

## O papel do descomprometimento moral dos professores face ao cyberbullying: Desafios para a formação

### The role of moral disengagement of teachers in the face of cyberbullying: Challenges for training

Paula da Costa Ferreira  
Nádia Salgado Pereira  
Sofia Mateus Francisco  
Natália Kishida Danilevicius  
Ana Margarida Veiga Simão

#### **Resumo**

O cyberbullying é um dos grandes desafios que os professores enfrentam na sua prática profissional e tem um grande impacto no bem-estar dos alunos. O descomprometimento moral tem uma grande importância neste fenómeno, pois refere-se a mecanismos sociocognitivos que os indivíduos utilizam para justificar ações moralmente repreensíveis. O presente estudo pretende explorar os mecanismos de descomprometimento moral presentes no discurso de professores em relação a situações de cyberbullying, e compreender o seu papel em relação à forma como lidam com estas situações. Realizaram-se 63 entrevistas individuais e semiestruturadas a professores do 3.º ciclo do Ensino Básico no contexto português. Os resultados da análise de conteúdo revelam que os professores utilizam principalmente o deslocamento e a difusão de responsabilidade. Adicionalmente, os professores atribuem gravidade a estas situações e reconhecem o seu impacto negativo nas vítimas. Apesar da utilização destes mecanismos, os professores consideram ter um papel importante na intervenção, contudo necessitam de tomar consciência da utilização que fazem destes mecanismos e do impacto negativo que podem ter na resolução. Estes resultados evidenciam a necessidade de se desenvolverem formações para professores, focadas no papel do descomprometimento moral na forma como os professores lidam com situações de cyberbullying.

Página | 57

Palavras-chave: cyberbullying; descomprometimento moral; professores; intervenção; formação.

#### **Abstract**

Cyberbullying is one of the major challenges teachers face in their professional practice and has a significant impact on students' well-being. Moral disengagement plays a crucial role in this phenomenon, as it refers to socio-cognitive mechanisms individuals use to justify morally reprehensible conduct. This study aims to explore the mechanisms of moral disengagement present in teachers' discourse regarding cyberbullying situations and understand their role in dealing with these situations. Sixty-three individual and semi-structured interviews were conducted with teachers from the 3rd cycle of basic education in the Portuguese context. Content analysis results reveal that teachers primarily use displacement and diffusion of responsibility. Additionally, teachers attribute seriousness to these situations and acknowledge their negative impact on victims. Despite employing these mechanisms, teachers perceive themselves as having an important role in intervention; however, they need to become aware of how they use these mechanisms and their negative impact on resolution. These findings underscore the need to develop teacher training programs focused on the role of moral disengagement in how teachers deal with cyberbullying situations.

Keywords: cyberbullying; moral disengagement; teachers; intervention; training.



## 1. Introdução

O uso crescente das novas tecnologias traz benefícios e riscos. O cyberbullying é um dos desafios que as escolas enfrentam que tem um elevado impacto, ao nível da saúde mental, bem-estar e ajustamento escolar dos alunos. Este fenómeno é caracterizado por ações perpetradas por indivíduos ou grupos através de meios eletrónicos, que consistem em comunicações hostis ou agressivas, continuadas, com o intuito de causar danos ou desconforto a outros (Tokunaga, 2010). As vítimas de cyberbullying tendem a reportar os casos, em primeiro lugar aos amigos, depois aos pais e um número menor de alunos reporta aos professores (Veiga Simão et al., 2017).

O impacto do cyberbullying é nefasto, com consequências sociais e psicológicas para vítimas e agressores, que podem persistir na vida adulta (Styron et al., 2016). Adicionalmente, diversos estudos demonstram uma incidência cada vez mais preocupante deste fenómeno. Por exemplo, Mascheroni e Cuman (2014), num estudo europeu que incluiu 3500 crianças e adolescentes de sete países, concluíram que 12% da amostra reportou ter sido vítima de cyberbullying e, especificamente em Portugal, 5% da amostra afirmou ter sido vítima nos últimos 12 meses. Adicionalmente, a UNICEF (2019) revela que um em cada três adolescentes já foi vítima de cyberbullying e, no contexto europeu, em que foram analisados 25 países (Livingstone et al., 2011), verificou-se que 6% tinha sido vítima e 3% tinha cometido cyberbullying. Considerando o contexto português, num estudo em que participaram 23 escolas, verificou-se uma prevalência de 7.6% de vítimas e 3.9% de agressores (Vieira et al., 2016). Noutro estudo mais recente, também em contexto português, Veiga Simão et al. (2019) relatam que a idade da 1.ª utilização de meios tecnológicos é cerca dos 10 anos e que a incidência de vítimas e agressores é muito maior, 47.1% e 39.9%, respetivamente.

Considerando a gravidade dos comportamentos e suas consequências, a idade cada vez mais precoce de acesso às tecnologias, assim como a elevada prevalência deste fenómeno, tanto ao nível europeu quanto nacional, cada vez mais é importante uma intervenção atempada neste tipo de situações. Por exemplo, a perceção que os professores têm do bullying influencia o modo como intervêm quando são confrontados. No entanto, existem poucos estudos sobre as perceções dos professores, nomeadamente ao nível do cyberbullying (e.g. Giménez-Gualdo et al., 2018). Neste sentido, o presente estudo pretende explorar o papel do descomprometimento moral nas perceções dos professores face ao cyberbullying e compreender de que forma o seu envolvimento moral pode determinar a sua intervenção.

## 2. *Corpus* Teórico

### O descomprometimento moral no cyberbullying

A teoria sociocognitiva de Bandura (2002) defende que o raciocínio moral está intrinsecamente ligado à ação moral através de mecanismos autorregulatórios. Consequentemente, a agência moral é determinada pela ativação destes processos e relaciona-se com a capacidade de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento do indivíduo, assim como os acontecimentos que ocorrem (Bandura,

2006). Neste sentido, o descomprometimento moral diz respeito a um conjunto de mecanismos cognitivos e permite aos indivíduos justificar ações prejudiciais ou repreensíveis, minimizando a culpa associada a esses atos. Nesta teoria são identificados oito mecanismos de descomprometimento moral, distribuídos por quatro locus. No locus de comportamento, a justificação moral transforma os atos cruéis em atos social e moralmente aceitáveis; a linguagem eufemística diminui a gravidade da situação; e a comparação vantajosa permite comparar com comportamentos considerados mais graves. No locus do agente da ação, a responsabilidade é atribuída a alguém em particular através do deslocamento da responsabilidade e partilhada por vários indivíduos através da difusão da responsabilidade. No locus do resultado da ação, os danos na vítima são desvalorizados pela minimização das consequências. Por último, no locus do recetor da ação são retiradas características humanas às vítimas, pela desumanização e culpabiliza-se a vítima pelos comportamentos nefastos.

Um estudo de Pereira et al. (2022) revelou que a linguagem eufemística e a comparação vantajosa são frequentemente usadas por professores quando se referem a comportamentos de cyberbullying, sugerindo uma tendência para minimizar a gravidade dessas ações. Além disso, a deslocação da responsabilidade e a culpabilização da vítima também emergiram como mecanismos comuns. Este estudo também demonstrou que, quando os professores têm conhecimento de que um aluno foi observador de cyberbullying, recorrem mais a mecanismos de descomprometimento moral. Por outro lado, quanto maior o conhecimento acerca do fenómeno, menor a tendência para exibir estes mecanismos.

Noutro estudo, Macaulay et al. (2021) destacaram a variedade de estratégias adotadas pelos professores ao lidar com o cyberbullying, contudo relatavam não ser responsáveis por intervir. Também se evidenciou que consoante o contexto de cyberbullying, a gravidade percebida variava.

Assim, o estudo atual visa explorar quais os mecanismos de descomprometimento moral que emergem do discurso dos professores e de que forma afetam a intenção dos professores de intervir em casos de cyberbullying.

### **O papel dos professores na intervenção no cyberbullying**

Apesar dos professores não terem plena consciência da extensão dos casos de cyberbullying entre os seus alunos, o facto é que têm um papel preponderante na redução destes casos (Cassidy et al., 2012) e quando os alunos recorrem aos professores e reportam estas situações, os jovens tendem a perceber o clima escolar de forma mais favorável (Veiga Simão et al., 2017). Porém, de forma geral, as vítimas não reportam os casos aos seus professores, contudo, quando o fazem, os professores podem não considerar estas situações graves. Por consequência, não intervêm, o que por sua vez tem impacto nas intervenções praticadas nas escolas, atendendo a que a sua eficácia é mais reduzida quando os docentes não reconhecem este problema (Williford & Depaolis, 2016). Também neste estudo, tanto as atitudes dos professores relativamente às vítimas como as suas crenças de autoeficácia são preditores da sua intervenção. Adicionalmente, verificou-se que a motivação para intervir estava mais dependente do sentimento em relação à vítima, demonstrando apoio emocional, do que com a motivação relacionada com a punição dos agressores (Williford & Depaolis, 2016).

Não obstante a importância dos professores na resolução de situações de cyberbullying, os próprios consideram ter escassos conhecimentos, treino, confiança e autoeficácia para gerir este fenómeno (e.g., DeSmet et al., 2015; Veiga Simão et al., 2017) e tendem frequentemente a não intervir na sua resolução (Stauffer et al., 2012). Corroborando estes sentimentos por parte dos docentes, os alunos geralmente não recorrem aos professores, pois acham que os seus conselhos ou estratégias não serão eficazes (Mishna et al., 2014). Adicionalmente, a maneira como os professores definem o cyberbullying, a compreensão acerca das estratégias preventivas e interventivas eficazes, assim como a forma como são capazes de aplicar o seu conhecimento acerca da problemática, pode influenciar as suas intervenções (Sawyer et al., 2011). Desta forma, compreende-se que a formação de professores é considerada um fator de sucesso significativo nas intervenções centradas no bullying nas escolas (Myers & Cowie, 2019).

Pelos motivos acima referidos, é importante compreender o papel dos professores como observadores diretos ou indiretos do cyberbullying e explorar o seu envolvimento moral nestes casos. Assim, o grau de envolvimento dos professores poderá levar a que intervenham de forma diferenciada e, por isso, é importante compreender o papel do descomprometimento moral nas perceções que os professores têm sobre o cyberbullying. Pretende-se assim responder às seguintes questões de investigação:

1. Que mecanismos de descomprometimento moral podem ser encontrados no discurso de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico em relação a situações de cyberbullying envolvendo alunos?
2. Qual o papel do (des)comprometimento moral dos professores em relação à forma como lidam com situações de cyberbullying envolvendo alunos?

### **3. Materiais e Métodos**

#### **Participantes**

O presente estudo insere-se no projeto Te@ch4SocialGood: promover a pro-socialidade nas escolas para prevenir o cyberbullying (<http://doi.org/10.54499/PTDC/PSI-GER/1918/2020>), desenvolvido pela Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa, em colaboração com o Instituto Superior Técnico.

Foram realizadas 63 entrevistas individuais e semiestruturadas a professores do 3.º ciclo do Ensino Básico (69.4% do sexo feminino;  $M_{idade} = 50.85$ ,  $DP = 9.64$ ), provenientes de escolas públicas (90.3%), privadas (8.06%) e mistas (1.6%) de Portugal Continental e Açores. A média de anos de serviço dos professores é de 26 anos.

#### **Instrumento**

Considerando o objetivo do projeto de investigação de desenvolver uma ação de formação para professores no âmbito do cyberbullying, foi estruturado um guião de entrevista com diferentes questões, com o intuito de compreender as perceções dos professores sobre as necessidades sentidas durante a sua prática profissional e para compreender a perspetiva dos professores sobre o cyberbullying. Este guião dividiu-se nos seguintes blocos: Introdução; Desenvolvimento pessoal e profissional; Perceções

face ao cyberbullying; Relevância da formação e Conclusão. Este estudo centrou-se no Bloco C (Perceções face ao cyberbullying - Anexo A), especificamente no envolvimento moral e intenção em intervir em casos envolvendo alunos.

### **Procedimento**

Esta investigação foi aprovada pelo Conselho de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. A amostra foi recolhida no âmbito do projeto, através de contactos realizados em agrupamentos de escolas pela equipa de investigação. As entrevistas foram realizadas nas escolas ou através de Zoom, consoante preferência dos participantes. As entrevistas foram gravadas, tiveram uma duração entre 19 minutos e 2 horas e realizaram-se entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022. Os professores foram informados acerca da confidencialidade, participação voluntária e possibilidade de interromper o estudo a qualquer momento. As gravações das entrevistas foram transcritas integralmente e depois destruídas.

## **4. Resultados e Discussão**

### **Análise dos dados**

Após a transcrição das entrevistas, o software Nvivo 12 foi utilizado para realizar a análise de conteúdo. A codificação das categorias seguiu duas abordagens: as categorias foram desenvolvidas a partir da literatura existente (método dedutivo) com base na Teoria do Descomprometimento Moral de Bandura (2002) e a partir do próprio discurso dos professores (método indutivo). Desta forma, a análise de conteúdo seguiu o método misto. Para a análise do acordo inter-juízes, um investigador independente codificou 10% dos dados, verificando-se 89% de acordo.

### **Mecanismos de descomprometimento moral no discurso dos professores**

Os mecanismos de descomprometimento moral (Anexo A) disseram respeito a um número total de 38 referências codificadas (60%). Os quatro locus vão ser apresentados por ordem decrescente de referências codificadas.

Em primeiro lugar, o locus de Agente da Ação foi o que obteve o maior número de referências, com 26 no total (41%), sendo que o mecanismo referente ao Deslocamento da Responsabilidade (15 referências, 24%), direcionou a responsabilidade a pressões sociais, encarregados de educação, meio familiar, jogos e filmes. Complementarmente, ao nível do mecanismo Difusão da responsabilidade (14 referências, 22%), os professores dividiram a responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying referindo encaminhamento para outros serviços da escola, como o Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família, Psicólogos, Direção e, em última instância, as Autoridades Policiais.

Em segundo lugar, o Locus de comportamento obteve um total de 18 referências (29%). Especificamente, o mecanismo de Justificação moral (12 referências, 19%), em que o discurso dos professores apontou no sentido de o agressor também ser uma vítima, por exemplo, ou não haver culpados. Ao nível da Linguagem eufemística (7 referências, 11%), os professores consideraram que o cyberbullying podia ser apenas

uma brincadeira. Por fim, ao nível da Comparação vantajosa houve apenas 2 referências (3%), considerando que os professores relataram que o bullying presencial é mais grave.

Em terceiro lugar, o locus do Destinatário da ação (11 referências, 17%) referiu-se à Atribuição de culpa à vítima, considerando que a situação foi desencadeada pela vítima ter partilhado fotos, passwords, etc. Salienta-se que o mecanismo de desumanização não obteve nenhuma referência.

Por último, o locus Resultado da ação obteve apenas 1 referência (1.5%) referente à Distorção das consequências, sendo que apenas um professor desvalorizou as consequências para a vítima.

Os resultados encontrados vêm complementar os encontrados por Pereira et al. (2022), no sentido em que também aqui foram encontrados mecanismos de descomprometimento moral nos professores, contudo Pereira et al. (2022) identificaram como mais prevalentes a linguagem eufemística e a comparação vantajosa. Desta forma, pôde depreender-se que a amostra de professores do presente estudo considerou o cyberbullying como algo sério. No mesmo estudo (Pereira et al., 2022) também foi identificado o deslocamento da responsabilidade, o que vai ao encontro dos dados aqui apresentados; e também a atribuição de culpa à vítima, sendo que no presente estudo teve uma menor frequência do que o deslocamento da responsabilidade. Assim, ambos os estudos demonstraram que os professores tendem a descomprometer-se moralmente quando confrontados com situações de cyberbullying e que, à luz dos diferentes tipos de mecanismos, podem reagir de diferentes formas. Por exemplo, Lo Cricchio et al. (2021) referiram que tanto a difusão como o deslocamento da responsabilidade, a culpabilização e desumanização da vítima contribuem para uma postura passiva por parte dos observadores, uma vez que quanto mais elevado o descomprometimento moral, menor responsabilidade é sentida.

### **O papel do (des)comprometimento moral na forma como os professores lidam com situações de cyberbullying**

Verificou-se que os professores não só se descomprometiam moralmente, como também se comprometiam, tendo sido por isso criada a categoria de Comprometimento Moral (Anexo B). Esta categoria apresentou um total de 62 referências (98%), sendo que a sua subcategoria com o maior número de referências foi a Perceção da Gravidade (57 referências, 90%), na qual foi possível identificar a crença de que para os professores o cyberbullying é tão ou mais grave do que o bullying, uma vez que os conteúdos podem ficar guardados e ser acedidos por um maior número de pessoas, bem como pelo facto de ser mais difícil de detetar e intervir do que no bullying.

A segunda categoria mais referida ao nível do Comprometimento moral foi a Perceção do impacto do cyberbullying (55 referências, 87%), em que os professores identificaram efeitos na vítima ao nível do seu desenvolvimento e saúde mental. No entanto, também se verificou a perceção do impacto do cyberbullying no agressor (5 referências, 8%).

A terceira subcategoria referiu-se à Atribuição de responsabilidade ao agressor e ou observadores (24 referências, 38%), onde se evidenciou que os professores atribuíram responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying ao agressor e/ou aos outros alunos (observadores) que deram continuidade à partilha de conteúdos. De forma complementar, surgiu também a subcategoria Atribuição de responsabilidade à



escola (apenas 2 referências, 3%) que evidenciou que os professores consideram que a escola deve assumir um papel mais ativo nestas situações.

Estes dados revelam que os professores reconheceram o cyberbullying como um problema sério e inclusivamente avaliaram-no como tão ou mais grave que o bullying. Esta perceção alinha-se com o estudo de Campbell et al. (2019), atendendo à cobertura mediática destes casos, e às consequências associadas, como o suicídio, também relatadas pelos professores do presente estudo. Adicionalmente, os professores salientaram outras consequências para as vítimas como o isolamento social, o absentismo escolar ou o facto de as vítimas poderem tornar-se agressores. Estas perceções das consequências para as vítimas vão ao encontro das mencionadas por Styron et al. (2016), uma vez que os professores reconheciam as diferentes formas de cyberbullying e o impacto que tinham nos seus alunos. Deste modo, evidencia-se que a gravidade das situações de cyberbullying foca-se sobretudo nas consequências que este comportamento tem nas vítimas e não tanto nos agressores.

Outra categoria que emergiu da análise de conteúdo foi a Intenção Comportamental (Anexo C). Esta categoria subdividiu-se em duas: Intenção de intervir (51 referências, 81%) e Intenção em não intervir (4 referências, 6%). Ao nível da Intenção de intervir foram relatados diferentes motivos, nomeadamente, a intervenção estar relacionada com o papel do educador (23 referências, 36.5%); haver uma responsabilidade moral e ética pessoal (14 referências, 22%); a gravidade do fenómeno sendo que os professores consideram o cyberbullying aceitável (5 referências, 8%). Relativamente à Intenção em não intervir, foram referidos diferentes motivos, especificamente, os professores delegarem a Responsabilidade no Diretor de Turma (2 referências, 3%); o receio de consequências negativas resultantes da sua intervenção e/ou por considerarem não ter conhecimento suficiente para saber como intervir (2 referências, 3%).

Neste estudo foi possível constatar que a maioria dos professores expressou a sua intenção de intervir nos casos de cyberbullying envolvendo alunos, contrariando o estudo de Macaulay et al. (2021) que verificava que os professores não se consideravam responsáveis por intervir. De acordo com Williford e Depaolis (2016), a perceção dos professores sobre a gravidade do cyberbullying influencia sua decisão de intervir ou não, sendo as atitudes em relação à vítima um fator determinante para a sua intervenção. Neste sentido, a presente investigação demonstrou que a maioria dos professores atribui consequências graves às vítimas e expressa intenção de intervir em situações de cyberbullying. Atendendo à gravidade que os professores percecionam, eles podem adoptar diferentes formas de intervenção, como por exemplo, conversar com os alunos envolvidos ou incluir agentes externos na resolução destas situações (Macaulay et al., 2021).

Apesar de os professores considerarem o cyberbullying grave, muitos referem não saber exatamente como intervir, mencionando, no entanto, que poderiam procurar outros profissionais (e.g., psicólogos, direcção), enquanto outros baseavam a sua intervenção na intuição e experiências anteriores. Estes dados vão ao encontro do estudo de McNamara e Moynihan (2012) em que apenas 8.3% dos professores considerava serem muito capazes de resolver a situação. Ainda outros estudos ressaltam que os professores têm pouco conhecimento, treino e confiança para lidar

com o cyberbullying (DeSmet et al, 2015), destacando a importância da formação nesta área.

Nesta investigação verificou-se tanto uma elevada frequência de referências relativas a comprometimento moral, quanto uma elevada frequência da utilização de mecanismos de descomprometimento. Isto parece demonstrar uma certa ambiguidade ou até mesmo ambivalência no discurso dos professores. Isto é, se por um lado reconhecem a gravidade dos comportamentos de cyberbullying, bem como as suas consequências, por outro lado também diminuem a responsabilidade do agressor. Assim, esta discrepância de atitudes sugere que estes mecanismos podem surgir automaticamente e de forma inconsciente (Bandura, 2002). Estes resultados corroboram estudos anteriores (Thornberg & Jungert, 2013), em que se verificou que quanto maior o envolvimento moral dos observadores, maior a probabilidade de intervir, e o oposto também é verdade, isto é, quanto maior o descomprometimento moral, menor a probabilidade de intervir e defender a vítima.

### **Limitações e estudos futuros**

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a amostra não ser representativa da população e os resultados não poderem ser generalizados. Adicionalmente, o guião de entrevista foi longo, focou vários temas, e as perguntas poderão ter suscitado respostas socialmente aceitáveis.

Ao nível de estudos futuros, seria interessante analisar diferenças relativamente às perceções dos professores cujos alunos já vivenciaram situações de cyberbullying comparativamente aos que não tiveram esta experiência, de forma a aprofundar a relação entre o descomprometimento moral e a intenção futura em intervir nos casos de cyberbullying.

### **Implicações para a teoria e para a prática**

Estudantes de educação, de cursos visando a formação de futuros professores, revelam que só cerca de metade considera que a sua formação lhes deu ferramentas para lidar com o fenómeno do cyberbullying (Ryan et al., 2011). Em concordância com estes dados, um estudo português (Pereira, 2011) revelou que a maior parte dos professores (94%), se confrontados com uma situação de cyberbullying, tomariam uma atitude, contudo, apenas 32% destes professores se mostrou confiante na identificação deste tipo de situações. Estes estudos salientam que ainda há muito a fazer ao nível da formação de professores.

Neste sentido, o presente estudo teve um importante contributo uma vez que identificou mecanismos de descomprometimento moral utilizados pelos professores, e permitiu compreender de que forma a ativação destes mecanismos põe em causa a sua intervenção. Assim, salienta a importância de se desenvolverem programas de formação, tanto no âmbito da prevenção como intervenção no cyberbullying, com enfoque na consciencialização, por parte dos professores, da utilização que fazem dos mecanismos de descomprometimento moral. Adicionalmente, estes programas devem também permitir aos docentes compreender como a ativação destes mecanismos pode ser prejudicial para a vítima, uma vez que tem impacto na sua intervenção no fenómeno. Diante desta necessidade, o trabalho de Pereira (2011) constatou que 85% dos



professores gostariam que a problemática do cyberbullying fosse incluída na sua formação contínua.

Estes programas devem também incluir conhecimento sobre o conceito de cyberbullying, sobre as tecnologias, de que forma a ativação dos mecanismos de descomprometimento moral influencia a sua intervenção, qual o impacto destes comportamentos nas vítimas, quais as melhores estratégias para intervir no fenómeno e apoiar as vítimas e, por último, a legislação sobre o cyberbullying.

## 5. Considerações Finais

Verificou-se, com este estudo, que os mecanismos de descomprometimento moral que os professores apresentam pode ter condicionado a sua intenção relativamente à intervenção no fenómeno, junto dos seus alunos. Verificou-se também que os professores consideraram o cyberbullying um tipo de violência grave, com grande impacto nas vítimas e, conseqüentemente, consideraram que deveriam intervir. Por um lado, os professores atribuíram a responsabilidade de intervir aos encarregados de educação, por exemplo. Mas, por outro lado, os professores também assumiram que tinham essa responsabilidade, enquanto parte do seu papel de educador. Contudo, mais de metade dos professores referiu espontaneamente no seu discurso, pelo menos um mecanismo de descomprometimento moral, que pode determinar tanto a ausência de intervenção, como o tipo de intervenção.

Estes dados parecem sugerir que um dos motivos pelos quais estes mecanismos são ativados diz respeito ao facto de não saberem como intervir, agirem por intuição ou terem pouca preparação ao nível das estratégias de intervenção (DeSmet et al., 2015). Neste sentido, de forma a apoiar os professores no âmbito da intervenção, devem ser desenvolvidas formações sobre como intervir nestas situações e que promovam uma perceção positiva acerca do papel que os professores podem ter, tanto na prevenção quanto na intervenção nesta problemática (Giménez-Gualdo et al., 2018). Adicionalmente, verificam-se outros ganhos da formação nesta área. Em particular, a formação permite aos docentes melhorar a sua prática pedagógica, tendo adquirido mais conhecimentos, técnicas e estratégias para lidar com este tipo de situações (Sousa et al, 2023), sugerindo que a formação acarreta benefícios para professores e alunos, contribuindo também para um clima de sala de aula mais favorável.

Por fim, salienta-se a importância de uma abordagem que abranja toda a comunidade escolar, desde professores até encarregados de educação, considerando a promoção de um ambiente escolar seguro, com regras bem definidas e que proporcione suporte aos alunos (Cantone et al., 2015). Desta forma, investir na formação de professores e de outros agentes educativos, é investir na promoção do bem-estar psicológico dos jovens, assim como no seu sucesso académico, pois só aprende bem, quem está bem.

## 6. Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education, 31*(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D’Aloja, E., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*, 58. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1>
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). ‘Under the radar’: Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International, 33*(5), 520-532. <https://doi.org/10.1177/0143034312445245>
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education, 88*, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers’ and students’ perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. *Comunicar. Media Education Research Journal, 26*(2), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings.* EU Kids Online.
- Lo Cricchio, M. G., Garcia-Poole, C., te Brinke, L. W., Bianchi, D., & Menesini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2021). ‘The more public it is, the more severe it is’: Teachers’ perceptions on the roles of publicity and severity in cyberbullying. *Research Papers in Education, 36*(6), 726-753. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767183>
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report, Deliverables D6.4 & D5.2.* Educatt. [https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/NCGM\\_FinalReport\\_Country\\_DEF.pdf](https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/NCGM_FinalReport_Country_DEF.pdf)
- McNamara, P. M., & Moynihan, S. (2012). Teachers’ experiences: Perceptions of and skills in addressing cyber bullying in Irish schools. In C. Fitzgerald & L. Gerace (Eds). *Bullying: An assault on human dignity* (pp. 13-23). Brill. [https://doi.org/10.1163/9781848881020\\_003](https://doi.org/10.1163/9781848881020_003)
- Myers, C.-M., & Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the lifespan of education: Issues and interventions from school to university. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7), 1217. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
- Pereira, S. V. S. A. (2011). *Cyberbullying: O pensamento dos professores* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/17998/4/Susana%20Pereira.pdf>

Pereira, N. S., Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Cardoso, A., Barros, A., Marques Pinto, A., Ferreira, A. I., Primor, A. C., & Carvalhal, S. (2022). "It is typical of teenagers": When teachers morally disengage from cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 25:e30. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.27>

Ryan, T., Kariuki, M., & Yilmaz, H. (2011). A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945026.pdf>

Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795–1803. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>

Sousa, S., Gonçalves, B. F., & Gonçalves, V. (2023). Formação de professores na prevenção do cyber(bullying): Impacto na prática docente. In S. C. Martín, A. G. Muñoz-Repiso, M. C. González, & A. G. Hernández (Eds.), *Tendencias en la investigación educativa para la actualización del profesorado en su competencia digital* (pp. 219-228). Editorial Dykinson, S.L.

Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352–367. <https://doi.org/10.1002/pits.21603>

Styron Jr, R. A., Bonner, J. L., Styron, J. L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying? *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019). *More than a third of young people in 30 countries report being a victim of online bullying: U-report highlights prevalence of cyberbullying and its impact on young people*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>

Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M. J., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization: Who they turn to and their perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.009>

Veiga Simão, A. M., Pereira, N., Ferreira, P., & Oliveira, S. (2019). Cyberbullying: Recomendações de intervenção (Policy brief). [https://www.researchgate.net/publication/337982375\\_Cyberbullying\\_Recomendacoes\\_de\\_intervencao\\_Policy\\_brief](https://www.researchgate.net/publication/337982375_Cyberbullying_Recomendacoes_de_intervencao_Policy_brief)

Vieira, C. C., Matos, A., Amado, J., Freire, I., & Veiga Simão, A. (2016). Boys' and girls' cyberbullying behaviours in Portugal: Exploring sex differences in adolescence using gender lenses. *Ex aequo*, (34), 143-159. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.10>

Williford, A., & Depaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1032-1044. <https://doi.org/10.1002/pits.2197>

## Anexo A – Árvore de categorias relativas ao tema do Descomprometimento Moral

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Destinatário da ação	Atribuição da culpa	Culpabilização da vítima pelos comportamentos de cyberbullying	“Olha eu acho que ela não é ela é ingénua, é culpada porque já sabe que não pode dar password, acho que de alguma forma são os dois culpados...”
Agente da ação	Deslocamento da responsabilidade	Atribuição da responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying a pressões sociais, ou a uma pessoa ou entidade detentora de autoridade	“E isso, às vezes eu digo, não é só culpa do miúdo, é culpa do encarregado de educação.”
	Difusão da responsabilidade	Atribuição da responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é dividida com os outros	“Aquilo que nós podemos fazer é encaminhá-lo para... para o psicólogo da escola, o GAAP, etc.”
Resultados da ação	Distorção das consequências	Diminuição ou desvalorização das consequências causadas pelo comportamento de cyberbullying na vítima	“Porque também se estiverem a dar importância a tudo, tudo é um problema e tudo é um drama. Não. O que é que é realmente grave? O que é que é realmente um problema?”
Locus de comportamento	Comparação Vantajosa	Comparação do comportamento de cyberbullying com outro mais repreensível, minimizando a sua gravidade	“São coisas diferentes, mas o bullying mais grave que o cyberbullying, claramente...”
	Justificação Moral	Justificação dos comportamentos de cyberbullying, tornando-os pessoal e socialmente aceitáveis, servindo propósitos morais ou socialmente dignos	“Que se calhar foi, ou quase nunca foi culpa sua, foram, se calhar, as circunstâncias que o levaram a agir daquela maneira, seja lá por que tenha sido...”
	Linguagem Eufemística	Utilização de linguagem eufemística com o propósito de diminuir a gravidade do comportamento de cyberbullying	“Pode surgir até numa brincadeira, apenas numa brincadeira de (...) uma brincadeira de nomes, por exemplos, chamarem nomes uns aos outros.”

## Anexo B – Árvore de categorias relativas ao tema do Comprometimento Moral

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Atribuição de responsabilidade ao agressor e/ou observadores	-	A responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é atribuída ao agressor ou aos observadores	“(…) quando se fala em culpados, é lógico que os principais culpados são os que praticaram bullying não é? Evidente que de forma intencional, esses, sem dúvida, são os principais responsáveis.”
Perceção de gravidade	-	O comportamento de cyberbullying é considerado pelos professores como igualmente grave e/ou mais grave do que o bullying	“Eu acho que são todas graves, acho que aqui não haverá uma com maior peso do que outra, para mim são todas graves, são gravíssimas”.
Perceção do impacto do cyberbullying	Agressor	Existe compreensão sobre o impacto do cyberbullying no agressor	“Não vai ficar bem a nível emocional, mesmo, não vai. E, mais cedo ou mais tarde, eu acho que as coisas deixam marcas que se vão refletir para o futuro. De certeza. E têm... deixa marcas, não é? Mesmo que essas marcas... Ele continua a ser sempre um agressor, isso deixa ficar marcas, não é?”
	Vítima	Existe valorização do impacto do cyberbullying na vítima	“Olhe, consequências podem ser muitas também. Pode ser suicídio, como já tivemos situações, como pode ser desistência dos estudos, muita coisa, de se isolarem, doenças psicológicas, mentais.”
Atribuição de responsabilidade à escola	-	A responsabilidade pelo comportamento de cyberbullying é atribuída à escola	“E a escola não está a responder, não está a ensinar a viver com as emoções, não está a ensinar os alunos a perceber a diferença no outro e a conviver de uma forma amistosa, não é?”

## Anexo C – Árvore de categorias relativas ao tema da Intenção comportamental

Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Referência
Intenção em intervir	Pedido dos Encarregados	Os professores intervieram/interviriam porque foi feito um pedido pelos encarregados de educação	“Sim, acabei por intervir porque a mãe me pediu para intervir. Porque a mãe é que descobriu, e a mãe pediu-me logo ajuda...”
	Comportamento inaceitável e grave	Os professores intervieram/interviriam porque o comportamento de cyberbullying é considerado inaceitável e/ou grave	“Porque é uma agressão, é, portanto, isso é inaceitável, é mais nisso.”
	Justiça	Os professores intervieram/interviriam para que fosse feita justiça	“Porque lá está, eu não gosto de ver ninguém sofrer, nem gosto de injustiças e tentei que as coisas parassem por ali e que não se voltassem a repetir nem com ela nem com outros, não é?”
	Papel do educador	Os professores intervieram/interviriam por acreditarem que faz parte do papel do professor intervir em situações de cyberbullying	“Acho que é a minha função, e isto, alertar os pais para o que está a acontecer, falar eu próprio como aluno, lá está, o professor no fundo (...) é um prolongamento dos pais, ou seja, aquilo que os pais fazem em casa os professores fazem na escola,”
	Para resolução	Os professores intervieram/interviriam por acreditarem que a situação deveria ser resolvida	“...a minha intenção foi no sentido de resolução, portanto, eu e os outros professores envolvidos, incluindo a direção da escola, foi no sentido de resolver juntamente com os pais...”
	Responsabilidade moral e ética	Os professores intervieram/interviriam devido a um sentido de responsabilidade moral e ética face à situação	“(…) depois também, até para descanso (...) da consciência. Vamos imaginando que eu soube, calei, não fiz nada...e depois aquilo até tem um desfecho ruim.”
Intenção em não intervir	Desconhecimento	Os professores não intervieram/interviriam por considerarem não ter conhecimento suficiente para saber como intervir	“senti-me um bocado impotente para resolver, impreparada para resolver porque não tenho ferramentas suficientes...”
	Medo das consequências	Os professores não intervieram/interviriam por receio de consequências negativas resultantes da sua intervenção	“há encarregados de educação que se opõem. Lá têm as suas razões, nós não podemos forçar. Podemos, sim, alertar e para alertar, é preciso ter cuidado, porque ainda nos apontam o dedo por sermos assim ou assado, porque há esse perigo...”
	Responsabilidade do diretor de turma	Os professores não intervieram/interviriam por acreditarem que é da responsabilidade do diretor de turma intervir	“Eu não sou Diretora de Turma, a Diretora de Turma teve o papel predominante na resolução do problema”



**Contribuições das autoras:** PCF concebeu e orientou o estudo; NSP concebeu e orientou o estudo; SMF colaborou na redação do manuscrito e edição do manuscrito final; NKD conduziu o estudo, analisou os dados e colaborou na redação do manuscrito; AMVS colaborou na redação do manuscrito, e edição do manuscrito final.

**Agradecimentos, Financiamento:** Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do Projeto Te@ch4SocialGood: promover a pro-socialidade nas escolas para prevenir o cyberbullying (PTDC/PSI-GER/1918/2020), <http://doi.org/10.54499/PTDC/PSI-GER/1918/2020> e por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Centro de Investigação em Ciência Psicológica da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (UIDB/04527/2020; UIDP/04527/2020).

**Declaração de conflito de interesses:** As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

## Notas sobre as autoras:

**Paula da Costa Ferreira**

[paula.ferreira@edu.ulisboa.pt](mailto:paula.ferreira@edu.ulisboa.pt)

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0001-8679-4566

**Nádia Salgado Pereira**

[nadia.pereira@psicologia.ulisboa.pt](mailto:nadia.pereira@psicologia.ulisboa.pt)

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0002-1695-6352

**Sofia Mateus Francisco**

[sofia.francisco@campus.ul.pt](mailto:sofia.francisco@campus.ul.pt)

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0002-1421-0995

**Natália Kishida Danilevicius**

[ndanilevicius@gmail.com](mailto:ndanilevicius@gmail.com)

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Página | 72

**Ana Margarida Veiga Simão**

[ana.simao@edu.ulisboa.pt](mailto:ana.simao@edu.ulisboa.pt)

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

ORCID: 0000-0003-3652-5573