportamentos de Vitimização

Preditores	Modelo 0 Nível 0	Modelo 1 Nível 1: Tempo				Modelo 2 Nível 2: Individual				Modelo 3 Nível 3: Turma				Modelo 4 Interações Interníveis			
		Estimativas de Efeitos Fixos	Intercepto	Tempo	Género (Rapazes = 1)	Cobert	Relação Aluno-Aluno	Relação Professor-Aluno	Méio da Escola (índice = 1)	Género x Tempo	Relação Aluno-Aluno x Tempo	Relação professor-Aluno x Tempo	Méio da Escola x Tempo				
Estimativas de Efeitos Fixos		1,54 (0,04)**	1,42 (0,04)**	1,20 (0,13)***	1,27 (0,14)***	1,38 (0,14)***											
Intercepto			0,12 (0,01)***	0,12 (0,01)***	0,12 (0,01)***	0,12 (0,01)***											
Tempo				0,17 (0,04)***	0,17 (0,04)***	0,17 (0,05)***											
Género (Rapazes = 1)					0,06 (0,08)	0,04 (0,08)											
Cobert						-0,03 (0,07)	0,04 (0,07)										
Relação Aluno-Aluno							-0,20 (0,10)*	-0,20 (0,10)*									
Relação Professor-Aluno									-0,10 (0,08)								
Méio da Escola (índice = 1)										0,05 (0,02)							
Género x Tempo										-0,17 (0,02)***							
Relação Aluno-Aluno x Tempo											-0,15 (0,03)***						
Relação professor-Aluno x Tempo												-0,15 (0,03)***					
Méio da Escola x Tempo													0,05 (0,02)***				
Estimativas de Parâmetros de Covariância																	
Médidas Repetidas														0,05 (0,001)***			
Intercepto Individual														0,18 (0,02)***			
Intercepto Turma														0,04 (0,002)***			
ICC															0,04 (0,02)***		
R² (Intra-subjectos)																	
R² (Inter-turmas)																	
Diferença ( $\Delta$ -2 log likelihood)	14061,49	1244,873	1118,198	1116,740										96,1953			
$\Delta$ -2 LL		6	163,276***	126,675***	10	11								154,787***	15		
Número de parâmetros estimados																	

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

**Tabela 2**

**Comportamentos de Bullying** A Tabela 3 apresenta os resultados relativos comportamentos de bullying. O preditor de nível 1 (tempo) man-teve-se como significativos após os ajustes realizados para todos os preditores e interações interníveis, indicando que os comportamentos de bullying diminuem significativamente durante a transição para o 2º ciclo (ver Modelo 4, Tabela 3). O único preditor do nível individual (nível 2) foi o género, com os rapazes a reportarem praticarem maior número de comportamentos de bullying do que as raparigas. Relativamente ao meio escolar (preditor denível 3), este mostrou-se um preditor significativo dos comportamentos de bullying, com os alunos que transitaram para escolas em meio rural a reportarem níveis mais elevados de perpetração de comportamentos de bul-. Existiram ainda duas interações interníveis entre o tempo (nível 1), por um lado, e a relação professor-aluno(nível 2) e a localização da escola (nível 3), por outro. Assim, os alunos que reportam percepções mais positivas da relação professor-aluno apresentam uma diminuição maior dos comportamentos de bullying durante a transição para o 2º ciclo, enquanto os alunos que transitaram para uma escola de 2º ciclo em meio rural reportaram uma trajetória mais negativa

(maior aumento dos comportamentos de bullying) do que os alunos que transitaram para um escola de 2º ciclo em meio urbano (Modelo 4, Tabela 3).

**Tabela 3**  
Modelos de Análise Multinível para os Comportamentos de Bullying

Parâmetros	Modelo 0 Nulo	Modelo 1 Nível 1: Tempo		Modelo 2 Nível 2: Individual	Modelo 3 Nível 3: Turma	Modelo 4 Interações Intercravais
		1,31 (0,04)** -0,02 (0,006)*	1,33 (0,04)** -0,02 (0,006)*			
<b>Estimativas de Efeitos Fáicos</b>						
Intercept						
Tempo						
Gênero (Raparigas = 1)				0,12 (0,05)*	0,12 (0,05)*	0,11 (0,05)*
Colort				0,12 (0,07)	0,10 (0,07)	0,10 (0,07)
Relação Aluno-Aluno				-0,07 (0,07)	-0,08 (0,07)	-0,07 (0,07)
Relação Professor-Aluno				-0,21 (0,16)*	-0,21 (0,10)*	-0,14 (0,11)
Localização da Escola (Urbeano = 1)				-0,10 (0,07)	-0,17 (0,07)*	-0,17 (0,07)*
Género x Tempo						0,01 (0,01)
Relação Aluno-Aluno x Tempo						-0,01 (0,02)*
Relação Professor-Aluno x Tempo						-0,07 (0,03)*
Localização da Escola x Tempo						0,07 (0,01)*
<b>Estimativas de Parâmetros de Covariância</b>						
Medidas Repetidas						
Intercept Individual		0,12 (0,01)**	0,12 (0,007)**	0,12 (0,007)**	0,12 (0,007)**	0,12 (0,007)**
Intercept Class		0,24 (0,02)**	0,23 (0,02)**	0,23 (0,02)**	0,23 (0,02)**	0,23 (0,02)**
ICC		0,03 (0,01)*	0,02 (0,01)*	0,02 (0,01)*	0,02 (0,01)*	0,02 (0,01)*
R <sup>2</sup> (intersextos)		.077	.077	.059	.057	.057
R <sup>2</sup> (intertharmas)				.042	.044	.044
Deviance (-2 loglikelihood)	1627,021	1618,476	1597,495	1595,272	1545,473	
Δ-2LL		8,545***	20,981***	2,223	49,799***	
Número de parâmetros estimados	5	6	10	11	15	
Not.: p < .05; *p < .01; **p < .001						

Tabela 3

## DISCUSSÃO

O presente estudo pretendia analisar a evolução dos comportamentos de bullying e de vitimização ao longo da transição para o 2º ciclo, bem como compreender a influência que a localização da escola e duas dimensões do clima escolar (relação aluno-aluno e relação professor-aluno) apresentavam sobre esta evolução. Os resultados obtidos indicam, que contrariamente aos resultados de estudos anteriores reportados na literatura (Coelho et al., 2019; Cross et al., 2018; Farmer et al., 2015; Nansel et al., 2007; Wang et al., 2016), os comportamentos de vitimização mantiveram-se constantes, enquanto os comportamentos de bullying diminuíram significativamente durante a transição para o 2º ciclo. Parte da explicação para este padrão mais positivo encontrado no presente estudo pode estar na idade mais precoce em que os alunos estão a realizar a

transição no contexto português, próximo dos 9 anos. Também dadas as diferenças de idades pode ainda não estarem consolidadas as novas hierarquias resultantes de mudança nas dinâmicas sociais, onde as crianças aprenderiam a agredir os colegas como uma estratégia para ganhar dominância social neste novo contexto (Reintjes et al., 2013).

Será de referir que foram também encontradas diferenças entre géneros nos níveis iniciais de comportamentos de bullying com os rapazes a reportarem maior número de comportamentos de vitimização, mas também praticaram maior número de comportamentos de bullying do que as raparigas. Concomitantemente, durante a transição para o 2º ciclo, os comportamentos de vitimização aumentam para os rapazes enquanto se mantêm para as raparigas. No entanto, não foram encontradas diferenças entre géneros no que concerne na evolução dos comportamentos de perpetração de bullying durante a transição escolar.

Relativamente à localização da escola de 2º ciclo, o meio da escola não se mostrou um preditor significativo dos comportamentos de vitimização, ou seja, inicialmente os alunos que seguiram para escolas em meio rural não apresentavam valores diferentes dos alunos que seguiram para escolas em meio urbano. No entanto, os alunos que transitaram para uma escola de 2º ciclo em meio rural reportaram uma trajetória mais negativa tanto nos comportamentos de vitimização, como nos comportamentos de bullying do que os alunos que transitaram para uma escola de 2º ciclo em meio urbano. Estes resultados suportam a terceira e quarta hipótese e estão alinhadas com as conclusões de Smokowski et al. (2013), que tinham identificado um isco superior de envolvimento em bullying para os alunos que frequentavam escolas em meio rural.

Finalmente, relativamente às hipóteses relativas às dimensões do clima escolar, podemos concluir que a percepção da relação aluno-aluno foi um preditor significativo dos comportamentos de vitimização, desta forma os rapazes e os alunos que percebiam a relação aluno-aluno como mais positiva reportaram significativamente mais comportamentos de vitimização. Concretamente sobre as hipóteses formuladas, os alunos que reportam percepções mais positivas da relação professor-aluno apresentam uma diminuição maior dos comportamentos de bullying durante a transição para o 2º ciclo, enquanto os alunos com níveis mais positivos de relação aluno-aluno e professor-aluno reportaram uma maior diminuição dos comportamentos de vitimização durante a transição escolar. Desta forma podemos confirmar que a sexta hipótese foi confirmada pelos resultados, e a quinta hipótese foi apenas parcialmente confirmada (relativamente à relação professor-alunos).

Desta forma, de uma forma geral os resultados sublinham a importância da construção de relações aluno-aluno e professor-aluno positivas, particularmente num momento de transição onde os alunos se encontram mais vulneráveis e com maior necessidade de figuras de autoridade. Os resultados também demonstram que as escolas, localizadas em meio rural, poderão não estar a fomentar de forma tão positiva as percepções de clima escolar.

## LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

A limitação mais notória decorre da idade precoce em que tem lugar a transição escolar em Portugal (cerca de 9 anos de idade), o que limita a generalização dos resultados para outros contextos onde, na maioria das vezes, a transição para a escola secundária decorre mais tarde e apresenta uma maior proximidade com a entrada na adolescência.

Em estudos futuros seria importante analisar outros fatores que podem estar a contribuir para a evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração de bullying. Entre estes fatores seria importante analisar outras dimensões do clima escolar, como a diferença na percepção de segurança escolar que os alunos podem apresentar durante a transição escolar (Coelho et al., 2020).

Seria também importante analisar fatores mais estruturais que podem influenciar a evolução dos comportamentos de vitimização e perpetração do bullying durante a transição escolar, como a diferença na dimensão daturma de 1º e 2º ciclo. Em Portugal, os alunos passam todo o tempo letivo inserido na mesma turma e, consequentemente, quando existe uma grande alteração na dimensão da turma, como acontece na transição do 4º ano para o 5º ano (as turmas de 1º ciclo tendem a ser mais pequenas) é provável que isso tenha impacto sobre os comportamentos de vitimização e perpetração de bullying.

## CONCLUSÕES

Dado que as transições escolares se constituem como períodos desafiantes, suscetíveis de influenciar negativamente o envolvimento e desempenho escolar, as escolas devem investir na promoção de um clima escolar positivo, tal como sugerido por Gage e colaboradores (2014), como forma de prevenir a perpetração de comportamentos de bullying e de vitimização. Nesta ótica, vários autores (Coelho et al., 2020; Cross et al., 2018) têm defendido a necessidade de programas que apoiam a transição, que envolvam toda a comunidade escolar incluindo professores, pessoal escolar e encarregados de educação. Será assim provável que a implementação de tais programas que apoiam os alunos na sua transição permitam uma redução dos comportamentos de bullying.

Será também importante disponibilizar recursos humanos adicionais na escola de 2º e 3º ciclo para acompanhar as interações entre os alunos recém-chegados e os alunos mais velhos dado que os resultados do presente estudo identificaram uma redução dos comportamentos de perpetração de bullying, mas um aumento dos comportamentos de vitimização, apontam para que os alunos, após a transição, sejam vitimizados por alunos mais velhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlson, K. T. (2006). Poverty and youth violence exposure: experiences in rural communities. *Children and*(2) 87–96. doi:10.1093/cs/28.2.87

- Coelho, V. A., Marchante, M. e Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 558–569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6
- Coelho, V. A., Marchante, M. e Romão, A. R. (2019). Efeitos da transição para o 2º ciclo sobre o envolvimento dos alunos em bullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 135-144
- Coelho, V. A., Romão, A. M., Brás, P., Bear, G. G. e Prioste, A. (2020). Trajectories of students' school climate dimensions throughout middle school transition: A longitudinal study. *Child Indicators Research*, 13, 175–192. doi:10.1007/s12187-019-09674-y
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P. e Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37, 223–239. doi:10.1177/0143034315626609
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., e Elder, G. H.. (2004). School size and the interpersonal side of education: an examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85, 1259–1274. doi:10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S., ... Runions, K. (2018). Impact of the FriendlySchools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behaviour. *European Journal of Education*, 53, e0001. doi:10.1111/ejed.12307
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2019). *Educação em números 2018* [Education in numbers 2018]. Lisboa, Portugal: Author.
- Farmer, T., Irvin, M., Motoca, L., Leung, M., Hutchins, B., Brooks, D. e Hall, C. (2015). Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3–16. doi:10.1177/1063426613491286
- Harris, A. B., Bear, G. G., Chen, D., Lisboa, C. S., & Holst, B. (2018). Perceptions of bullying victimization: Differences between once-retained and multiple-retained students in public and private schools in Brazil.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., e Tabata, L. N. (2013). Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS (2nd ed.).
- Hung, A. H., Luebbe, A. M., & Flaspohler, P. D. (2015). Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*(2), 105–119. doi:10.1007/s12310-014-9131-y.
- Lester, L., e Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well Being*, 5, 1–15. doi:10.1186/s13612-015-0037-8.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L. e Simons-Morton, B. G. (2007). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. In J. E. Zins, M.

- J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), Bullying, victimization, and peer(pp. 49–65). New York, NY: Haworth Press.
- Newell, M, e Looser, J. (2018). Does context matter? An analysis of training in multicultural assessment, consultation, and intervention between school psychologists in urban and rural contexts. *Psychology in the*, 85-92. doi:10.1002/pits.22093
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: Research Center for HealthPromotion, University of Bergen.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L. e van der Meulen, M. (2013).Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37, 224–234.doi:10.1016/j.chabu.2012.12.004
- Seifert, T., & Schulz, H. (2007). The effects of pubertal timing and school transition on preadolescents' well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 219–234. doi:10.1177/0829573507302674
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C., e Guo, S. (2013). Demographic, psychological, and school environment correlates of bullying victimization and school hassles in rural youth. *Journal of Criminology*, Article. doi:10.1155/2013/137583
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. e Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versuslater offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental*, 21(2), 80–89.
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, 51, 237-248. doi:10.1016/j.chabu.2015.10.004
- Williford, A., Boulton, A. J., & Jenson, J. M. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimizationwhen entering middle school. *Aggressive Behavior*, 40(1), 24-41. doi:10.1002/ab.21503
- Witherspoon, D. e Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the mid-dle and high school years. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1077–1090. doi: 10.1007/s10964-010-9614-6.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. e Lindsay, K. (2003). Negotiating the transitiion from primary to secondary school. *School Psychology International*, 24, 67–79.doi:10.1177/0143034303024001010