

PPGES
Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
- CFCHS
Campus Sosígenes Costa -Porto Seguro – BA

FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS, PSICOLÓGICOS E CONTEXTUAIS
RELACIONADOS COM A PRÁTICA E A VITIMIZAÇÃO DE *BULLYING* EM
DISCENTES DE CURSOS INTEGRADOS DO SUL DA BAHIA

ANA JÚLIA PAULINA DE OLIVEIRA

PORTO SEGURO (BA),
JUNHO 2022

**FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS, PSICOLÓGICOS E CONTEXTUAIS
RELACIONADOS COM A PRÁTICA E A VITIMIZAÇÃO DE *BULLYING* EM
DISCENTES DE CURSOS INTEGRADOS DO SUL DA BAHIA**

ANA JÚLIA PAULINA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Sul da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estado e Sociedade, na Linha de Pesquisa Sociedade, Cultura e Ambiente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Adriana Neves Nunes.

**PORTO SEGURO (BA),
JUNHO 2022**

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

O48f Oliveira, Ana Julia Paulina de, 1968 -
Fatores sociodemográficos, psicológicos e contextuais relacionados com a prática e a vitimização de bullying em discentes de cursos integrados do Sul da Bahia. / Ana Julia Paulina de Oliveira. – Porto Seguro, 2022.
191 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Adriana Neves Nunes
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Bullying. 2. Contexto Social. 3. Adolescente. 4. Autoestima. 5. Satisfação de Vida. I. Nunes, Sandra Adriana Neves. II. Título.

CDD – 371.71

DEDICATÓRIA

A Deus que tornou este sonho possível, dando-me forças para superar todos os obstáculos nos momentos difíceis dessa caminhada. Creio que: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há um tempo para todo o propósito debaixo o céu. [...] Há tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar”. (Eclesiastes 3:1-4). Toda honra e toda glória seja dada a Deus, que mantém a minha fé e renova a minha esperança na certeza de que tudo vai passar e dias melhores estão por vir!

A minha irmã, Marinângela, sua existência é que me traz segurança e mantém vivo o sentimento de pertença. Aos meus que já se foram, mas permanecem vivos dentro de mim, e, serão sempre a minha inspiração e força (mãe, avô e irmão) Marinalva, Antônio José e Juscelino (in memoriam). A Girlane Ribeiro, (in memoriam) amiga, irmã que sempre acreditou nos meus sonhos e contribuiu de forma incondicional para materialização da maior parte deles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que cooperaram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa. A participação de todos foi de extrema relevância, e a materialização desse sonho só foi possível graças ao suporte material, afetivo acadêmico e espiritual recebidos. Desta forma, gostaria de registrar gratidão e admiração pela minha orientadora, Sandra Nunes que com serenidade esteve acompanhando-me em todo o processo, transmitindo a sua luz em forma de saberes, contribuindo para o meu crescimento pessoal e intelectual. Sua compreensão e empatia nos momentos mais difíceis deu-me segurança e tranquilidade necessárias para poder prosseguir sem perder o foco. Ter tido a oportunidade de ser sua orientanda fez toda a diferença, sinto-me abençoada pela oportunidade que tive em poder desfrutar da partilha de seus conhecimentos e generosidade acadêmica. Confesso que essa foi uma das experiências mais inspiradoras e marcantes dessa jornada. Para além do conhecimento científico, suas contribuições me forneceram bagagem imprescindível para o meu crescimento pessoal.

Agradeço a todos os meus amigos, especialmente aqueles com os quais eu pude dividir minhas angústias, medos, incertezas e alegrias, dando-me o colo, o socorro necessário e preciso. Importante ressaltar a gratidão: à Adriana Ferreira pelo apoio, torcida e orações contínuas. Anderson, pelo enorme coração, e especialmente por ser esse amigo que não tem vergonha de partilhar meu riso e minhas lágrimas, Ângela Lemos, companheira de caminhada, amiga ouvinte e parceira de incontáveis discussões e críticas acadêmicas, Argentina e Iana Gláucia pelas incansáveis intercessões, Alane Pacheco, Daiane Ferreira, pelo apoio e torcida incondicional, Eliane Soares, pelas intercessões, partilha de conhecimentos e incentivo constante, Daniela Amorin pela paciência, apoio, orações, conforto/consolo nos momentos mais difíceis, Cristiane Queiroz pelo apoio na finalização do anteprojeto que deu origem a essa pesquisa, M^a Antônia (meu tesouro em forma de criança) pelas constantes orações e doçura que me abraçaram em todo o percurso, Nicole Seixas pelo carinho, M^a da Conceição pelas intercessões, Martha Kurosaki por ser a primeira pessoa a acreditar na relevância dessa pesquisa, desde a gestação/construção do pré-projeto para submissão a banca de seleção do PPGES; seu apoio, sua generosidade, correções, críticas, contribuições acadêmicas e apoio espiritual sempre foram muito importantes para mim, Michele Andrade, por ser a companheira, intercessora, parceira irmã de todas as horas, Rosângela Braga pelas contribuições, partilha de material de leitura e

constantes intercessões, Thamiris Natali por possibilitar o deslocamento e acesso ao campus, Mire Luz pelo apoio incondicional no manejo com as ferramentas digitais, Nilceia pela generosidade, paciência e apoio. Ah! Não posso esquecer das contribuições da minha Tigresa. Ufa! É necessário parar por aqui, devo confessar que a lista é enorme, são dezenas de amigos, e alguns chegam apostar mais em mim do que eu mesma, uns mais perto, outros mais distantes, sendo que cada um contribuiu de forma especial: orando, torcendo, provocando, incentivando, cobrando atenção, contribuindo com indicações de leituras, discussões, críticas e escutas incansáveis. Essas contribuições fizeram-me acreditar que não estava sozinha, e principalmente, que sou/estou cercada de pessoas que verdadeiramente torcem pelo meu sucesso. A palavra que define este momento é **GRATIDÃO!** Família e amigos acima citados compõem a minha base de parceria e jornada!

Agradeço à comunidade acadêmica do IFBA/Eunápolis que acolheu generosamente essa pesquisa, especialmente a Aline Britto, tão meiga e generosa em ceder partes de suas aulas para que eu pudesse fazer a apresentação dessa pesquisa e coleta de dados. Marlécia Sanders pelo carinho e empenho em incentivar os discentes a participar desse estudo, Thássia Neuda pela generosidade abissal em abraçar esse projeto cedendo vários momentos das suas aulas para que eu pudesse apresentar a pesquisa e fazer a coleta dos dados. Seu empenho em me ajudar fez toda a diferença! Agradeço também a receptividade acadêmica da gestão representada por Fabíolo Moraes, Mariana Fernandes e Criscielli Bonella. Gratidão aos demais coordenadores e educadores dos Cursos Técnicos Integrados do IFBA/ Eunápolis que apoiaram essa pesquisa e contribuíram para a coleta de dados, gratidão aos demais colegas, técnicos administrativos e aos pais/responsáveis pelos discentes dos cursos integrados que autorizaram os filhos a participarem dessa pesquisa. A contribuição de todas/todos foi determinante para que a coleta de dados fosse concluída em tempo hábil. Agradeço também aos poucos que negaram apoio, colocando obstáculos para apresentação do projeto e a coleta dos dados. Essas atitudes impulsionaram a minha persistência, dando-me a certeza de que todas as barreiras seriam suplantadas. A prova disso é que eu cheguei até aqui.

Gratidão aos docentes da UFSB que através da transposição didática dos conteúdos contribuíram para o meu crescimento intelectual, aos meus colegas de mestrado pela partilha de experiências durante os nossos encontros presenciais e virtuais, agradeço especialmente a Fábio Isaac pelas orientações, apoio, disponibilidade no atendimento no campus e extra campus antes

e durante a pandemia, você faz toda a diferença no serviço público, agradeço também a Giovana pela qualidade e agilidade no atendimento.

Agradeço, por fim, aos participantes da banca de qualificação e defesa: Prof. Rafael Patiño e Prof^a. Edi Manfroi pelas contribuições imprescindíveis para os ajustes necessários à construção final dessa dissertação, bem como, a Prof^a. Gabriela da Silva por aceitar o convite para participação da banca de defesa. Obrigada por vocês fazerem parte deste momento tão importante da minha vida!

RESUMO

O *bullying* no contexto escolar materializa-se como a violência repetida, caracterizada nas agressões propositais de cunho físico, psicológico contra alguém com dificuldade de se defender, culminando numa relação de controle e opressão sobre a vítima. O objetivo desse estudo foi caracterizar o fenômeno do *bullying*, buscando investigar as suas relações com fatores pessoais (sociodemográficos e psicológicos) e contextuais (familiar, grupo de pares, escola e comunidade) em estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA, campus Eunápolis. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, do tipo relacional, *ex post facto*, de corte transversal. A amostra foi composta de 194 estudantes e os instrumentos usados foram a escala de vitimização do *bullying*, a escala de comportamento do *bullying*, a escala de autoestima de Rosenberg, a escala multidimensional de satisfação de vida, a escala de responsividade e exigência parental, a *dimensions of discipline inventory* (DDI), a *negative peer influences scale*, o *neighborhood safety scale* e a escala de percepção do ambiente escolar, além de um questionário sociodemográfico. Para a análise dos dados foi empregada a estatística descritiva e a inferencial, todas efetuadas no IBM/SPSS *Statistics 25* e o nível de significância adotado foi de 0,05. Os resultados apontaram que a prevalência para todas as formas de vitimização foi superior a 34%, com destaque para o *bullying* do tipo verbal, que foi de 63,4%. Já a prevalência de comportamento agressor apareceu mais baixa do que a de vitimização, com exceção da agressão do tipo verbal que foi de 52,1%. O comportamento de praticar *bullying* independe da idade, mas as vítimas de *bullying* físico e verbal tendem a ser os sujeitos mais velhos. Há uma maior prevalência de vitimização por *bullying* verbal entre as meninas e a maior prevalência de meninos envolvidos em situações de agressão por *bullying* físico. Quanto ao efeito do nível socioeconômico, quanto maior a renda, mais frequente é o comportamento agressor, e estudantes de nível socioeconômico menos favorecidos tendem a ser mais vitimizados. Quanto mais os discentes reportam vitimização (verbal e relacional) e comportamento agressor (do tipo relacional), mais baixos são seus níveis de autoestima e satisfação de vida. No que diz respeito ao efeito das práticas parentais, de modo geral, uma combinação entre disciplina com muita exigência, pouca responsividade, com retirada de privilégios e exigência de compensação frente ao mau comportamento do filho/filha e uso de violência psicológica, física e agressão verbal parece ser nociva ao desenvolvimento emocional, pois se associa à vitimização por *bullying*, em seus mais variados tipos, e também ao comportamento agressor, especialmente, ao *bullying* físico, relacional e verbal. No que diz respeito à percepção de comportamentos negativos dos pares, o grupo de vítimas/agressoras reportam ter mais amigos delinquentes e *bullies*. Além disso, discentes que pertencem ao grupo de vítimas/agressoras são aqueles que percebem suas comunidades como mais violentas, seja essa uma violência difusa, afastada de sua vida, ou próxima. Finalmente, os vitimizados se sentem mais inseguros e desamparados no ambiente escolar, percebem pouca aceitação e segurança por parte de seus pares, percebem que seus pais são pouco envolvidos na sua vida escolar e sentem que sua escola é injusta e desrespeitosa em relação a eles. Os praticantes de *bullying* físico e de *bullying* relacional, por sua vez, também percebem a escola como menos justa e menos respeitosa se comparados aos seus pares que não praticam *bullying*. Finalmente, praticantes de *bullying* físico também percebem um menor envolvimento dos pais com suas atividades escolares. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de ações preventivas de combate ao *bullying* dentro da instituição estudada.

Palavras-chave: *Bullying*, contexto social, adolescente, autoestima, satisfação de vida.

ABSTRACT

Bullying in the school context materializes as repeated violence, characterized by purposeful physical and psychological aggression against someone with difficulty to defend themselves, culminating in a relationship of control and oppression over the victim. The objective of this study was to characterize the phenomenon of bullying, seeking to investigate its relationship with personal (sociodemographic and psychological) and contextual factors (family, peer group, school, and community) in students of the integrated courses of the Federal Institute of Science and Technology of Bahia- IFBA, Eunápolis campus. This is a quantitative, descriptive, relational, ex post facto, and cross-sectional study. The sample consisted of 194 students and the instruments used were the Bullying Victimization Scale, the Bullying Behavior Scale, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Multidimensional Life Satisfaction Scale, the Parental Responsiveness and Control Scale, the dimensions of discipline inventory (DDI), the negative peer influences scale, the neighborhood safety scale and the school environment perception scale, in addition to a sociodemographic questionnaire. Descriptive and inferential statistics were used for data analysis, all performed using IBM/SPSS Statistics 25 and the significance level adopted was 0.05. The results showed that the prevalence for all forms of victimization was higher than 34%, with emphasis on verbal bullying, which was 63.4%. The prevalence of aggressive behavior was lower than that of victimization, with the exception of verbal aggression, which was 52.1%. Bullying behavior is independent of age, but victims of physical and verbal bullying tend to be older subjects. There is a higher prevalence of victimization by verbal bullying among girls and a higher prevalence of boys involved in situations of aggression by physical bullying. Concerning socioeconomic level, the higher the income, the more frequent is the aggressor behavior, and students of less favored socioeconomic level tend to be more victimized. The more adolescents report victimization (verbal and relational) and abusive behavior (relational type), the lower their levels of self-esteem and life satisfaction. With regard to the effect of parenting practices, in general, a combination of demanding discipline, little responsiveness, withdrawal of privileges and demand for compensation in the face of misbehavior and the use of psychological, physical violence and aggression verbal abuse seems to be harmful to emotional development, as it is associated with victimization by bullying, in its most varied types, and also with aggressive behavior, especially physical, relational and verbal bullying. With regard to the perception of negative peer behavior, the group of victims/aggressors reported having more delinquent and bully friends. In addition, adolescents who belong to the group of victims/aggressors are those who perceive their communities as more violent, whether this is diffuse violence, distant from their lives, or close to them. The victimized feel more insecure and helpless in the school environment, they perceive little acceptance and security from their peers, they perceive that their parents are little involved in their school life and they feel that their school is unfair and disrespectful towards them. The practitioners of physical bullying and relational bullying, in turn, also perceive the school as less fair and less respectful compared to their peers who do not bully. Finally, physical bullying practitioners also perceive less parental involvement in their school activities. It is hoped that this research can contribute to the development of preventive actions to combat bullying within the studied institution.

Keywords: Bullying, social context, adolescent, self-esteem, life satisfaction.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência;

ACP – Análise dos componentes principais;

AE – Adulter Emergente;

AFE – Análise Fatorial Exploratória;

ANOVA – Análise de variância;

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;

CORES – Coordenação de Registro Escolar;

CVO – Coisas que Vi e Ouvi;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

DDI – Dimensions of Discipline Inventory;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

HBSC/OMS – Health Behaviour in School-aged Children/World Health Organization;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IBM/SPSS – International Business Machines/Statistical Package for the Social Sciences;

IFBA – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia;

KMO – Teste de Kaiser-Meyer-Olkin;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

ONU – Organização das Nações Unidas;

P-P-C-T – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo;

SMAR – Síndrome de Maus Tratos Repetitivos;

Skewness – Coeficientes assimetria;

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia;

UM – United Nations;

VI – Violência interpessoal;

VIC. – Violência comunitária;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos oferecidos pelo IFBA, Eunápolis, e suas modalidades.

36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dimensões da Escala de Vitimização de <i>Bullying</i> , itens e os respectivos alfas de <i>Cronbach</i> (n= 194)	37
Tabela 2. Dimensões da Escala de Comportamento de <i>Bullying</i> , itens e os respectivos alfas de <i>Cronbach</i>	39
Tabela 3. Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg e seu alfa de <i>Cronbach</i> (n = 194).	40
Tabela 4. Itens que compõem a Escala Global de Satisfação de Vida para adolescentes e seu alfa de Cronbach.	41
Tabela 5. Dimensões, itens e respectivos alfas de Cronbach da Escala de Responsividade e Exigência parental.	42
Tabela 6. Dimensões, itens e alfas de <i>Cronbach</i> do <i>Dimensions of Discipline Inventory</i> (DDI) – <i>Child Report</i> – Form C relativo às práticas educativas maternas.	44
Tabela 7. Dimensões, itens e alfas de <i>Cronbach</i> do <i>Dimensions of Discipline Inventory</i> (DDI) – <i>Child Report</i> – Form C relativos às práticas educativas paternas.	45
Tabela 8. Dimensões, itens e alfas de <i>Cronbach</i> do <i>Negative Peer Influence Scale</i> .	47
Tabela 9. Componentes extraídos, itens, coeficiente de carregamento e alfas de <i>Cronbach</i> do da Escala de Percepção de Violência na Comunidade (n = 194).	48
Tabela 10. Componentes da Escala de percepção do ambiente escolar, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de <i>Cronbach</i> .	49
Tabela 11. Características sociodemográficas e informações relativas ao curso, ao desempenho escolar e ao prazer/satisfação ao estudar.	92
Tabela 12. Frequência e prevalência de discentes de vitimizados e não vitimizados na amostra (N = 194).	94
Tabela 13. Frequência e prevalência discentes agressores e não agressores na amostra (n = 194).	94
Tabela 14. Teste U de Mann Whitney para comparar os escores de comportamento de <i>bullying</i> (vitimização e comportamento agressor) entre os sexos, de acordo com a Escala de vitimização do <i>Bullying</i> e Escala de comportamento de <i>Bullying</i> (n = 194)	97
Tabela 15. Teste U de Mann Whitney para comparar os escores de comportamento de <i>bullying</i> (vitimização e comportamento agressor) entre as classes sociais autorreferidas (n = 194).	98
Tabela 16. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de comportamento de <i>bullying</i> (vitimização e comportamento agressor) entre as diferentes etnias (n = 194).	100
Tabela 17. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de comportamento de <i>bullying</i> (vitimização e comportamento agressor) entre os distintos anos de ingresso (n = 194).	102
Tabela 18. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios das vítimas e não vítimas de todos os tipos de <i>bullying</i> em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes (n = 194).	107

Tabela 19. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios de agressores e não-agressores de todos os tipos de <i>bullying</i> em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes (n = 194).	109
Tabela 20. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de práticas parentais entre as diferentes tipologias de grupos de <i>bullying</i> (n = 194).	110
Tabela 21. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios das vítimas e não-vítimas de todos os tipos de <i>bullying</i> em relação às práticas educativas parentais que seus pais adotam, de acordo com os próprios discentes (n = 194).	112
Tabela 22. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes que admitem terem praticado algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca praticaram em relação às práticas educativas parentais que seus pais adotam, de acordo com os próprios discentes (n = 194).	117
Tabela 23. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de comportamentos negativos de pares entre as diferentes tipologias de grupos de <i>bullying</i> (n = 194).	122
Tabela 24. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes que já foram vítimas de algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca foram em relação à percepção de comportamentos negativos dos pares (n = 194).	124
Tabela 25. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>Rankings</i> médios dos discentes que já praticaram algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca praticaram em relação à percepção de comportamentos negativos dos pares (n = 194).	125
Tabela 26. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de percepção de exposição à violência comunitária entre as diferentes tipologias de grupos de <i>bullying</i> (n = 194).	127
Tabela 27. Teste H de <i>Kruskal Wallis</i> para comparar as médias dos <i>rankings</i> de percepção do ambiente escolar entre as diferentes tipologias de grupos de <i>bullying</i> (n = 194).	128
Tabela 28. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes que já foram vítimas de algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca foram em relação à percepção de violência difusa, à distância e sensação de segurança na comunidade e à experiência de violência próxima ao seu cotidiano (n = 194).	130
Tabela 29. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes que já praticaram algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca praticaram em relação à percepção de violência difusa, à distância/sensação de segurança na comunidade e à experiência de violência próxima ao seu cotidiano (n = 194).	132
Tabela 30. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes vítimas e não vítimas de algum tipo de <i>bullying</i> em relação a percepção da qualidade do ambiente escolar (n = 194).	134
Tabela 31. Prova U de <i>Mann-Whitney</i> comparando os <i>rankings</i> médios dos discentes que admitem terem praticado algum tipo de <i>bullying</i> e os que nunca praticaram, em relação percepção da qualidade do ambiente escolar (n = 194).	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma do detalhamento da distribuição do número de vagas ofertadas pelo IFBA	38
Figura 2. Esquema sintético que organiza as partes da Fundamentação Teórica da Dissertação.	55
Figura 3. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner.	58
Figura 4. Fatores contextuais e individuais.	79
Figura 5. Efeitos das práticas parentais sobre a vitimização por <i>bullying</i> .	118
Figura 6. Efeitos das práticas parentais sobre o comportamento agressor.	121

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. JUSTIFICATIVA	27
3. OBJETIVOS.....	34
3.1. Objetivo Geral	34
3.2. Objetivos Específicos	34
4. MÉTODO	35
4.1. Participantes	35
4.2. Local da Pesquisa	36
4.3. Instrumentos	39
4.4. Procedimento de coleta de dados	51
4.5. Procedimento de Análise dos dados	53
4.6. Considerações Éticas	54
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	55
5.1. Olhares sobre a adolescência: Perspectivas histórica, social e psicológica.....	56
5.1.1. <i>Ciência do Desenvolvimento humano: Uma abordagem sistêmica e interdisciplinar do desenvolvimento</i>	56
5.1.2. <i>A Adolescência a partir de uma perspectiva histórica e sociológica</i>	60
5.1.3 <i>A adolescência a partir de uma perspectiva psicológica</i>	66
5.1.4 <i>A Teoria de Erickson</i>	68
5.1.5 <i>As contribuições de Arminda Aberastury e Mauricio Knobel na compreensão da vivência da adolescência</i>	70
5.1.6. <i>A Aduldez Emergente (AE)</i>	74
5.2 Olhares sobre a violência e a violência escolar	77
5.2.1 <i>Conceitos de violência, violência difusa e violência simbólica</i>	77
5.2.2 <i>Violência escolar e o fenômeno do bullying</i>	82
5.3. Fatores psicológicos associados ao <i>bullying</i> : Autoestima e Satisfação de vida.....	85
5.4. Fatores contextuais associados ao <i>bullying</i> : contexto familiar, dos pares, comunitário e escolar.....	88
5.4.1. <i>Contexto Familiar: Práticas Educativas e Estilos Parentais</i>	88

5.4.2. Contexto dos pares: Relações entre pares e rejeição grupal	90
5.4.3. Contexto comunitário e escolar: Violência Comunitária e ambiente escolar	92
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	94
6.1. Caracterização sociodemográfica e informações relativas ao curso, ao desempenho escolar e ao prazer/satisfação ao estudar	94
6.2. Prevalência de vitimização e agressão	95
6.3. Idade e gênero e suas relações com comportamentos de <i>bullying</i>	98
6.4. Efeitos do nível socioeconômico (classe social e renda familiar), etnia e ano de ingresso no curso sobre o comportamento de <i>bullying</i>	100
6.5. Comparação entre grupos de discentes masculino e feminino quanto a autoestima e a satisfação de vida.....	106
6.6. Comparação dos quatro tipos de grupos envolvidos em atos de <i>bullying</i> quanto a autoestima e a satisfação de vida.....	108
6.7. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não vitimizados/as e agressores e não agressores.....	109
6.8. Comparação entre os quatro tipos de grupos envolvidos em atos de <i>bullying</i> quanto as práticas educativas parentais	112
6.9. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto as práticas educativas parentais	114
6.10. Comparação entre os grupos e os tipos de envolvimento em cada tipo de <i>bullying</i> no que diz respeito aos comportamentos negativos de seus pares.	124
6.11. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares.....	126
6.12. Comparação entre os quatro tipos de grupos envolvidos em atos de <i>bullying</i> no que diz respeito à percepção de exposição à violência comunitária e à percepção do ambiente escolar.	129
6.13. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto à percepção de exposição à violência comunitária e à percepção do ambiente escolar.	131
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
APÊNDICES.....	172
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
Apêndice C – Termo de Assentimento.....	176
Apêndice D – Termo de Anuência	178
ANEXOS	179
Anexo 1– Parte A: Escala de Vitimização de <i>Bullying</i> (Souza e Medeiros, 2019).....	179
Anexo 1– Parte B: Escala de Comportamento de <i>Bullying</i> (Medeiros et al., 2015)	180
Anexo 2 – Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1979)	182
Anexo 3 – Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes	183
(EGSVA) (Segabinazi et al., 2014)	183
Anexo 4 – Escala de Responsividade e Exigência Parental (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004).....	184
Anexo 5 – <i>The Dimensions of Discipline Inventory – Form C – Child Report</i> (Straus & Fauchier, 2007) (Foi usada a versão Recall, em que se solicita que o adolescente pense no modo como sua mãe e pai o tratavam quando ele tinha 10 anos de idade).	185
Anexo 6 –Escala de influência negativa dos pares (Espelage & Bosworth, 2000)	186
Anexo 7 – Escala de percepção de segurança na comunidade: inspirada na <i>Neighborhood safety Scale</i> (Espelage & Bosworth, 2000).....	187
Anexo 8 – Escala de percepção do ambiente escolar – Parte do Health Behaviour in School- aged Children (HBSC/OMS) de 1998 (Currie et. al., 2000; Matos, Simões, Carvalhosa, Reis & Canha, 2000).	188
Anexo 9 –Informações Sociodemográficas.....	191

1. INTRODUÇÃO

A agressão cometida entre crianças e adolescentes tem sido tema de pesquisa no mundo inteiro, em muitas décadas. Neste contexto, o fenômeno do *bullying*¹ tem recebido destaque em função da crescente prevalência (Olweus, 1993; Fante, 2005), por atingir crianças já nos primeiros anos de escolarização (Fante, 2005) por conta dos efeitos físicos, psicossociais e perniciosos, que causam em suas vítimas e, mesmo, em seus perpetradores (Batsche & Knoff, 1994).

O *bullying* no contexto escolar diz respeito a atos recorrentes de agressão física ou psicológica intencional empreendidos contra um colega, numa situação em que há desequilíbrio de poder (Olweus, 1993; Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven, & Hamilton, 2011). Assim, o agressor age de forma não-acidental, ou seja, com desejo e intenção de dominar e exercer controle sobre sua vítima (Benitez & Justicia, 2006) promovendo uma dinâmica de violência que a impede de se defender ou fugir da situação (Olweus, 1993; Garaigordobil & Oñederra, 2009). Além disso, o *bullying*, assim como toda violência/relação de poder, pode ser influenciado por questões de gênero, posição social, raça e etnia. Nessa linha de pensamento, Chauí (1985, p.36), assevera que “a violência é uma ação capaz de transformar diferenças em desigualdades hierárquicas com a finalidade de dominar, explorar e oprimir”. Fante (2005, p. 62-63) por sua vez, corrobora que “o *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiência visual, auditiva e vocais”.

O *bullying* tem sido operacionalizado sob a forma de distintos comportamentos que se agrupam em tipos característicos. Os tipos incluem o físico, o verbal, o relacional e o eletrônico (Berger, 2007). Os comportamentos presentes no *bullying* físico são: socos, chutes, pontapés, empurrões, roubo de lanche ou materiais escolares, por exemplo. Esse tipo é mais frequente em crianças mais jovens e tende a diminuir com a idade. Já os comportamentos que compõem o tipo verbal incluem insultos e atribuição de apelidos vergonhosos ou humilhantes (Berger, 2007; Rolim, 2008). Este tipo é mais comum do que o tipo físico e aumenta com o avanço da idade.

¹ A tradução do termo “*bullying*” para outras línguas tem sido desaconselhada, uma vez que em inglês a palavra abrange um grupo de atitudes e comportamentos específicos, não dando margens para variações interpretativas (Fante 2005; Rolim 2008). Em virtude disso, o termo em inglês será adotado neste estudo.

O tipo relacional, por sua vez, visa prejudicar o relacionamento social da vítima com seus colegas, a exemplo, da exclusão da vítima de grupos de pares ou negação deliberada frente a uma tentativa de participação em um grupo. Este tipo é mais comum na puberdade, que é a fase em que a aprovação por pares se torna crucial para o desenvolvimento psicossocial da pessoa (Berger, 2007). Por fim, o tipo eletrônico, *cyberbullying*, que se dá quando os ataques verbais, a difamação ou a exposição de imagens privadas ocorrem por meio da internet (Berger, 2007), ou seja, “através dos meios eletrônicos de comunicação - como e-mails, ligações de celular, mensagens de texto, sala de bate-papo, mensagens instantâneas, site” (Olweus, 2017, p. 226, tradução nossa). Dessa forma, a prática do *cyberbullying* tende a ocorrer entre crianças e adolescentes que estão integradas na mesma rede social, inclusive os colegas de escola (Smith et al., 2008). Neste estudo, ao utilizarmos o termo *bullying* abrangeremos também o *cyberbullying*.

No fenômeno do *bullying* há uma variedade de perfis e papéis desempenhados pelos envolvidos. Para Fante (2005), há as vítimas típicas, caracterizadas como frágeis, com baixa autoestima, inseguras, porte físico fora do padrão esportista e inaptos para brigas. Ainda de acordo com essa autora, há as vítimas provocadoras que apresentam atitudes inquietas, imaturas, têm dificuldades em controlar suas emoções, costumam tumultuar ou causar dissenso no ambiente em que estejam inseridas. Em contrapartida, existem as vítimas agressoras, que costumam reproduzir os maus-tratos sofridos anteriormente. Essas buscam como alvo os indivíduos mais vulneráveis que elas para a reprodução do mesmo padrão de violência aos quais já foram submetidas. Há ainda o agressor, aquele que na prática do *bullying* demonstra ser insensível ao sofrimento da vítima e costuma se destacar pelas atitudes de violência e agressividade, capacidade de liderança em relação aos companheiros tanto no campo objetivo como subjetivo, tende a apresentar alguns desvios de condutas e pouca habilidade para lidar com frustrações. Por último, Fante (2005) conclui que, há o expectador, que é aquele que presencia o *bullying* de forma passiva e, em algumas vezes, esse comportamento denuncia um mecanismo de defesa, utilizado como meio de prevenção para não se tornar alvo. Infelizmente, este último engloba o perfil da maioria dos envolvidos, reverberando a lei do silêncio que fortalece, naturaliza e legitima os papéis simbólicos desempenhados por cada ator nesse jogo de poder socialmente estabelecido.

As consequências do *bullying* podem ser especialmente devastadoras para as vítimas. Hazler, Hoover e Oliver (1992) concluíram em seu estudo, que, 90% dos adolescentes que sofreram *bullying* acreditaram que a vitimização lhes causou problemas significativos, incluindo perda de amizades, sentimentos de isolamento e desesperança. Em outros estudos conduzidos nos Estados Unidos da América, mais de um terço dos alunos do ensino médio se sentiam inseguros na escola em razão das situações de *bullying*. Além disso, esses estudantes não relataram os casos de *bullying* aos funcionários da escola porque temiam por sua segurança, não se sentiam confortáveis para fazer as denúncias e, ainda, sentiam que os professores e administradores não faziam nenhum tipo de intervenção para impedir a ocorrência (Batsche & Knoff, 1994; Hazler, Hoover, & Oliver, 1993; Slee, 1994). Ademais, pesquisadores têm encontrado evidências de que tanto a vitimização no contexto presencial quanto no virtual podem causar sérias perturbações no ajustamento psicoemocional de todos os envolvidos (Buelga, Cava, & Torralba, 2015; Estévez, Murgui, & Musitu, 2009). Importante destacar que alguns estudos recentes indicam que o *cyberbullying* pode até ser mais psicologicamente nocivo que o *bullying* presencial, pois pode impedir que as vítimas se sintam seguras em vários espaços sociais (Shin et al., 2016).

No que diz respeito aos perpetradores da violência, há sugestões de que os estudantes que praticam *bullying* estão sob maior risco de serem fisicamente abusivos e de terem antecedentes criminais quando se tornarem adultos (Olweus, 1993). Além disso, pode-se afirmar que o fenômeno do *bullying* afeta todo o clima da escola uma vez que ameaças e intimidações associadas a comportamentos agressivos podem criar uma atmosfera negativa entre todos os alunos (Hoover & Hazler, 1991).

A prevalência do *bullying* varia muito em diferentes regiões do mundo. Por exemplo: estima-se que haja apenas 5% na Suécia e 7% na Suíça, mas 44% na Nova Zelândia e 43% na Itália (Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010). Numa revisão de literatura conduzida por Berger (2007), foram encontrados um total de 12% de vítimas e 8% de agressores na Noruega; 20% de vítimas e 16% de agressores em Portugal; 32% de vítimas e 27% de agressores em Malta e um percentual estarrecedor de 82% de vítimas em escolas rurais dos Estados Unidos.

Em 2016, a *United Nations [UN]* (2016) publicou um documento onde relatou os resultados de uma pesquisa feita com 100 mil crianças e jovens de 18 países. Nesse relatório, constatou-se que, em média, metade deles já havia sofrido algum tipo de *bullying*. No Brasil, de

acordo com esse documento, o percentual é de 43%, taxa semelhante a países como Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Além disso, também no Brasil, foi feito, anteriormente, um levantamento conduzido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) no Rio de Janeiro, entre 2002 e 2003 (Lopes, 2005), do qual participaram 5.428 crianças, com idade média de 13,47 anos, sendo 50,5% meninos e 49,5% meninas. Nesse estudo, 16,9% reportaram ser vítimas, 10,9% vítimas/agressores, 12,7% agressores e 57,5% testemunhas. Finalmente, os dados mais recentes do Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas (Abramovay, 2016) concluem que 69,7% dos jovens afirmam terem visto algum tipo de agressão no ambiente escolar, seja agressão verbal, física, atos de discriminação, *bullying*, furto, roubo ou comportamentos de ameaças aos pares.

Na tentativa de se compreender e prevenir a ocorrência do *bullying* nas escolas, muitos pesquisadores têm unido esforços para explorar os múltiplos fatores associados a uma maior probabilidade de crianças e adolescentes se envolverem neste tipo de agressão relacional. Uma teoria que pode nos oferecer os recursos teórico-metodológicos para se pensar e investigar o fenômeno é o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1999; 2005^a; 2005^b). De acordo com essa teoria, o desenvolvimento e funcionamento da criança e do adolescente resulta da ação interativa entre processos pessoais (físicos e psicológicos) e sociais (interações e relações com cuidadores, pares, professores etc., que ocorrem em contextos ambientais específicos). Assim, a pessoa em desenvolvimento influencia de forma ativa e é influenciada por múltiplos contextos (família, escola, comunidade e sociedade, por exemplo).

As pesquisas que buscam compreender os fatores associados ao *bullying* têm investigado, ainda que de forma isolada, alguns aspectos sociodemográficos, psicológicos e contextuais que podem ajudar a explicar o fenômeno. Numa dimensão mais pessoal, por exemplo, fatores psicológicos relativos tanto aos agressores quanto às vítimas têm sido destacados. No que diz respeito aos agressores, foram reportados: a impulsividade (Olweus, 1994), a baixa regulação emocional (Baroncelli & Ciucci 2014), e na manifestação das agressões não apresenta o sentimento empatia pela vítima (Gini Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Dodaj, Sesar, Barišić¹, & Pandža, 2013) e costumam apresentar autoestima elevada (Olweus, 1991). Com relação aos fatores psicológicos das vítimas, foram relatados baixa autoestima (Cantini, 2004), depressão (Estévez & Jiménez, 2015; Gómez-Ortiz,

Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2017), ideias suicidas e suicídio (Berger, 2007; Olweus, 1993), ansiedade (Espelage et al. 2016), baixa satisfação de vida (Callaghan, Kelly, & Molcho, 2015; Weng, Chui, & Liu, 2017, Estévez & Jiménez, 2015; Gómez-Ortiz et al. 2017) e déficits em habilidades sociais (Dodge & Frame, 1982; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986). Alguns fatores físicos como sexo (Sharp & Smith, 1991; Bandeira, 2009), baixa ou alta estatura e força física da vítima (Berger, 2007; Olweus, 1993) também têm sido considerados para explicar a inibição ou exacerbação da ocorrência do fenômeno.

Já a partir de uma dimensão contextual-social, fatores relacionados ao microsistema familiar, como os estilos parentais (Murray-Close, Nelson, Ostrov, Casas, & Crick, 2016), têm sido estudados, em especial, aqueles que envolvem práticas autoritárias e uso de técnicas de disciplina hostil (Loeber & Dishion, 1983; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Fante, 2005), supervisão parental menos responsiva, agressiva ou indulgente (Espelage et al., 2000) e falta de coesão familiar (Gorman-Smith, Tolan, Zelli, & Huesmann, 1996). O vínculo de apego e a qualidade das relações familiares também parecem ser bons preditores do comportamento de *bullying* (Murray et al., 2016).

Além dos fatores familiares, também tem havido evidências de que os fatores relacionados ao grupo de pares, como o envolvimento com pares delinquentes (Elliott, Huizinga, & Ageton, 1982) e a percepção de envolvimento dos pares com comportamentos negativos (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Jessor & Jessor, 1973; Espelage et al., 2000 ; Fante, 2005), guardam relação com os distintos comportamentos envolvidos no *bullying*. Da mesma forma, um terceiro microsistema que a criança e o adolescente frequentam, a escola, também pode afetar a ocorrência de comportamentos dessa natureza. A esse respeito a percepção negativa sobre a escola tem sido referida como um possível correlato do comportamento de *bullying* (Klicpera & Klicpera, 1996).

Finalmente, fatores contextuais mais amplos, como exposição à violência comunitária (Gorman & Tolan, 1998; Thornberry, 1994; Espelage et al., 2000) e classe social na qual o sujeito participa (Pereira *et al.* 2004; Whitney e Smith, 1993) também têm sido associados ao *bullying*. A esse respeito, os estudos de Pereira et al. (2004), em Portugal, e de Whitney e Smith (1993), na Inglaterra, concluíram haver correlações significativas entre classe social e *bullying* uma vez que foi identificado que crianças e adolescentes mais pobres são mais expostos aos riscos de vitimização e concentram número proporcionalmente também maior de agressores.

Como é possível imaginar, a violência comunitária e no contexto escolar se relacionam. De acordo com Pinto e Assis (2013), crianças expostas à violência na comunidade podem ter o acesso à escola limitado. Além disso, elas próprias podem ser vítimas de ameaças, são expostas e testemunham situações que as deixam vulneráveis emocionalmente e, mais do que isso, acabam naturalizando ou banalizando essas situações, uma vez que fazem parte de seu cotidiano, fato que pode levá-las a reproduzir essas situações em suas relações interpessoais presentes ou futuras. Por isso, escolas situadas em periferias apresentam taxas de *bullying* superior à média em vários países (Pinto & Assis, 2013).

Considerando o exposto, o presente estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa. Que fatores ajudam a explicar o fenômeno do *bullying* nos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, [IFBA] campus Eunápolis? Mais especificamente, de que forma fatores pessoais² (gênero, idade, etnia, nível socioeconômico, tempo de ingresso no curso), psicológicos (autoestima e satisfação de vida) e contextuais (relativos à família, ao grupo de pares, à comunidade e à escola) se relacionam com a ocorrência de *bullying* (vitimização e perpetração da agressão) nesses cursos?

Com base na revisão bibliográfica realizada, partimos das seguintes hipóteses:

H1: Haverá uma relação direta entre idade e comportamentos de *bullying*; ou seja, discentes mais velhos serão mais praticantes de *bullying*, e uma relação inversa entre idade e vitimização; ou seja, discentes mais jovens serão mais vítimas de *bullying*.

H2: Discentes do sexo masculino serão mais praticantes de *bullying* do tipo físico e verbal, enquanto discentes do sexo feminino serão mais praticantes do *bullying* do tipo relacional.

H3: Discentes do sexo masculino serão mais vítimas de *bullying* físico e verbal, enquanto as do sexo feminino serão mais vítimas do *bullying* relacional.

H4: Discentes que: são vítimas, vítimas agressoras, agressores, e, nem vítima/nem agressores diferirão entre si quanto ao nível de autoestima e satisfação de vida, isto é, as vítimas terão mais baixa autoestima e menor satisfação de vida que os demais grupos e os agressores terão mais alta autoestima e maior satisfação de vida que os demais grupos;

² Ainda que gênero, etnia e nível socioeconômico possam ser vistos como constructos socioculturais, nesse estudo eles serão tomados como variáveis pessoais, na medida que adotamos o referencial teórico de Bronfenbrenner, e focaremos neles como variáveis relativas à **pessoa**, ou seja, como características individuais que a descrevem.

H5: Discentes que são vítimas, vítimas agressoras, agressores, e, nem vítima/nem agressores diferirão entre si quanto às práticas educativas parentais, isto é, agressores e vítimas/agressoras terão escores mais altos em práticas parentais autoritárias, poucos responsivas e hostis (incluindo punição física).

H6: Discentes que são vítimas, vítimas agressoras, agressores, e, nem vítima/nem agressores diferirão entre si quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares, isto, é os discentes agressores e vítimas agressoras terão escores mais altos na escala que mede a influência negativas de pares.

H7: Discentes que são vítimas, vítimas agressoras, agressores, e, nem vítima/nem agressores diferirão entre si quanto à percepção de segurança na comunidade; isto é, os agressores e vítimas agressoras reportarão escores mais altos de percepção de violência comunitária.

H8: Discentes que são vítimas, vítimas agressoras, agressores, e, nem vítima/nem agressores diferirão entre si quanto à percepção do ambiente escolar, isto é, discentes vítimas terão uma percepção mais negativa frente à escola, se comparados com os demais grupos.

Não foram estabelecidas hipóteses de partidas no que se refere aos efeitos do nível socioeconômico e da etnia sobre os comportamentos de *bullying*. Tais hipóteses não foram lançadas em virtude do fato de existir ainda pouca literatura que permita estabelecê-las.

Como se pode constatar, tanto a prática de *bullying* na modalidade presencial, como a sua variante, o *cyberbullying*, são fenômenos sociais contemporâneos desencadeados por uma cadeia de múltiplos fatores, que potencialmente exercem efeitos nefastos sobre a subjetividade de todos os envolvidos, uma vez que geram exclusão, isolamento, perseguição social e sofrimento individual, podendo mesmo levar ao suicídio (Olweus, 1993). De fato, o fenômeno precisa ser compreendido dentro da dinâmica da sociedade, haja vista que é tecido por fatores políticos, econômicos e culturais que tomam lugar num contexto social, urbano, relacional, escolar e familiar onde todos estão inseridos (Salmivalli et al., 1998). Por se tratar de um fenômeno com dinâmica complexa, que é multideterminado por fatores de natureza cultural, social e individual, esse projeto se enquadra na linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Ambiente do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade.

A presente Dissertação está estruturada da seguinte forma: O primeiro capítulo, contendo a “**Introdução**”, que é agora desenvolvido, reunindo elementos para a delimitação do problema

e apresentando a questão de pesquisa e as hipóteses. O segundo capítulo apresenta a “**Justificativa**”, isto é, explicita as motivações que levaram a pesquisadora à escolha da temática específica do *bullying*, a relevância científica e social do estudo, bem como, as variáveis identificadas na literatura consultada e as principais lacunas encontradas.

O terceiro capítulo contém o “**Objetivo Geral**” e os “**Objetivos Específicos**” da pesquisa e o quarto apresenta o detalhamento do “**Método**”, isto é: reúne as informações sobre a amostra e os critérios de inclusão/exclusão dos participantes, o local da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos de coleta dos dados, os tipos de análises de dados que foram adotadas e os cuidados éticos envolvidos.

No quinto capítulo³, estão reunidas quatro seções de “**Fundamentação Teórica**” iniciadas com a seção “Olhares sobre a adolescência e a adultez emergente (AE)”, abrangendo tópicos relativos às perspectivas histórica, social e psicológica da adolescência e introduzindo o conceito de AE, seguida das seções, “Olhares sobre a violência e a violência escolar”, “Fatores psicológicos associados ao *bullying*” e “Fatores contextuais associados ao *bullying*”.

No sexto capítulo constam os resultados e discussões dessa pesquisa juntamente com as discussões pertinentes aos resultados encontrados. Esse capítulo está dividido em várias seções de modo a dar conta de atender a todos os objetivos específicos da pesquisa, como por exemplo:

³ Ao longo desse quinto capítulo, serão trazidas as contribuições de autores importantes para se pensar a adolescência a partir de uma visão interdisciplinar e ecológica, com a apresentação dos pressupostos da Ciência do Desenvolvimento Humano de Uri Brofenbrenner, com seu Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Para se pensar a adolescência enquanto construção social e histórica, será feito o aporte às contribuições de Philip Ariès, Karl Mannheim e Ana Bock, além de buscar sintetizar as contribuições de pesquisadores brasileiros contemporâneos como Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silves (2010), Melo (2013), Grossman (2010) e Aguiar (2007). No que concerne à perspectiva psicológica, serão sintetizadas as contribuições da teoria psicossocial de Erik Erikson com foco nesta etapa do ciclo vital. Também, nessa seção, serão apresentados os fatores intrínsecos relacionados com esta fase do ciclo vital, abordados por Arminda Aberastury e Mauricio Knobel na obra *Adolescência Normal*. Para abordar especificamente o tema de violência, violência escolar e *bullying*, nos apoiaremos nas contribuições de Barreira (2013), Santos (2004) e Giddens (1966) que apresentam a noção de “violência difusa”, típica das do mundo globalizado e das sociedades pós-modernas, e de Bourdieu (1989), que se remete à ideia de violência simbólica. No que se refere ao *bullying*, especificamente, nos apoiaremos nas pesquisas e nas teorizações de Dan Olweus. Para tratar do tema “Fatores psicológicos associados ao *bullying*” traremos as contribuições de Steinberg (1999), Rosenberg (1985) e Bandeira e Hutz (2010) que abordam o conceito de autoestima e de Lucas, Diener, & Suh (1996), Diener, Suh, Lucas, & Smith (1999), Huebner, Drane e Valois (2000) e Segabinazi et al. (2014) que teorizam e pesquisam sobre a satisfação de vida. Em “Fatores contextuais associados ao *bullying*”, apresentaremos uma síntese da teoria das práticas educativas e dos estilos parentais de Maccoby e Martin (1983) e dos teóricos que abordam as relações de pares e as amizades, como Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz (2005), Parker e Asher (1993) e Garcia (2005). Finalmente, traremos as contribuições de autores como Espelage et al. (2000) e Pinto & Assis (2013) para tratar do tema relativo à violência comunitária e Cocco & Lopes (2010), Lopes Neto & Saavedra (2003), Welsh, Stokes & Greene, (2000) e Nansel, et al. (2001) para abordar a questão do ambiente escolar e do clima escolar.

há uma seção que trata da caracterização sociodemográfica dos participantes, outra que apresenta a prevalência de cada tipo de *bullying* na amostra estudada, os resultados dos efeitos da idade, do gênero, do nível socioeconômico, da etnia e do tempo de ingresso no curso sobre os comportamentos de *bullying*. Também consta de uma seção que busca explicitar de que forma os discentes que são vítimas, agressores, vítima/agressoras e nem vítimas/nem agressores diferem quanto ao nível de autoestima e satisfação de vida, e, as demais seções que tratam das diferenças entre os quatro grupos em termos de práticas educativas de seus cuidadores. Em seguida, apresentamos a seção que trata da percepção dos discentes sobre os comportamentos negativos dos seus pares e da percepção de exposição à violência comunitária e escolar. Esse capítulo, central da dissertação, é seguido do último capítulo, que é o sétimo, no qual se encontram as considerações finais do trabalho.

2. JUSTIFICATIVA

A realização desta pesquisa justifica-se por razões pessoais e por sua relevância científica e social. No que diz respeito à justificativa pessoal, o interesse por pesquisar o tema surgiu a partir da vivência da pesquisadora em contato com os discentes dos cursos integrados do [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, (IFBA)] Campus -Eunápolis, pois a mesma é servidora da instituição, atua como assistente de alunos, desempenha suas atribuições no período de aula dos cursos integrados e vivencia no dia a dia as interações entre os discentes, auxiliando na mediação de conflitos. Nesse fazer diário, houve um interesse em pesquisar mais a fundo a problemática do *bullying*, uma vez que foram observadas algumas práticas de *bullying* e *cyberbullying*, num primeiro olhar, ocorrendo mais entre calouros e veteranos, que se repetem a cada ano letivo.

Esse comportamento entre as partes ratifica a violência simbólica que coloca calouros e veteranos em polos opostos, onde os novatos são expostos a situações constrangedoras, através de brincadeiras que se intensificam por meio das mídias sociais, a exemplo dos perfis *fakes* criados na internet. Aqui, vale lembrar da contribuição de Recuero e Soares (2013), para quem as estratégias do discurso simbólico mediado pelas redes sociais perpassam por várias etapas, como: a permissão de humor, a legitimação pela interação, e, finalmente, o descrédito dos críticos. De acordo com Recuero e Soares (2013): na etapa da “permissão do humor”, o senso de humor naturaliza e mascara a violência. Na etapa da “legitimação pela interação” ocorrem os compartilhamentos virtuais, comentários e visualizações das postagens, que por sua vez vão legitimar a ação, culminando nos “descréditos dos críticos”. Nessa última etapa, os poucos que conseguem perceber e desaprovar a violência são silenciados e criticados, ou rotulados por não terem senso de humor.

Vale lembrar que embora a equipe multiprofissional da instituição tenha desenvolvido ações mais globais como projetos de recepção de boas-vindas, palestras e atividades de intercâmbio entre calouros e veteranos, tais medidas parecem ainda não surtir o efeito esperado, pois as relações entre os grupos permanecem fragmentadas e permeadas por conflitos. Um exemplo de ação mais específica já desenvolvida pela instituição foi adoção da medida de reparação de danos, a qual a partir da identificação dos conflitos, os protagonistas foram levados à reparação dos danos resultantes de seus comportamentos, mas essas ações até o presente

momento também parecem não dar conta de promover um ambiente totalmente saudável de respeito e tolerância entre os grupos e indivíduos.

Ainda que tenha sido dado destaque para esse caso específico de *bullying* (entre veteranos e calouros), não se pode afirmar que esta seja a única justificativa para os casos de *bullying* existentes na instituição. Há ocorrências de outras manifestações do fenômeno entre indivíduos que pertencem ao mesmo grupo e que também merecem atenção. Assim, como em qualquer contexto escolar, o fenômeno pode ser observado também no IFBA/Eunápolis de forma indiscriminada, envolvendo jovens de diferentes idades, gêneros, raças e *status* socioeconômico.

No que diz respeito à relevância científica, este estudo se propõe a contribuir para o preenchimento de lacunas encontradas em outros estudos que ainda apresentam resultados inconclusivos, bem como, avançar metodologicamente em relação a estudos anteriores. Visto que, na revisão de literatura nacional e internacional, como já foi mostrado, foi possível agrupar os correlatos do *bullying* em dois grandes grupos, o de fatores pessoais e fatores contextuais.

Dentro dos fatores pessoais, as diferenças de gênero têm recebido bastante atenção por parte dos pesquisadores do *bullying*. Um estudo conduzido com estudantes de nível primário e secundário na Grã-Bretanha (Sharp & Smith, 1991), por exemplo, encontrou que meninos praticavam mais *bullying* do que meninas. Além disso, os autores concluíram que os meninos eram mais propensos a cometer agressões físicas e ameaças verbais. Em contraste, as meninas usavam meios sociais e verbais mais sutis, incluindo espalhar boatos sobre colegas e excluir alunos de grupos de pares, e esse resultado também foi encontrado no estudo de Boulton e Underwood (1992). De fato, durante muito tempo pesquisas sobre *bullying* investigaram apenas meninos, pois considerava que era nesse grupo que se concentrava o maior número de casos (Berger, 2007). O próprio pioneiro da pesquisa sobre *bullying* (Olweus, 1993) acreditava que esse era um fenômeno pouco frequente entre meninas.

Por outro lado, Gini e Pozzoli (2006) lembram que a diferença de gênero com relação ao comportamento de *bullying* se manifesta apenas no tipo de agressão realizada e não em sua prevalência. Assim, ao que tudo indica, meninos são mais agressivos física e verbalmente e agredem tanto meninos quanto meninas (Boulton & Underwood, 1992). Já meninas usam meios mais indiretos, como agressão verbal, fofoca e exclusão do grupo (Sharp & Smith, 1991). Ainda que essa tenha sido a conclusão de Gini e Pozzoli (2006), estudos recentes ainda têm encontrado

maior prevalência de comportamento agressor entre meninos, quando comparados a meninas, e maior prevalência de vitimização entre meninas, quando comparadas a meninos, tanto nos casos de *bullying* praticados na modalidade presencial como nos casos de *cyberbullying* (Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo, & Delgado, 2020). Tal fato indica que mais estudos são necessários para elucidar as multifaces de gêneros envolvidos nos comportamentos de *bullying*.

No que se refere aos fatores psicológicos, a literatura, em sua maior parte, reúne estudos que têm investigado isoladamente esses fatores. Por exemplo, Cantini (2004), Bandeira (2009) e Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006) identificaram que vítimas de *bullying* na escola tendem a sofrer de baixa autoestima. Por outro lado, pode-se afirmar que estudos que investigaram a autoestima dos agressores ainda são inconclusivos. Bandeira (2009), por exemplo, compara a autoestima de meninos e meninas que exercem distintos papéis no comportamento de *bullying* e conclui que as meninas que exercem o papel de vítimas/agressoras também apresentam autoestima baixa, inclusive mais baixa do que meninos. Estas crianças que são, ao mesmo tempo, vítimas e agressores, de acordo com Bandeira, Hutz e Simon (2010), apresentam uma combinação de baixa autoestima, comportamento agressivo e provocativo, com prováveis alterações psicológicas e por isso merecem uma atenção especial.

Por outro lado, alguns estudos refutam a teoria tradicional da autoestima baixa entre perpetradores de práticas agressivas (Toch, 1993), inclusive sugerindo o oposto, como, por exemplo, um sentimento de auto valoração do agressor (Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Olweus, 1991). O estudo de Bandeira (2009) também encontrou que o grupo de meninas apenas agressoras apresenta média mais alta de autoestima que o grupo de meninas que são vítimas/agressoras. Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi e Lagerspetz (1999) defendem que a autoestima negativa, definida como defensiva, é mais frequente em adolescentes que praticam, estimulam ou assistem as agressões. Isso, significa que para os autores a autoestima elevada pode se apresentar de forma patológica, fruto de uma distorção de personalidade associada a uma visão narcisista ou egocêntrica. Assim, os que apresentam autoestima defensiva não suportam críticas, apresentam superioridade para como os demais e buscam ser o centro das atenções a partir de comportamentos inadequados.

Uma outra variável psicológica que tem sido identificada como um importante correlato é a baixa satisfação de vida (Callaghan et al., 2015; Weng et al., 2017; Estévez & Jiménez, 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017). Nesse sentido, Callaghan et al. (2015), e Weng et al. (2017) em seus

estudos encontraram que tanto o agressor quanto a vítima apresentam baixos escores de satisfação de vida. Um estudo que comparou a satisfação de vida de vítimas, agressores e grupo de não-envolvidos entre dois grupos, um de *bullying* presencial e um de *cyberbullying*, concluiu que as vítimas de *cyberbullying* foram as que apresentaram maiores níveis de insatisfação de vida (Cañas, Estevez, Martínez-Monetagudo, & Delgado, 2020). Um estudo conduzido no Iran (Rezapour, Khanjani, & Soori, 2019) concluiu que o grupo de agressores de todas as formas de *bullying* (verbal, relacional, físico e *cyberbullying*) não apresentou níveis reduzidos de satisfação de vida, resultado que contrastou com o grupo de vítimas de *bullying* verbal, que apresentou baixos escores de satisfação de vida. Esses resultados de Rezapour et al. (2019) estão em concordância com o estudo de Blood, Blood, Tramontana, Sylvia, Boyle e Motzko (2011), que também encontraram níveis mais baixos de satisfação de vida apenas para vítimas de *bullying*. Há sugestões de que a alta satisfação de vida dos agressores pode ser explicada pelo fato de eles desfrutarem de alta popularidade, autoestima elevada e boas habilidades sociais (Shetgiri, Espelage, Carroll, 2015; Rezapour, et al., 2019).

Como é possível perceber, ainda não está claramente estabelecida a associação entre distintos papéis que crianças e discentes mais velhos exercem no fenômeno do *bullying* (seja como vítimas ou como agressores) e sua autoestima e nível de satisfação de vida. Além disso, não foram encontrados estudos que medem concomitantemente essas duas variáveis. O presente estudo buscará incluir essas duas variáveis para buscar elucidar melhor sua participação como correlato dos distintos comportamentos de *bullying*.

No que se refere aos fatores contextuais familiares, as estratégias que os pais empregam para educar e disciplinar seus filhos têm recebido especial atenção, uma vez que têm o potencial de exercer efeitos positivos ou negativos sobre o desenvolvimento dos filhos, incluindo seu comportamento agressivo ou introvertido. Dentro dessa área de estudo, os estilos parentais (Murray-Close, Nelson, Ostrov, Casas, & Crick, 2016), em especial aqueles que envolvem práticas autoritárias e uso de técnicas de disciplina hostil (Loeber & Dishion, 1983; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000), supervisão parental inadequada (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000) têm sido relacionados ao comportamento agressor, tanto em pesquisas nacionais, como internacionais. Há quatro décadas, Loeber e Dishion (1983) já haviam identificado que o tipo de supervisão e disciplina parental era bom preditor de agressividade e delinquência juvenil. Olweus (1993) também defendia que famílias de meninos agressores seriam menos afetuosas,

usavam mais de violência física e falhavam em monitorar os comportamentos de seus filhos. De maneira semelhante, estudando especificamente o fenômeno *bullying* (Espelage et al., 2000), encontraram evidência de que o uso de disciplina física parental aliada ao tempo gasto sem supervisão parental estavam associados a maior prevalência de comportamento agressor. Ainda que tenha havido evidências de que o comportamento parental autoritário e hostil tenha efeitos perniciosos em termos de agressividade para o comportamento dos filhos, estando associado ao comportamento agressor no *bullying*, menos se sabe sobre os efeitos desse comportamento e sua correlação com a vitimização. Esse estudo pretende contribuir para preencher essa lacuna também.

Ainda dentro dos fatores contextuais, o envolvimento com pares que exibem comportamentos negativos também tem sido identificado com um bom preditor de alguns comportamentos desviantes na adolescência, como, por exemplo, o uso de álcool e drogas (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992) e maconha (Jessor & Jessor, 1973). A esse respeito, Elliott et al. (1982) concluíram que o envolvimento com pares delinquentes funcionou como mediador da relação entre apego familiar e delinquência juvenil. No entanto, o papel da influência dos pares sobre o comportamento de *bullying* tem recebido menos atenção por parte de pesquisadores (Espelage & Bosworth, 2000). De fato, na revisão de literatura desse trabalho, apenas um estudo internacional que investiga essa relação foi encontrado (Espelage & Bosworth, 2000). Os autores, por meio de análise de regressão múltipla, concluíram que estudantes que eram expostos a influência negativa de pares reportaram maiores níveis de comportamento de *bullying*. Nesse estudo, especificamente, o número de pares envolvidos com atividades negativas, como por exemplo, que se envolviam com depredação de propriedade, que sugeriam o envolvimento com atividades ilegais, que participavam em atividades de gangues e que entravam em brigas foram preditores de comportamentos de *bullying*.

Há também alguma evidência na literatura de que fatores contextuais mais amplos, como exposição à violência comunitária (Gorman-Smith & Tolan, 1998; Thornberry, 1994; Espelage et al., 2000) e na escola (Klicpera & Klicpera, 1996) estejam associados ao comportamento agressivo e ao *bullying*. Gorman-Smith e Tolan (1998) em seu estudo longitudinal concluíram que a exposição à violência comunitária estava associada ao aumento de comportamento agressivo e depressão em crianças e adolescentes, depois do período de um ano e controlando o *status* prévio dos sujeitos. Ademais, a associação entre exposição à violência na comunidade e

agressão em crianças foi observada em outros estudos (Attar, Guerra & Tolan, 1994; Gorman-Smith & Tolan, 1998). O estudo de Espelage et al. (2000), por sua vez, concluiu que a percepção de segurança no bairro esteve fortemente associada ao comportamento de *bullying*. No entanto os autores ressaltam que ainda são raros os estudos que tenham investigado o papel dessa variável na explicação do comportamento de *bullying*.

Finalmente, no que diz respeito à percepção do ambiente escolar, é possível supor que ela também tenha relação com a ocorrência de *bullying*. Alguns estudos já evidenciaram que os fatores relacionados à escola, como número excessivo de alunos (Codo, 2006), a atitude negativa em relação à escola (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001), o mau desempenho escolar e reprovação (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Moreno, Silva et.al, 2012), o sentimento de fraca conexão com a escola (Matos et al., 2009), a percepção da escola como local inseguro e pouco supervisionado (Lopes Neto & Saavedra, 2003), a percepção de violência externa e interna como promotoras de insegurança e descaracterização das funções da escola (Cocco & Lopes, 2010), o despreparo de professores e funcionários no que diz respeito aos domínios do conteúdo ministrado e às habilidades em lidar com os alunos e a alta rotatividade de professores (Lopes Neto & Saavedra, 2003) podem favorecer o *bullying* escolar. Assim, há de se supor que a percepção de insegurança e insatisfação no ambiente escolar também guarde relação com a ocorrência de *bullying*, mas de acordo com Espelage et al. (2000), essa relação também tem sido pouco explorada em estudos sobre o tema. Por essa razão, as duas variáveis contextuais (percepção de segurança na comunidade e percepção do ambiente escolar) serão analisadas no presente estudo, visando contribuir para preencher essa lacuna.

Como já dito anteriormente, a presente proposta de pesquisa além de buscar ajudar a preencher a lacuna deixada por resultados ainda inconclusivos, representa um avanço metodológico em relação a pesquisas anteriores, na medida em que incorpora em seus objetivos e, portanto, em um único estudo, a investigação do papel de um grupo de variáveis que foram identificadas na literatura nacional e internacional como importantes para se entender o fenômeno do *bullying*. Uma cuidadosa revisão da literatura nacional e internacional permite-nos afirmar que essa forma ampla de abordar o problema é relativamente inédita, fato que revela a importância científica do estudo.

No que diz respeito a relevância social, espera-se que essa pesquisa possa contribuir especificamente para o desenvolvimento de ações preventivas de combate ao *bullying* dentro da

instituição estudada. Assim as ações de combate ao *bullying* e *cyberbullying* naquele ambiente escolar poderão ser planejadas tendo em consideração os elementos que, na pesquisa, revelaram-se como importantes na ocorrência dos casos de agressão e vitimização. As ações de prevenção ao *bullying* e *cyberbullying* assim planejadas têm o potencial de serem mais eficazes, fato que atende aos interesses da instituição, uma vez que, até o momento não existe nenhum programa de intervenção ou ações continuadas de combate e prevenção do problema. Vale lembrar que os resultados obtidos até então, com as ações pontuais de prevenção já realizadas, não têm sido satisfatórios.

Ainda no que diz respeito à relevância social, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam oferecer subsídios para que profissionais da educação, pais e atores políticos que tenham acesso aos conhecimentos aqui produzidos reflitam acerca desse grave problema enfrentado por seus estudantes e filhos/as, e se articulem para promover o desenvolvimento de estratégias, posturas e, quiçá, políticas públicas, que visem a redução de sua ocorrência, e, como consequência, a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida nesse ambiente social, que é palco central do desenvolvimento de crianças e adolescentes brasileiros.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Caracterizar o fenômeno do *bullying* buscando investigar as suas relações com fatores **pessoais**, incluindo os sociodemográficos e os relativos ao curso (gênero, idade, etnia, nível socioeconômico, tempo de ingresso no curso) e os **psicológicos** (autoestima e satisfação de vida) e **contextuais** (relativos à família, ao grupo de pares, à comunidade e à escola) em estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, campus Eunápolis, BA.

3.2 Objetivos Específicos

- Examinar a prevalência dos comportamentos de *bullying* (vitimização e comportamento agressor)
- Examinar as relações entre idade e comportamento de *bullying* e se há efeitos do gênero, do nível socioeconômico, etnia/raça e do tempo de ingresso no curso sobre os comportamentos de *bullying*;
- Investigar se nas quatro tipologias de *bullying* (nem vítima/nem agressor, vítimas, agressores e vítima/agressoras) diferem quanto ao nível de autoestima e satisfação de vida;
- Investigar se nas quatro tipologias de *bullying* diferem quanto às práticas educativas (responsividade, exigência e método de disciplina empregado) de seus cuidadores; quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares; quanto à percepção de exposição à violência comunitária e quanto à percepção do ambiente escolar.

4. MÉTODO

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, do tipo relacional e *ex post facto*. O corte temporal é transversal, visto que a coleta de dados se deu em uma única vez, abrangendo estudantes de diferentes faixa-etárias. É importante ressaltar que, por conta do advento da COVID-19, todo o processo de levantamento dos dados teve que ser feito na modalidade online, visto que 2020 foi um ano atípico, pois, as aulas começaram em fevereiro, mas foram interrompidas na segunda quinzena de março por conta da pandemia.

Sendo assim, o retorno às aulas ocorreu na modalidade remota, em outubro do mesmo ano, através das Atividades Educacionais não Presenciais Emergenciais-AENPES, isso significa dizer que, houve um período de seis meses de afastamento das atividades acadêmicas e os discentes permaneceram por aproximadamente quase dois anos sem atividades presenciais. Portanto, durante a coleta dos dados, ocorrida entre junho a setembro de 2021, todas as atividades acadêmicas do IFBA ainda estavam ocorrendo de forma remota, através das AENPES.

4.1. Participantes

Participaram dessa amostra 194 discentes, sendo 119 (61,3%) do sexo feminino e 75 (38,7%) masculino, com idade média de 17,46 anos (DP = 1,26), matriculados nos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Eunápolis, BA, assim distribuídos: 102 do curso de edificações, 47 do curso de informática e 45 do curso de meio ambiente. O cálculo do tamanho da amostra foi feito com base no quantitativo de alunos regularmente matriculados nesses cursos, somando um total de 629 discentes. Partindo desse pressuposto, levou-se em consideração o tamanho da população (N), a margem de erro de 5%, e uma margem de confiabilidade de 90%. Assim, o número mínimo de participantes exigido foi de 191.

Critérios de inclusão: a) estar regularmente matriculado em um dos cursos integrados da Instituição de ensino, b) para os maiores de idade ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado (Apêndice - A), para os menores de idade, o TCLE teve que ser assinado por um dos pais ou responsáveis, autorizando-o/a participar do estudo (Apêndice - B)

e, c) uma vez tendo sido autorizado a participar do estudo por seu responsável, o participante precisou formalizar o seu aceite, assinando o Termo de Assentimento (Apêndice - C).

Critério de exclusão : a) Não preenchimento de todas as questões de qualquer uma das escalas utilizadas neste estudo, bem como, qualquer uma das questões do questionário sociodemográfico; b) Discentes que estavam em cumprimento de sanção disciplinar ou de suspensão durante a realização desse estudo; c) Discentes que durante a realização desse estudo estavam em afastamento das atividades acadêmicas mediante atestado médico; d) Qualquer outra condição física ou emocional que limitasse a capacidade do discente de participar desse estudo.

Os critérios de exclusão para os discentes menores de idade foram: e) não ter o TCLE assinado por um dos pais ou responsáveis, o/as autorizando a participação no estudo; f) mesmo tendo sido autorizado por seus pais ou responsáveis, o discente manifestou desinteresse em participar da pesquisa, ou não assinou o Termo de Assentimento; g) resolveu desistir de participar da pesquisa; h) os pais ou responsáveis desistiram da autorização de participação dos seus filhos, e, i) os pais não tiveram interesse que seus filhos contribuíssem com a pesquisa.

4.2. Local da Pesquisa

A Pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Eunápolis. A estrutura do IFBA, na atualidade, é *multicampi* e *pluricurricular* com a reitoria instalada em Salvador. De acordo com o último relatório anual da gestão do campus, publicado em 17/05/2021, a unidade de Eunápolis estava com 1.365 discentes matriculados. Sua grade de ofertas inclui várias modalidades distribuídas pelo Nível Médio Integrado e subsequente, Nível Superior com licenciatura, Bacharelado, Tecnologia e Pós-graduação. O Quadro abaixo apresenta a distribuição dos cursos e suas modalidades.

⁴Quadro 1. Cursos oferecidos pelo IFBA, Eunápolis, e suas modalidades

Curso	Modalidade
-------	------------

⁴ Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações retiradas do relatório de gestão 2020 publicado em 17/05/2021 <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/noticias-2/noticias-eunapolis-2020/ifba-eunapolis-divulga-o-relatorio-de-gestao-do-ano-de-2020>

Educação, Cultura e Linguagens	Especialização
Matemática	Licenciatura
Engenharia Civil	Bacharelado
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia
Enfermagem, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho	Técnico de nível Médio Subsequente
⁵ Meio Ambiente, Edificações e Informática	Ensino Médio -Técnico Integrado

Todos os cursos ofertados pelo IFBA são gratuitos, e o acesso aos cursos técnicos de nível médio é através de processo seletivo anual que é composto por provas com questões objetivas de língua portuguesa, matemática, história e geografia, inicialmente, por conta da pandemia, não houve processo seletivo em 2020, e em 2021, as provas objetivas presenciais foram substituídas por análise do histórico escolar do estudante, todas as etapas da seleção ocorreram na modalidade on-line.

As vagas oferecidas pelo IFBA buscam atender os critérios da Lei 12.711 de 2012. A qual em seu Art. 4º estabelece que, “As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”, ainda de acordo com o Parágrafo único do referido artigo, “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.”. Segundo o Art. 5º

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

⁵ O ensino Médio Integrado é a junção do ensino de nível médio com o técnico profissionalizante, “voltados para estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental (8ª série / 9º ano)”. <https://portal.ifba.edu.br/ensino/integrado>

⁶O organograma abaixo traz um detalhamento da distribuição do número de vagas ofertadas pelo IFBA.



A avaliação da documentação comprobatória da renda familiar do candidato será realizada no ato da matrícula, no caso de aprovação e convocação no Processo Seletivo.

Referências: Lei nº 12.711/2012; Decreto 7.824/2012 e Portaria nº 18/2012-MEC, com suas respectivas alterações.

Imagem retirada do site: https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2021/edital/sistema_rv

No que diz respeito aos cursos de graduação, a seleção é feita através do ⁷Sistema de Seleção Unificada – Sisu. ⁸“no qual instituições públicas e gratuitas de Ensino Superior ofertam vagas em cursos presenciais de graduação a estudantes que serão selecionados, exclusivamente, pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.” Sendo que 100% das vagas dos cursos de graduações do IFBA são ofertadas pelo Sisu.

⁶Informações retiradas do site: https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2021/edital/sistema_rv e [lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf](http://camara.leg.br/leis/12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf) (camara.leg.br)

⁷O Sisu é “regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, é o sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2020/cursos/como_acessar_cursos_superiores.

⁸Informações obtidas em: https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2020/cursos/como_acessar_cursos_superiores.

4.3. Instrumentos

Além do questionário sociodemográfico, foram empregadas oito escalas para medir as variáveis em estudo, assim descritas:

Questionário sociodemográfico e relativo ao curso: Constou de 15 questões abrangendo informações relativas à idade, ⁹gênero, ¹⁰raça/etnia, nível de escolaridade da mãe e do pai, classe social autodeclarada, renda familiar, com quem mora, além de questões relativas ao curso e ao desempenho escolar e o prazer ou entusiasmo com os estudos.

Escala de vitimização do *Bullying*: Essa escala (Anexo 1 - Parte A) é composta de 30 itens, com opções de respostas do tipo *Likert* variando de 0 (nenhuma vez) à 4 (quatro ou mais vezes por semana). A escala apresenta quatro dimensões distintas (*bullying* físico, verbal, relacional e *cyberbullying*) e permite identificar o quanto um indivíduo foi vitimizado em cada um desses subtipos ou dimensões do *bullying*. Ela foi desenvolvida por Souza e Medeiros (2019), em um estudo que mostra evidências preliminares de validade por meio de AFE e precisão numa amostra de 248 crianças e adolescentes de uma escola pública do Piauí. O estudo de validação preliminar confirmou uma estrutura tetrafatorial, com os seguintes alfas de *Cronbach* (*bullying* físico = 0,91, *bullying* verbal = 0,87, *bullying* relacional = 0,83 e *cyberbullying* = 0,70). Observou-se, assim, que as quatro dimensões do instrumento atingiram confiabilidade satisfatória ($\alpha \geq 0,70$). Na Tabela 1 são apresentados os itens que compõem cada dimensão da Escala de Vitimização de *Bullying* e os respectivos alfas de *Cronbach* encontrados no presente estudo:

Tabela 1.
Dimensões da Escala de Vitimização de *Bullying*, itens e os respectivos alfas de *Cronbach* (n= 194).

⁹ No questionário, optou-se pela descrição adotada pelo IBGE, a saber: “o gênero compreende as estatísticas sobre a forma como a sociedade cria os diferentes papéis sociais e comportamentos relacionados aos homens e às mulheres, criando padrões do que é próprio para o feminino e para o masculino e a partir destas compreensões estabelecem relações diversas e/ou desiguais nas várias dimensões da vida social.” Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero.html>

¹⁰ Foram utilizadas as 5 categorias do IBGE: “A classificação racial atualmente empregada pelo IBGE distingue as variedades pela característica “cor da pele”, que pode ser branca, preta, amarela e parda, a única exceção sendo a categoria indígena, introduzida no Censo Demográfico 1991”. Petruccelli & Saboia, (2013, p, 87)

Escala de Vitimização de Bullying	
Vítima Cyberbullying ($\alpha = 0,63$)	Vítima Bullying Físico ($\alpha = 0,79$)
01. Da criação de perfis mentirosos (<i>fakes</i>), a meu respeito, em redes sociais.	05. Minhas calças serem abaixadas em público.
03. Criação de grupos ou comunidades (em <i>blogs</i> e redes sociais) para me agredir.	08. Socos ou murros.
06. “Hackers” (invasões sem minha permissão) em minha página de redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , etc.) com intuito de me ridicularizar.	09. Esbarrões propositais.
07. Comentários ofensivos em minhas fotos na internet.	11. Pisões.
12. Insultos, através de mensagens pelo celular (ex. <i>WhatsApp</i>) e/ou e-mail.	13. Chutes ou pontapés.
14. Publicações de montagens digitais com o intuito de difamar minha imagem.	15. Empurrões.
18. Publicação de vídeos na internet, em situações íntimas e constrangedoras.	17. Objetos jogados em minha direção (por exemplo, cadeira, lixo, bolinhas de papel, ovos, etc).
19. Publicação, na internet, de minhas fotos com o objetivo de me ridicularizar.	20. Roupas e objetos meus serem rasgados ou quebrados.
22. Exclusão de um grupo de relacionamento virtual (por exemplo, de um grupo do <i>facebook</i> ou <i>whatsapp</i>).	21. Tapas (por exemplo, na nuca, cabeça, costas, etc).
	27. Puxões (de cabelo, cueca, roupa, orelha).
	30. Obstáculos (pés/ cadeira) colocados propositalmente para que eu tropece.
Vítima Bullying Verbal ($\alpha = 0,81$)	Vítima Bullying relacional ($\alpha = 0,67$)
02. Exposição pública de situações constrangedoras, verdadeiras ou não, sobre minha vida.	16. Exclusão de grupos sem motivos aparente (por exemplo, grupos de trabalhos, brincadeiras, etc.).
04. Apelidos.	23. Insultos em razão dos meus amigos (por exemplo, amigos <i>emos</i> , de determinada classe social ou característica física, etc.).
10. Colegas falando com um tom de voz agressivo comigo.	24. Isolamento em função de minhas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, ser dentuço, etc.).
25. Coisas que dizem e que me fazem chorar.	29. Insultos por andar muito com colegas do sexo oposto.
26. Piadas de mau gosto.	
28. Colegas “falando mal” de mim.	

O coeficiente alfa de *Cronbach* é o mais utilizado na avaliação da consistência interna, mais ainda não há consenso quanto a sua interpretação. Alguns autores determinam que valores superiores a 0,70 são ideais (Nunnally & Bernstein, 1994), mas outros consideram valores abaixo de 0,70, mas próximos a 0,60, como satisfatórios (Streiner, 2003; Griethuijsen et al., 2014). Assim, observa-se que todas as quatro subescalas (dimensões) podem ser consideradas com adequada consistência interna ou confiáveis.

Escala de comportamento de *Bullying*: Essa escala (Anexo 1- Parte B) também é composta de 30 itens, com opções de respostas do tipo *Likert* variando de 0 (nenhuma vez) à 4 (quatro ou mais vezes por semana). A escala apresenta quatro dimensões distintas (*bullying* físico, verbal, relacional e *cyberbullying*) e permite investigar o quanto um indivíduo pratica comportamentos de *bullying* em cada um desses subtipos ou dimensões. A escala foi desenvolvida e validada por meio de Análise Fatorial Exploratória (AFE), além de ter sido verificada sua confiabilidade, por Medeiros, Gouveia, Monteiro, Silva, Lopes, Medeiros e Silva (2015). Os autores concluíram que a escala reúne evidências de validade para uma estrutura tetrafatorial e de consistência interna, sendo os alfas de *Cronbach* assim distribuídos (*bullying* físico = 0,62, *bullying* verbal = 0,79, *bullying* relacional = 0,60 e *cyberbullying* = 0,73). Na Tabela 2, a seguir, são apresentados os itens que compõem cada dimensão da Escala de Comportamento de *Bullying* e os respectivos alfas de *Cronbach* encontrados no presente estudo:

Tabela 2.
Dimensões da Escala de Comportamento de *Bullying*, itens e os respectivos alfas de *Cronbach*.

Escala de Vitimização de <i>Bullying</i>	
Agressor <i>Cyberbullying</i> ($\alpha = 0,69$)	Agressor <i>Bullying</i> Físico ($\alpha = 0,72$)
21. Fiz comentários ofensivos em fotos de colegas na internet	1. Empurrei colegas
22. Criei perfis mentirosos (fakes), de colegas, em redes sociais	2. Dei puxões (de cabelo, cueca, roupa, orelha)
23. Publiquei, na internet, fotos com o objetivo de ridicularizar colegas	3. Chutei ou dei pontapés
25. Insultei colegas, através de mensagens pelo celular (SMS) e/ou e-mail	4. Joguei objetos (por exemplo, lixo, bolinhas de papel, ovos, etc)
26. “Hackiei” páginas de colegas em redes sociais (orkut, facebook, etc.) com intuito de ridicularizá-los	5. Coloquei obstáculos propositalmente para que tropeçassem
27. Criei grupos ou comunidades (em blogs e redes sociais) para ridicularizar colegas	6. Rasguei roupas e/ou quebrei objetos
28. Publiquei vídeos na internet, mostrando colegas em situações íntimas e constrangedoras	7. Pisei em colegas propositalmente
25. Insultei colegas, através de mensagens pelo celular (SMS) e/ou e-mail	8. Abaixei calças de um colega em público
30. Publiquei montagens digitais com o intuito de difamar a imagem de colegas	9. Dei tapas (por exemplo, na nuca, cabeça, costas)
	10. Dei socos ou esmurrei um colega
	24. Esbarrei propositalmente em colegas

Agressor <i>Bullying</i> Verbal ($\alpha = 0,71$)	Agressor <i>Bullying</i> relacional ($\alpha = 0,42$)
11. “Falei mal” de colegas	17. Insultei colegas por andarem muito com outros do sexo oposto
12. Falei com um tom de voz agressivo com um colega	18. Isolo-me de colegas que apresentam certas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, etc.)
13. Fiz um colega chorar por algo que disse	19. Excluí e/ou convenci amigos a isolarem outros colegas de grupos sem motivo aparente (por exemplo, trabalhos, brincadeiras, etc.)
14. Fiz piadas de mau gosto com algum colega	20. Insultei colegas em razão dos seus amigos (por exemplo, ter amigos emos, de determinada classe social, etc.)
15. Apelidei colegas	29. Excluí colegas de um grupo de relacionamento virtual.
16. Expus publicamente situações contrangedoras, verdadeiras ou não, sobre a vida de um colega de escola	

Observa-se que, neste caso, apenas a dimensão relativa ao comportamento de *bullying* relacional (agressor) pode ser considerada insatisfatória do ponto de vista da sua confiabilidade. Por essa razão os resultados que envolverem essa dimensão serão interpretados com mais cautela.

Escala de Autoestima de Rosenberg: A Escala de Autoestima de Rosenberg (1979) (Anexo 2) é uma medida unidimensional que avalia a autoestima global. Apresenta dez afirmações que medem sentimentos relativos à autoestima e autoaceitação, sendo seis deles relativos a uma visão positiva de si mesmo e quatro referentes a uma visão autodepreciativa. As opções de respostas são do tipo *Likert*, de quatro pontos variando entre 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo) e 4 (concordo totalmente). Os itens 3, 5, 8, 9 e 10 são invertidos para fins de análise. Foi empregada, nesse estudo a versão adaptada para o português por (Hutz, 2000) que encontrou evidência de validade, por meio de AFE para uma estrutura unifatorial, com $\alpha = 0,90$, o que indica que o instrumento apresenta alta consistência interna (confiabilidade). A Tabela 3 apresenta os itens da Escala com o alfa de *Cronbach* encontrado neste estudo.

Tabela 3.

Itens da Escala de Autoestima de Rosenberg e seu alfa de *Cronbach* (n = 194)

Escala de Autoestima de Rosenberg ($\alpha = 0,87$)

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.
2. Eu acho que tenho várias boas qualidades.
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.
6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
9. Às vezes eu me sinto inútil.
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.

Escala Global de Satisfação de vida: A “Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes” / (EGSVA; Segabinazi et al., 2014) (Anexo 3) é composta por 10 itens, no formato *Likert* de cinco pontos, variando de 1 a 5 (“nem um pouco”, “um pouco”, “mais ou menos”, “bastante” e “muitíssimo”) que avaliam a satisfação global de vida em adolescentes. No estudo de adaptação ao contexto brasileiro e validação preliminar (Segabinazi et al., 2014) foi possível observar uma solução unifatorial que explicou 53,8% da variância total e um nível de confiabilidade, medido pelo alfa de *Cronbach* de 0,90. A Tabela 4 apresenta os itens da Escala com o alfa de *Cronbach* encontrado neste estudo.

Tabela 4.

Dimensões, itens e respectivos alfas de *Cronbach* da Escala Global de Satisfação de vida para Adolescentes (n= 194).

Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes ($\alpha = 0,95$)
1. Tenho tudo o que preciso.
2. Gosto da minha vida.
3. Estou satisfeito com as coisas que tenho.
4. Eu me sinto bem do jeito que sou.
5. Estou satisfeito com a minha vida.
6. Sou um adolescente basicamente feliz.
7. Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito.
8. Eu me sinto realizado com a vida que eu levo.
9. Em geral, eu me sinto relativamente feliz sem qualquer motivo especial.
10. Aprovo o meu modo de viver.

Escala de Responsividade e Exigência Parental: A Escala de Responsividade e Exigência Parental (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004) (Anexo 5) apresenta 24 itens, sendo 12 que medem responsividade (capacidade dos cuidadores em serem contingentes ao atender às necessidades e às particularidades dos filhos) e 12 que medem exigência parental (diz respeito aos comportamentos de supervisão, monitoramento, cobrança e disciplina consistente que visam ao estabelecimento de metas e padrões de conduta dos filhos). A escala empregada no presente estudo foi desenvolvida a partir dos estudos de Lamborn e colaboradores (1991) e representa um refinamento da sua primeira versão brasileira de Costa, Teixeira e Gomes (2000). A escala apresenta opções de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, que variam de 0 (quase nunca ou bem pouco) até 4 (geralmente ou bastante). Os alfas de *Cronbach* obtidos no estudo de validação foram adequados, sendo todos superiores a 0,78, o que indica que a escala é confiável. Na Tabela 5 são apresentadas as duas dimensões com seus respectivos itens e alfa de *Cronbach*

Tabela 5.

Dimensões, itens e respectivos alfas de *Cronbach* da Escala de Responsividade e Exigência Parental.

Escala de Responsividade e Exigência Parental	
Exigência ($\alpha_{m\grave{a}e} = 0,84$) ($\alpha_{pai} = 0,94$)	Responsividade ($\alpha_{m\grave{a}e} = 0,95$) ($\alpha_{pai} = 0,98$)
1. Sabe aonde vou quando saio de casa	13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema
2. Controla as minhas notas no colégio	14. Incentiva para que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas
3. Exige que eu vá bem na escola	15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa	16. Explica-me os motivos quando pede para eu fazer alguma coisa
5. Cobra quando eu faço algo errado	17. Encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito	18. Incentiva para eu dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua	19. Interessa-se em saber como eu ando me sentindo
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão	20. Ouve o que eu tenho pra dizer mesmo quando não concorda
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa	21. Demonstra carinho para comigo
10. Cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas	22. Dá-me força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção
11. É firme quando me impõe alguma coisa	23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço
12. Pune de algum modo se desobedeço a uma orientação sua	24. Está atento(a) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada

Dimensions of Discipline Inventory (DDI) – Child Report – Form C: O DDI (Inventário de Dimensões de Disciplina) (Anexo 5) foi desenvolvido por Straus & Fauchier (2007) com o objetivo de avaliar o uso de práticas parentais assertivas e/ou punitivas (*power-assertive/punitive discipline*) e não-punitivas (*non-punitive discipline*). As práticas não-punitivas envolvem estratégias de criação indutivas (como explicar, ensinar o filho a agir diante de uma situação e monitorar seu comportamento de modo que saiba onde o filho está, com quem e o que está fazendo) e as práticas assertivas/punitivas envolvem violência psicológica, como gritar e ameaçar, retirar privilégios, punições corporais brandas, como palmadas e até severas, compatíveis com maus-tratos (como por exemplo os itens 10 e 25). No presente estudo foi empregado somente o formulário C do Inventário, que consiste em 26 itens, com opções de resposta do tipo *Likert*, que nesse estudo foram apresentadas em 10 pontos “0 = nunca à 10 = “duas ou mais vezes por dia”. Além disso, adotou-se a versão *recall*, que solicita ao respondente que responda a escala pensando no comportamento disciplinar de seus pais quando tinha 10 anos de idade, conforme orientam os autores no manual da versão inglesa (Straus & Fauchier, 2007). Essa escala ainda não passou por processo de validação e avaliação da consistência interna no Brasil, ainda que já tenha sido empregada em pesquisas anteriores (Zottis, 2012). Por essa razão, no presente estudo foi empregado o procedimento de Análise Fatorial Exploratória (AFE)¹¹ tanto para a versão que mede as práticas educativas materna quanto a paterna, além de exame do nível de consistência interna, por meio do alfa de *Cronbach*.

Na AFE realizada com os dados maternos, todos critérios de adequação da base de dados foram atendidos (teste de esfericidade de *Bartlett* $\geq 0,001$; *Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,884). O método de extração adotado foi o Fatoração do Eixo Principal, com rotação *Oblimin* e normalização de *Kaiser*, uma vez que os fatores podem ser considerados oblíquos (mantem relação entre si). Além disso, foi empregado o critério para retenção dos fatores com valores mínimos de 0,40, a partir do qual se observa uma identidade conceitual correspondente

¹¹ A AFE permite identificar se a estrutura fatorial original da escala permanece a mesma, quando aplicada a população brasileira. Ou seja, permite verificar se os itens pertencentes a cada dimensão ou fator (práticas parentais assertivas e/ou punitivas e práticas parentais não-punitivas) no estudo original também permanecem dessas dimensões ou fatores no nosso estudo. Já a investigação na consistência interna das dimensões do instrumento permite determinar se os itens de fato medem o que se propõem a medir, indicando que a escala é confiável. Esses são procedimentos preliminares de validação que garantem maior consistência e confiabilidade dos resultados.

à classificação original (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). Diferentemente do estudo original, no presente estudo o instrumento relativo a práticas educativas maternas revelou uma estrutura trifatorial, cujos fatores estão apresentados na Tabela 6, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*. Os três fatores explicaram 53,31% da variabilidade da amostra. Os alfas de *Cronbach* obtidos denotam que as duas subescalas apresentam bons níveis de confiabilidade.

Tabela 6.
Dimensões, itens e alfas de Cronbach do Dimensions of Discipline Inventory (DDI) – Child Report – Form C relativo às práticas educativas maternas

<i>Dimensions of Discipline Inventory (DDI) – Child Report – Form C – Mãe</i>	
Fatores extraídos, itens e alfa de <i>Cronbach</i>	
Fator 1 – Castigo físico e agressão verbal / itens ($\alpha_{\text{mãe}} = 0,85$)	Carregamento
9. Com que frequência sua mãe deu palmadas, tapas, tabefes ou pressionaram você?	0,81
10. Com que frequência sua mãe bateu com um chinelo, escova de cabelo, cinta ou outro objeto em você?	0,77
4. Com que frequência sua mãe berrou ou gritou com você?	0,62
20. Quando você se comportava mal, com que frequência sua mãe disse que você era preguiçoso, descuidado, inconsequente ou outro nome do tipo?	0,60
5. Com que frequência sua mãe chacoalhou ou agarrou você para conseguir sua atenção?	0,48
14. Com que frequência sua mãe disse a você que ela estava observando se você estava fazendo algo?	0,43
Fator 2 – Disciplina indutiva e monitoramento/ itens ($\alpha_{\text{mãe}} = 0,85$)	
16. Com que frequência sua mãe mostrou ou demonstrou a você a coisa certa a ser feita?	0,85
23. Com que frequência sua mãe observou você para que pudesse falar que você estava fazendo um bom trabalho?	0,76
11. Com que frequência sua mãe elogiou você para que você finalmente parasse de se comportar mal ou para que você se comportasse bem?	0,70
1. Com que frequência sua mãe explicou para você quais eram as regras para tentar preveni-lo de repetir maus comportamentos?	0,62
24. Com que frequência sua mãe fez você se desculpar por um mau comportamento?	0,61
22. Com que frequência sua mãe observou para ver se você estava se comportando mal?	0,47
6. Com que frequência sua mãe lhe deu outra coisa agradável para fazer no lugar do que você estava fazendo de errado?	0,46
Fator 3 – Retirada de privilégio e compensação/itens ($\alpha_{\text{mãe}} = 0,83$)	
2. Com que frequência sua mãe tirou sua mesada, brinquedos ou outros privilégios por motivo de mau comportamento?	0,66
21. Com que frequência sua mãe tirou sua mesada, seus brinquedos, ou outros privilégios, até que você fizesse o que ela queria de você?	0,64
19. Com que frequência sua mãe obrigou você a fazer algo para compensar algum mau comportamento, por exemplo, pagar por uma janela quebrada?	0,59
18. Com que frequência sua mãe deu a você tarefas extras como consequência para o mau comportamento?	0,57

3. Com que frequência sua mãe colocou você para pensar em algum lugar ou mandou você para o seu quarto? 0,47

Da mesma forma, na AFE rodada com os dados paternos todos os critérios de adequação da base de dados foram atendidos (teste de esfericidade de *Bartlett* $\geq 0,001$; *Teste de Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) = 0,879). A AFE dos pais também foi conduzida com o método de extração Fatoração do Eixo Principal, com rotação *Oblimin* e normalização de *Kaiser*, e revelou uma estrutura tetrafatorial. Os quatro fatores extraídos estão apresentados na Tabela 7, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*. Os itens cujas cargas fatoriais foram menores de 0,40 foram eliminados das análises (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). Os quatro fatores explicaram 59,13% da variabilidade da amostra. Os níveis de confiabilidade obtidos por meio do alfa de *Cronbach* foram altos para os quatro fatores extraídos, indicando que as subescalas são confiáveis.

Tabela 7.

Dimensões, itens e alfas de *Cronbach* do *Dimensions of Discipline Inventory* (DDI) – *Child Report* – Form C relativos às práticas educativas paternas.

<i>Dimensions of Discipline Inventory</i> (DDI) – <i>Child Report</i> – Form C - Pai	
Fatores extraídos, itens e alfa de <i>Cronbach</i>	
Fator 1 – Disciplina indutiva e monitoramento / itens ($\alpha_{\text{pai}} = 0,90$)	Carregamento
16. Com que frequência seu pai mostrou ou demonstrou a você a coisa certa a ser feita?	0,83
23. Com que frequência seu pai observou você para que pudesse falar que você estava fazendo um bom trabalho?	0,79
1. Com que frequência seu pai explicou para você quais eram as regras para tentar preveni-lo de repetir maus comportamentos?	0,77
22. Com que frequência seu pai observou para ver se você estava se comportando mal?	0,75
11. Com que frequência seu pai elogiou você para que você finalmente parasse de se comportar mal ou para que você se comportasse bem?	0,69
24. Com que frequência seu pai fez você se desculpar por um mau comportamento?	0,66
14. Com que frequência seu pai disse a você que ele estava observando se você estava fazendo algo?	0,55
6. Com que frequência seu pai lhe deu outra coisa agradável para fazer no lugar do que você estava fazendo de errado?	0,52
Fator 2 – Retirada de privilégios e compensação / itens ($\alpha_{\text{pai}} = 0,89$)	
18. Com que frequência seu pai deu a você tarefas extras como consequência para o mau comportamento?	0,70
2. Com que frequência seu pai tirou sua mesada, brinquedos ou outros privilégios por motivo de mau comportamento?	0,70
21. Com que frequência seu pai tirou sua mesada, seus brinquedos, ou outros privilégios, até que você fizesse o que ele queria de você?	0,64
19. Com que frequência seu pai obrigou você a fazer algo para compensar algum mau comportamento, por exemplo, pagar por uma janela quebrada?	0,64

26. Com que frequência seu pai colocava você de castigo ou restringiu suas atividades fora de casa por motivo de mau comportamento?	0,61
3. Com que frequência seu pai colocou você para pensar em algum lugar ou mandou você para o seu quarto?	0,55
Fator 3 – Violência Psicológica/verbal itens ($\alpha_{\text{pai}} = 0,80$)	
20. Quando você se comportava mal, com que frequência seu pai disse que você era preguiçoso, descuidado, inconsequente ou outro nome do tipo?	0,70
7. Com que frequência seu pai tentou fazer você se sentir envergonhado ou culpado?	0,63
4. Com que frequência seu pai berrou ou gritou com você?	0,57
12. Com que frequência seu pai escondeu a afeição, agindo friamente ou não dando abraços ou beijos?	0,54
8. Com que frequência seu pai deliberadamente não prestou atenção ao seu mau comportamento?	0,50
Fator 4 – Castigo Físico / Itens ($\alpha_{\text{pai}} = 0,83$)	
10. Com que frequência seu pai bateu com um chinelo, escova de cabelo, cinta ou outro objeto em você?	0,85
9. Com que frequência seu pai deu palmadas, tapas, tabefes ou pressionou você?	0,72
5. Com que frequência seu pai chacoalhou ou agarrou você para conseguir sua atenção?	0,47

Escala de Influência Negativa dos Pares – Modificada: Essa escala (Anexo 6) é inspirada na *Negative Peer Influences Scale* que foi desenvolvida para o estudo de Espelage e Bosworth (2000) e consistia em quatro itens, do tipo *Likert* de 4 pontos, que mediam o quanto os amigos dos respondentes emitiriam comportamentos que o influenciam a ir contra a lei ou que exibiriam agressividade física contra outras pessoas (ameaçar ou bater em alguém). As opções de resposta na escala em inglês variam de 0 (nenhum amigo) a 3 (todos os amigos). Foram adicionados mais quatro itens na escala, para fins desse estudo, dois referentes a comportamentos de *cyberbullying* e de *bullying* no contexto da escola.

Na Análise de Componentes Principais (ACP)¹² realizada, todos critérios de adequação da base de dados foram atendidos (teste de esfericidade de *Bartlett* $\geq 0,001$; *Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,735). O método de rotação empregado também foi o *Oblimin* com normalização de *Kaiser*, a partir do qual foram extraídos dois fatores, que estão apresentados na Tabela 8, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*. Para retenção dos fatores considerou-se como valor mínimo aceitável o carregamento de 0,40. Finalmente, foi empregada a regra bastante utilizada (critério de Kaiser)

¹² Nesse caso optou-se por realizar a ACP porque trata-se de um instrumento novo, criado a partir de outro instrumento que não havia passado por nenhum processo de validação preliminar. Por meio da ACP busca-se obter uma redução dos itens a seus componentes. Além disso a ACP é mais indicada para instrumentos que não medem constructos psicológicos, que é o caso desta escala.

que sugere que devemos extrair somente os fatores com autovalor maior do que 1. Os dois componentes extraídos explicaram 50,02% da variabilidade da amostra.

Tabela 8.
Dimensões, itens e alfas de Cronbach do Negative Peer Influence Scale

Escala de Influência Negativa dos Pares – Modificada	
Componentes extraídos, itens e alfa de Cronbach	
Componente 1 – Amigos com comportamento delinquente / ($\alpha = 0,72$)	Carregamento
4. Bateu ou ameaçou bater em alguém na rua?	0,82
1. Sugeriu que você fizesse algo que é contra a lei?	0,79
3. Envolveu-se com atividades de gangues?	0,68
2. Danificou ou destruiu coisas ou propriedade de outras pessoas ou coisas públicas?	0,59
Componente 2 – Amigos Bullies¹³ / ($\alpha = 0,52$)	
6. Criou grupos ou comunidades (em blogs e redes sociais) ou espalhou falsos boatos nas redes sociais para ridicularizar colegas?	0,69
7. Bateu ou ameaçou bater em um colega dentro do IFBA?	0,63
5. Publicou, na internet, fotos com o objetivo de ridicularizar colegas?	0,61
8. Colocou apelidos desagradáveis em alguém para fazer os outros não gostarem dele/dela?	0,60

Como é possível observar na Tabela 8, o componente 1 teve consistência interna satisfatória e o componente 2 não, o que nos leva a tomar cautela quanto à interpretação dos resultados que envolveram essa subescala.

Escala de Percepção de segurança na Comunidade: Essa escala (Anexo 7) do tipo *Likert* de 5 pontos, também foi criada para esse estudo e foi inspirada na *Neighborhood safety Scale* desenvolvida no contexto de estudo de Espelage e Bosworth (2000) que consta de apenas dois itens: “eu consigo perceber que há atividade de gangues no meu bairro ou comunidade” e “eu vivo num bairro ou comunidade seguro(a)”. Para fins desse estudo, foram adicionados mais cinco itens inspirados na escala “Coisas que Vi e Ouvi” – CVO de (Richters & Martinez, 1993). Os itens abarcam ver alguém ser preso, espancado, esfaqueado, baleado, ver roubos e arrombamentos e ouvir tiros na comunidade onde vive. As opções de respostas variam de 0 (nunca) à 4 (sempre). Essa escala também foi submetida ao procedimento de Análise de Componentes Principais, além de análise da consistência interna. Todos os critérios de adequação da base de dados foram atendidos (teste de esfericidade de *Bartlett* $\geq 0,001$; *Teste*

¹³ *Bully* é o termo em inglês usado para descrever quem pratica alguma forma de *bullying*.

de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,814$) e empregou-se o mesmo método de rotação (*Oblimin* com normalização de Kaiser). Novamente, foi empregado o critério de Kaiser, que sugere que devemos extrair somente os fatores com autovalor maior do que 1. O critério para retenção dos componentes também foi de 0,40. Foram extraídos dois componentes que explicaram 61,25% da variabilidade da amostra. A Tabela 9, apresenta os componentes extraídos e seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*.

Tabela 9.

Componentes extraídos, itens, coeficiente de carregamento e alfas de *Cronbach* do da Escala de Percepção de Segurança na Comunidade (n = 194).

Escala de Percepção de Segurança na Comunidade	
Componentes extraídos, itens e alfa de <i>Cronbach</i>	
Componente 1 – Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança ($\alpha = 0,66$)	Carregamento
2. Eu vivo num/a bairro ou comunidade seguro/a (foi invertido)	0,81
7. Eu já ouvi tiros na comunidade ou no bairro onde vivo.	0,76
1. Eu vejo atividade de gangue no meu bairro ou comunidade.	0,65
Componente 2 – Experiência de situação de violência próxima ($\alpha = 0,75$)	
6. Eu já vi cenas de roubos e arrombamentos na comunidade ou bairro em que vivo.	0,84
4. Eu já vi alguém ser espancado na comunidade ou bairro em que vivo.	0,74
3. Eu já vi alguém ser preso na comunidade ou bairro em que vivo.	0,70
5. Eu já vi alguém ser esfaqueado e/ou baleado na comunidade ou bairro em que vivo.	0,62

Escala de percepção do ambiente escolar: Essa escala (Anexo 8) originalmente possuía 20 itens do tipo *Likert*, com itens de 4 e 5 pontos, e fazia parte do questionário aplicado no estudo europeu intitulado *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS)* de 1998 (Currie et. al., 2000; Matos, Simões, Carvalhosa, Reis & Canha, 2000). A escala mede a percepção do estudante a respeito de como é tratado no ambiente escolar (pelos professores, por outros estudantes e como é percepção da qualidade do ambiente escolar em geral). Na AFE realizada, todos critérios de adequação da base de dados foram atendidos (teste de esfericidade de Bartlett $\geq 0,001$; *Teste de Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) = 0,807). Mais uma vez adotou-se o método de rotação *Oblimin* com normalização de Kaiser e foi empregado o critério de Kaiser, que sugere que devemos extrair somente os fatores com autovalor maior do que 1. Além disso, o mesmo critério de retenção dos componentes foi empregado (0,40). Assim, a solução final usada neste estudo, após AFE, foi a de apenas 13 itens, um vez que 7 itens não obtiveram

carregamentos satisfatórios. Foram extraídos quatro fatores, que estão apresentados na Tabela 10, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*. Os quatro fatores explicaram 47,56% da variabilidade da amostra.

Tabela 10.

Componentes da Escala de percepção do ambiente escolar, com seus respectivos itens e carregamentos, além dos alfas de *Cronbach*.

Escala de percepção do ambiente escolar	
Fatores extraídos, itens e alfa de <i>Cronbach</i> ($\alpha = 0,76$)	Carregamento
Fator 1- Pertença e satisfação em relação à escola	
9. A nossa escola é um bom lugar para se estar.	0,81
10. Sinto que pertenço a esta escola.	0,77
Fator 2 - Envolvimento dos pais com a escola ($\alpha = 0,70$)	
19. Se eu tiver problemas na escola, os meus pais estão prontos a ajudar.	0,86
17. Os meus pais encorajam-me a ter boas notas.	0,70
18. Os meus pais vêm voluntariamente à escola falar com os professores.	0,48
Fator 3 – Aceitação por pares e segurança ($\alpha = 0,81$)	
15. Os meus colegas aceitam-me como eu sou.	0,85
14. A maior parte dos meus colegas são simpáticos e prestáveis	0,54
16. Você se sente seguro na escola?	0,45
Fator 4 – Justiça e respeito na escola ($\alpha = 0,68$)	
12. Os/As professores/as tratam-nos com justiça.	0,73
8. As regras desta escola são justas.	0,54
11. Sou encorajado a expressar os meus pontos de vista nas aulas.	0,43

4.4. Procedimento de coleta de dados

No primeiro momento, foi solicitado ao diretor da Instituição que assinasse o Termo de Anuência (Apêndice D), formalizando que ele estava de acordo com execução da pesquisa. Esse termo devidamente assinado foi anexado ao protocolo de pesquisa, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Federal do Sul da Bahia, Via Plataforma Brasil.

Na sequência, o TCLE para os discentes maiores de 18 anos (Apêndice A), o TCLE para os pais ou responsáveis (Apêndice B), o termo de assentimento para os menores de idade (Apêndice C). Vale ressaltar que as oito escalas e o questionário sociodemográfico foram

lançados na ferramenta *google forms*, o que possibilitou a criação dos respectivos *links*, para compartilhamento com os respondentes no período da coleta de dados. Desse modo, foram criados três *links*, assim descritos: um *link* com o TCLE para os pais ou responsáveis, um *link* com o termo de assentimento e instrumentos de coleta de dados para os discentes menores de idade e um link contendo o TCLE e demais instrumentos de coleta de dados para os discentes maiores de idade.

Além disso, para atender aos procedimentos éticos exigidos, antes do início da coleta dos dados, foi feito (via Coordenação de Registros Escolares – [CORES] - do campus) um levantamento dos dados dos pais de alunos dos cursos integrados que estavam regularmente matriculados até o primeiro semestre de 2021, esses dados incluíram os *e-mails* e números de telefones. Durante esse processo constatou-se desatualização dos dados telefônicos dos pais ou responsáveis.

Posteriormente, foi feita a apresentação do projeto (através do *google meet*) aos alunos, nos horários de aulas cedidos pelos professores. Nos momentos de apresentação do projeto, os discentes foram convidados a participar da pesquisa e os *links* de acesso às questões foram imediatamente disponibilizados, no *chat*, para os maiores de idade que aceitaram o convite de participação. Quanto aos menores de idade, durante o período de apresentação do projeto, os que aceitaram participar da pesquisa forneceram os dados dos pais/responsáveis, tais como: números de telefone e *Whatsapp*. Sendo assim, a partir da atualização dos dados telefônicos cedidos pelos menores de idade, um convite apresentando em linhas gerais os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios, foi feito aos pais, por meio de ligação telefônica, para que eles manifestassem interesse em permitir que seus filhos participassem da pesquisa. Aqueles que concordaram com a participação dos filhos, receberam via *email* ou *whatsapp* o link com TCLE para formalizar o aceite. Após a confirmação do aceite dos pais, a pesquisadora retomou o contato com seus respectivos filhos, informando que seus pais já haviam formalizado o aceite, e, portanto, todos eles receberam o *link* para acessar /confirmar a anuência e responder as questões.

O *link* para participação da pesquisa foi disponibilizado por via eletrônica, e para aqueles que não quiseram responder as questões através das ferramentas tecnológicas, foi ofertado a opção de receber um envelope com todos os formulários para serem preenchidos de forma

manual. A pesquisadora se colocou à disposição dos participantes caso alguém precisasse esclarecer qualquer dúvida relacionada a pesquisa.

4.5. Procedimento de Análise dos dados

Os dados foram analisados por meio das estatísticas descritiva e inferencial. De início, foi verificada a estatística descritiva das variáveis através da média, desvio-padrão, mínimo e máximo. Para verificar a assimetria da distribuição das médias foram utilizados os coeficientes assimetria (*skewness*) e achatamento (*kurtosis*), sendo considerados valores aceitáveis para os verificados no intervalo de -2 e $+2$. Também foi empregado o teste *Kolmogorov-Smirnov* para testar a normalidade das variáveis em estudo. Uma vez que se constatou que as distribuições de 26, das 31 variáveis¹⁴ em estudo foram não-normais, optou-se pelo uso de testes não-paramétricos para todas as análises. Assim, no que diz respeito às análises correlacionais entre idade e comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento de agressor), adotou-se o teste de *Spearman*.

O Teste U de *Mann-Whitney* foi usado para comparar os gêneros e o nível socioeconômico em relação à vitimização e ao comportamento de agressor. Ademais, para verificar os efeitos da etnia e do tempo de ingresso no curso sobre os comportamentos de *bullying* (de vitimização ou de agressão) foi empregado o teste *Kruskal-Wallis*, que é um equivalente não-paramétrico da ANOVA. O teste *Kruskal-Wallis* também foi empregado para comparar os diferentes grupos de tipologias de *bullying* (vítima, Agressores, Vítimas/Agressoras, nem Vítima/nem agressores) no que diz respeito a autoestima, satisfação de vida, práticas parentais dos cuidadores, percepção de comportamentos negativos de seus pares, percepção de exposição à violência comunitária e percepção da qualidade do ambiente escolar. No intuito de aprofundar as análises, os participantes foram divididos em dois grupos

¹⁴ Para fins de análise da normalidade, cada escala ou subescala empregada é considerada uma variável. Além disso, também foi analisada a normalidade das variáveis sociodemográficas métricas. Assim, foram analisadas 31 variáveis ao todo: quatro (4) das subescalas de vitimização, quatro (4) das de comportamento agressor, uma (1) da escala de autoestima, uma (1) da escala de satisfação de vida, uma (1) da subescala de responsividade e uma (1) da de exigência parental, três (3) das subescalas de dimensões de disciplina materna, quatro (4) das subescalas de dimensão de disciplina paterna, duas (2) das subescalas de influência negativa dos pares, duas (2) das subescalas de percepção de segurança na comunidade e quatro (4) das subescalas de percepção do ambiente escolar, mais duas (2) dos níveis de escolaridade da mãe e do pai, uma (1) da classe social autodeclarada, e uma (1) da renda familiar.

de vitimização de cada tipo de *bullying* (os que já foram vitimizados alguma vez e os que nunca foram vitimizados por *cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional) e dois grupos de agressores de cada tipo de *bullying* (o que já praticaram *cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional alguma vez e os que nunca praticaram). O objetivo foi de comparar os dois grupos quanto às práticas educativas (responsividade, exigência e método de disciplina empregado) de seus cuidadores, à percepção de comportamentos negativos de seus pares e à percepção de exposição à violência comunitária e à percepção da qualidade do ambiente escolar. Nessas análises, também foi empregado Teste U de *Mann-Whitney*. Finalmente, em todos os casos foi adotado o nível de significância de 0,5. Estas análises foram efetuadas no *IBM/SPSS Statistics 25*.

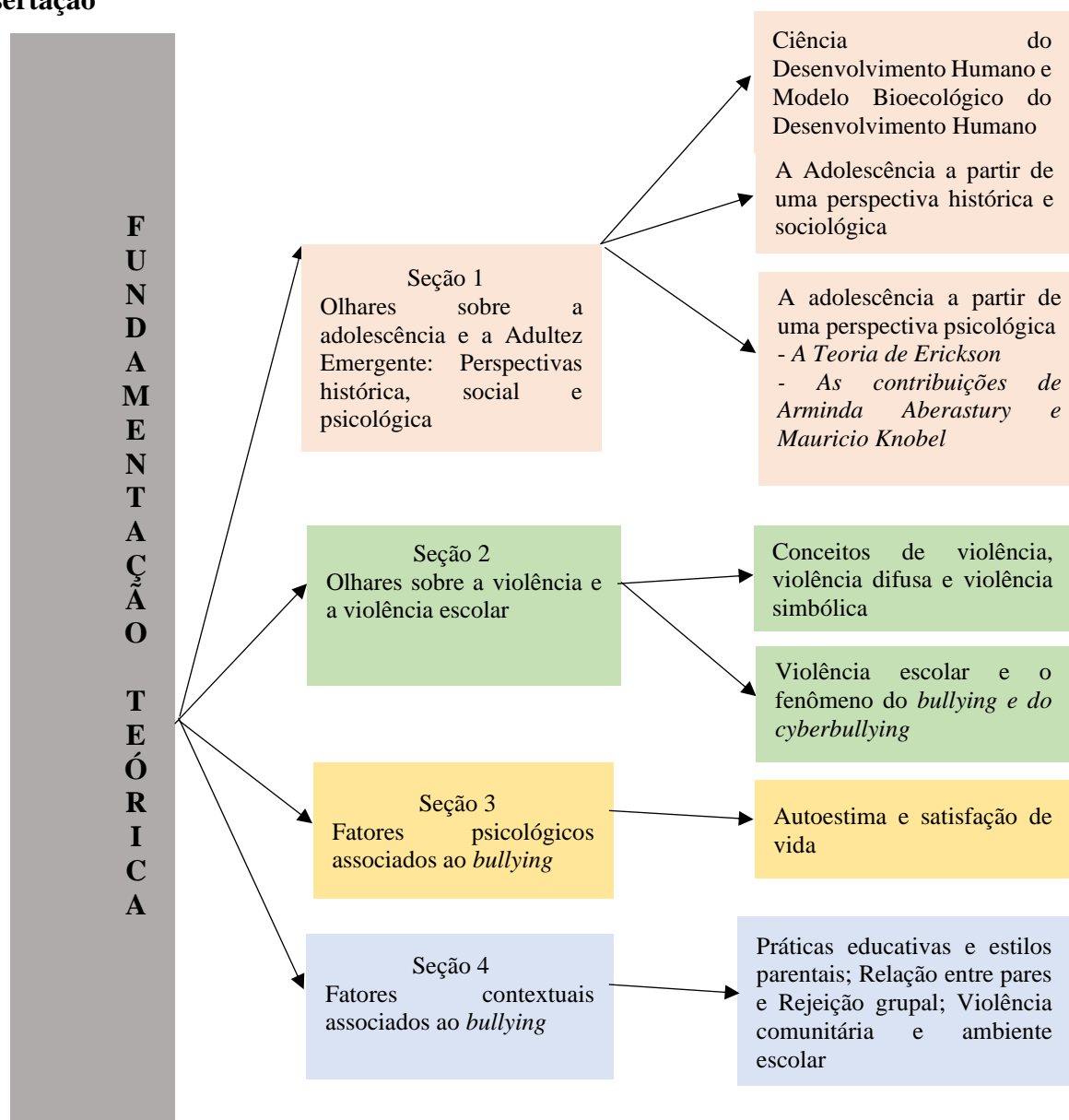
4.6. Considerações Éticas

O projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com seres Humanos, da Universidade Federal do Sul da Bahia e obteve aprovação, sob o parecer número: 4.594.739 (CAAE 40189420.6.0000.8467) em 16 de março de 2021. Assim, seguindo as orientações da Resolução 466/2012, todos os sujeitos convidados a participar da pesquisa (ou seus responsáveis, no caso de menores de idade) foram informados no TCLE que tinham a liberdade de se recusar a participar e que, mesmo aceitando participar num primeiro momento, poderiam recusar-se a continuar participando em qualquer etapa da pesquisa, sem que sofressem qualquer prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual se vinculam. Todos os participantes foram informados que nenhum procedimento usado na pesquisa oferecia riscos a sua integridade e dignidade. Além disso, tomaram ciência de que todas as informações obtidas seriam tratadas com sigilo, cujo acesso é restrito apenas aos pesquisadores. Adicionalmente, eles foram informados que não teriam nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, nem receberiam pagamentos pela participação.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A parte relativa à Fundamentação Teórica do presente projeto será apresentada em quatro seções distintas, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 2. Esquema sintético que organiza as partes da Fundamentação Teórica da Dissertação



5.1. Olhares sobre a adolescência: Perspectivas histórica, social e psicológica

5.1.1. Ciência do Desenvolvimento humano: Uma abordagem sistêmica e interdisciplinar do desenvolvimento

Historicamente, a área da Psicologia que se deteve ao estudo do processo de desenvolvimento humano foi a Psicologia do Desenvolvimento, entendida enquanto disciplina científica que objetiva explorar, descrever, explicar e prever os padrões comportamentais normativos, seminormativos e idiossincráticos dos indivíduos (Palácios, 2004). Mais recentemente, tem havido esforços para se criar uma Ciência do Desenvolvimento Humano. Dessen e Guedea (2005) e Magnusson e Cairns (1996) descrevem essa nova ciência como um conjunto de estudos interdisciplinares preocupados em compreender os complexos fenômenos relacionados com o desenvolvimento humano, englobando uma multiplicidade de áreas, como a social, a antropológica, a psicológica e biocomportamental.

De acordo com Dessen e Guedea (2005), a Ciência do Desenvolvimento Humano foca na ontogênese dos processos evolutivos, dando destaque às múltiplas trajetórias no ciclo de vida do indivíduo. Considera a pessoa em desenvolvimento como um ser biológico intrinsecamente inserido em determinado tempo e espaço, que passa por mudanças biológicas, temporais, culturais e sociais, ao longo de todo o ciclo vital. Assim, um dos princípios do desenvolvimento, de acordo com as autoras, é de que o ser humano se desenvolve e funciona psicologicamente como um sistema complexo e integrado, em que os elementos de maturação, experiência e cultura se fundem na ontogenia. O funcionamento individual está condicionado a influências bidirecionais, isto é, recíprocas de interação entre os subsistemas que compõem a pessoa, a exemplo dos sistemas cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico, sendo que todos esses sistemas agem ao longo do tempo. Além disso, as continuidades e as mudanças no desenvolvimento resultam de pressões de forças internas (biológicas, genéticas) e externas ao organismo (sociais e culturais).

Uma teoria que atende às premissas da Ciência do Desenvolvimento Humano é o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (1979/1996; 1999). De acordo com o autor, trata-se do “estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser vivo ativo em crescimento e as propriedades dos cenários imediatos que envolvem o indivíduo” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 21). Dentro dessa perspectiva bioecológica, o desenvolvimento humano é o produto gradativamente mais complexo de interação recíproca

entre as propriedades da **pessoa** e as propriedades de **múltiplos contextos**, ao longo do curso do seu desenvolvimento, que engloba “estabilizações e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo do ciclo da vida mas, também, através de gerações” (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

Assim compreendido, o desenvolvimento, em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, social), resulta de uma função interativa, bidirecional entre um processo proximal (caracterizados por interações e relações), as características próprias da pessoa em desenvolvimento (sua idade, seu temperamento, seu gênero, suas disposições genéticas, etc.), o contexto imediato no qual ela se desenvolve (família, grupo de pares, escola e comunidade) e a frequência de tempo em que a pessoa tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Para Bronfenbrenner (1999), este esquema é chamado de modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). De acordo com o autor, “se os processos proximais são os motores do desenvolvimento, são as características da pessoa e do contexto que fornecem o combustível necessário e a maioria do direcionamento” (Bronfenbrenner, 1995, p. 584).

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano conceitua o ambiente ecológico como um conjunto de sistemas concêntricos (microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) que são instigadores do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986; 1995). O **microssistema** é o contexto imediato de interação que envolve a pessoa em desenvolvimento. Compreende um padrão de interações e relações da pessoa face-a-face, com outras pessoas, objetos e símbolos (Bronfenbrenner, 2005b).

O **mesossistema** pode ser entendido como um sistema de microssistemas, caracterizando-se pelas ligações e interações entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. Um exemplo seria o mesossistema família-escola, no qual ocorrem interconexões que afetam o desenvolvimento da criança e do adolescente.

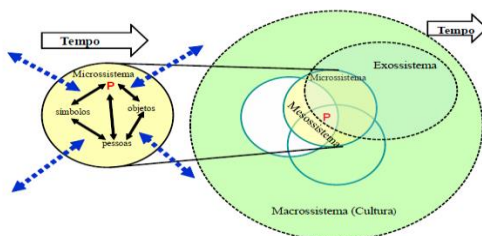
No que diz respeito ao **exossistema** e **macrosistema**, eles foram definidos por Bronfenbrenner (1993) como contextos não-imediatos que exercem também importante influência no curso do desenvolvimento da pessoa, seja ela direta ou indireta. O exossistema compreende um sistema em que se dão processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, mas em pelo menos um deles a pessoa não está inserida. Normalmente, se cita como exemplo de exossistema a relação entre a família e o local de trabalho dos pais. O que marca o

exossistema é que os eventos que ocorrem nesse ambiente que a criança não frequenta podem afetar indiretamente os processos do ambiente imediato (família) afetando, em decorrência disso, o seu desenvolvimento.

O **macrossistema**, por sua vez, engloba o micro, meso e exossistema, e incorpora os sistemas de crenças, recursos, oportunidades e características sociais mais amplas inseridos na sociedade. De acordo com Bronfenbrenner (2005a), o macrossistema engloba também estilos de vida e posturas ideológicas que se refletem nas metas e práticas de socialização das crianças e adolescentes. Assim, as condições de vida, a infraestrutura de uma cidade, as políticas públicas, as crenças sobre violência e sobre direitos humanos que estão presentes numa sociedade, por exemplo, são exemplos de macrossistemas.

Por fim, Bronfenbrenner (1986) vai adicionar em sua teoria a noção de **cronossistema**. Por cronossistema ele entende o aspecto temporal relacionado com as transições que vivemos no decorrer de nossos cursos de vidas. Essas transições podem ser normativas (como entrada na escola, passagem pela puberdade, velhice) e não-normativas (que são eventos não esperados, como divórcio, morte de um pai etc.), e tendem a funcionar como uma força propulsora de mudança desenvolvimental. A Figura 2 apresenta o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto pelo autor.

¹⁵Figura 3. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner



Ainda que em sua proposição original, Bronfenbrenner não tenha articulado sua teoria com o ambiente mediado pelas redes virtuais, novos pesquisadores vêm empreendendo esforços

¹⁵ Fonte: Bhering, E. & Sarkis, A., (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), p. 7-20

para empregar essa teoria na compreensão dos diversos eventos de interações que acontecem no mundo virtual. Nessa linha de pensamento, Scorsolini-Comin (2013) ressalta que,

Embora o modelo bioecológico não discuta o ciberespaço, a definição das comunidades virtuais como espaços de interação, comunicação, troca de informações ou de encontros associados às tecnologias digitais aproxima-se bastante do que Bronfenbrenner denomina de ambiente. Assim, os espaços interativos virtuais seriam ambientes nos quais o desenvolvimento poderia ocorrer e ser promovido de maneiras diversas (Scorsolini-Comin, 2013, p.357).

Há portanto, um diálogo possível para a compreensão do *cyberbullying* a luz da teoria bioecológica do desenvolvimento, haja vista que,

Ainda pelo modelo bioecológico, o macrosistema, que abarcaria estruturas como a cultura, ideologias, religiões, formas de governo, subculturas que interferem no desenvolvimento, poderia ser representado pela cibercultura, que conteria esses diversos micro, meso e exossistemas existentes no meio virtual. A cibercultura abarcaria essas diferentes culturas e subculturas veiculadas no ciberespaço, de modo que a sua influência no desenvolvimento das pessoas seria crescente (Scorsolini-Comin, 2013, p. 358).

Essa temática é particularmente importante para o contexto pandêmico em que foram¹⁶ coletados os dados da presente pesquisa. Estando afastados do convívio social em decorrência do isolamento social, é de se supor que os discentes que participaram deste estudo recolheram-se, ainda mais do que seria normal para seu período evolutivo, ao ciberespaço e permaneceram imersos na cibercultura. Considerando que nesse espaço que se entrelaçam os efeitos dos microsistema, (como o da escola e até mesmo da família estendida), do meso e do exossistema, o ciberespaço passou ser palco da maior parte das interações e trocas sociais, sofrendo influência dos múltiplos sistemas e lugar privilegiado para a manifestação do fenômeno do *cyberbullying*. Dessa forma, é de se esperar que as manifestações de *cyberbullying* apareçam de forma crescente, em termos de prevalência, do que as outras formas de *bullying* ao longo do período da pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas.

Mantendo em mente a perspectiva interdisciplinar e sistêmica do desenvolvimento, proposta pela Ciência do Desenvolvimento Humano e, em particular, pelo Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, na seção seguinte será apresentada a adolescência partir de uma

¹⁶ A coleta de dados foi feita de forma on-line no período de junho a setembro 2021.

perspectiva histórica e sociológica como meio de compreender de que forma evolui a noção de adolescência e juventude ao longo do tempo. A partir dessa análise é possível vislumbrar como as crenças e representações que a sociedade tem acerca da adolescência ao longo do tempo, que são condicionadas por fatores sociais, econômicos e políticos de um dado momento histórico, podem ser entendidos como elementos do macrossistema que, ao interagirem com as características pessoais dos adolescentes, afetam o modo de se comportar, de sentir e de pensar desses sujeitos, isto é, afetam suas subjetividades.

5.1.2. A Adolescência a partir de uma perspectiva histórica e sociológica

A palavra *adolescere* deriva do latim, que significa “crescer” ou “crescer até a maturidade”, de onde surge a palavra adolescência (Melo, 2013). De acordo com (Schoen-Ferreira et al., 2010), o estágio do desenvolvimento que engloba a adolescência foi oficialmente inaugurado por Stanley Hall em 1904, mas registros na literatura, especialmente nos textos sobre educação, documentam algumas características associadas ao adolescente que antecederam essa data. Segundo Campos (1987 como citado em Melo, 2013), filósofos como Aristóteles, Platão e Sócrates já descreviam os adolescentes a partir de comportamentos e personalidades negativas, ressaltando sua natureza impulsiva, apaixonada, incluindo as “más maneiras” da mocidade.

Schoen-Ferreira et al. (2010) também confirmam que, geralmente, os escritos da antiguidade acerca dos jovens foram marcados por apontamentos de perfis impulsivos dominados pela excitabilidade. O modo como a sociedade tratava esses jovens explicita tal visão. De acordo com Grossman (1998¹⁷ como citado em Schoen-Ferreira et al. 2010), na Grécia Antiga, por exemplo, os jovens eram submetidos a uma espécie de adestramento, com a finalidade de inculcar-lhes as capacidades cívicas e militares, entendidas como virtudes dos cidadãos. A maioridade civil era atingida quando completavam 18 anos, ocasião em que eram feitas a sua inscrição nos registros públicos da cidade. Exercícios físicos eram utilizados com a finalidade de promover o desenvolvimento físico e moral, cujo objetivo para as meninas, por meio da ginástica, seria adquirir saúde e vigor para posterior desempenho da maternidade e demais cuidados do lar, enquanto para os meninos, a fase da puberdade era dedicada ao exercício físico preparatório para a guerra ou instruções voltadas a atividade política. Nesse caso, a classe

¹⁷ Grossman, E. (1998). La adolescencia cruzando los siglos. *Adolescencia Latinoamericana*, 1, 68-74.

social era determinante para a escolha do tipo de educação recebida. Assim, alguns jovens mais ricos estudavam filosofia, uma vez que suas famílias não necessitavam da sua força de trabalho.

Assis et al. (2003)¹⁸ como citado em Schoen-Ferreira et al., (2010) relatam que Platão (séc. IV a.C.) já enfatizava as características negativas dos jovens, alertando para os perigos de se consumir álcool antes dos 18 anos, mas também, segundo (Santrock, 2003,¹⁹ como citado em Schoen-Ferreira et al., 2010), o filósofo também teria dito que o raciocínio seria uma virtude importante no homem que surgiria na adolescência. Já, para Aristóteles (séc. IV a.C.), os jovens seriam apaixonados, irascíveis e conduzidos por seus impulsos, mas também teriam desenvolvido a habilidade para escolher, e que essa autodeterminação significaria o princípio de maturidade.

Durante a Idade Média, quando o modo de produção era o feudal, o indivíduo vivia em comunidades onde todos se conheciam e os papéis sociais, tanto de gênero quanto profissional, eram determinados pelos grupos sociais (Schoen-Ferreira et al., 2010). O desenvolvimento era entendido em termos de mudanças quantitativas dos aspectos físicos e mentais do homem apenas e não qualitativas, o que significa dizer que as crianças eram vistas como adultos em miniatura (Grossman, 2010).

Nesse período da história, o jovem podia treinar para uma profissão por meio das Corporações de Ofício, que se dividiam em classes assim descritas: “os mestres, donos das oficinas, responsáveis pelo ensino e educação dos aprendizes; os aprendizes, que não recebiam salário, geralmente eram parentes e moravam com o mestre; e o jornaleiro, que já havia terminado o período de aprendizagem e recebia salário” (Schoen-Ferreira et al, 2010, p. 229). De acordo com os autores, os jovens ricos tinham a opção de tornar-se cavaleiros, após o treinamento exigido. No período da Idade Média, era comum que os casamentos ocorressem o mais cedo possível, normalmente entre os 12 e 15 anos, só a partir do séc. XII que a igreja católica passou a considerar o consentimento mútuo dos noivos, ainda que os pais continuassem a persuadir a filha.

Entretanto, para Aguiar (2007) é na idade Média que se desenvolve a compreensão do senso de idades, ainda que em nível de senso comum, crianças e adolescentes ocupavam as

¹⁸ Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8, 669-679.

¹⁹ Santrock, J. W. (2003). *Adolescência* (8ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.

mesmas salas de aula. Da mesma forma, Grossman (1998 como citado em Schoen-Ferreira et al., 2010), vai afirmar que é durante a Idade Média que começa a se expandir o reconhecimento dos períodos ou fases de vida, inicialmente relacionadas aos cuidados da sociedade para com os indivíduos incluindo aqueles relacionados as suas funções sociais ao longo do ciclo vital. Cada fase era dividida por durabilidade em média de sete anos. Por exemplo, a segunda fase era denominada *pueritia*, que ia dos sete aos 14 anos. A terceira fase compreendia a idade dos 14 aos 21 anos e era chamada de adolescência, marcada pela prontidão para procriar.

Para Ariès (1981, p. 25) a necessidade de distinguir as etapas da vida de modo mais formal e sistematizado ocorreu em virtude da organização e da formalização da educação.

Assim:

[...]De fato não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade continuariam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas.

Para Aguiar (2007), apoiando-se em Áries, a distinção de uma idade que se diferenciava da infância e da idade adulta ocorre especificamente no interior da burguesia. Assim,

o tipo de ensino oferecido a determinadas camadas da população favoreceu a substituição da escola única por um sistema de ensino duplo, em que há não apenas a classificação etária, mas principalmente, a classificação da condição social. O liceu ou o colégio para os burgueses (secundário) e a escola para o povo (primário) (Aguiar, 2007 p. 14).

Dessa forma, Aguiar (2007) vai afirmar que o reconhecimento da adolescência se constitui por meio de uma consciência da juventude que se ascendeu nas instituições militares e educacionais burgueses. Ademais, o adolescente, tal como o conhecemos na atualidade, teve sua origem demarcada pelo pertencimento a uma classe social, a burguesa, e a um sexo específico, o masculino.

Para Bock (2007), com a revolução industrial houve sofisticação do trabalho, a partir de uma necessidade de adequação frente a novos conhecimentos e domínio de tecnologias, e tais fatos passaram a exigir maior tempo de preparação escolar para os jovens. Além disso, o desemprego estrutural imposto pela sociedade capitalista emergente levou ao prolongamento do período de estudo para preparação e posterior inserção dos jovens no mundo do trabalho, visto que houve o aumento dos requisitos necessários para ocupação dos postos de emprego. Neste

período da história, de acordo com a autora, houve um incremento da expectativa de vida trazendo novos desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de garantir a sobrevivência. Assim, criam-se as condições para que as crianças fossem mantidas por mais tempo sob as custas dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Bock (2007) traz a luz os pressupostos de Climaco (1981) para ratificar os fatores socioeconômicos e culturais que justificam o surgimento da adolescência.

A extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram conseqüências destas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento - a juventude/a adolescência. A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta (Bock, 2007, p. 68).

Esta linha de pensamento quebra o paradigma da concepção única e universal da adolescência, carregada de aspectos típicos e homogêneos para todas as culturas, incluída na visão de anormalidade, ou de uma fase permeada por gatilhos de alguns sofrimentos psíquicos. A esse respeito, Bock (2004) ratifica que,

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (Bock, 2004, p. 42).

O fato é que a cultura e a classe social são pontos importantes que determinam o nível, a durabilidade, a característica e a qualidade de vida do adolescente, propiciando-lhe melhores condições de acesso à educação, mais tempo fora do mercado de trabalho, oportunidade de poder

dedicar-se à carreira escolhida, constituição de família, formas de lazer e atividades diversas com seus pares etc.

Matheus (2008 como citado em Melo, 2013) afirma que foi também na Idade Moderna que se consolidou a ideia de adolescência enquanto período de “conflito, crise e turbulência” influenciando a representação social que temos na atualidade. Para Matheus (2008²⁰ como citado em Melo, 2013), a ideia está alicerçada na cultura europeia dos séculos XVII e XVIII, época em que o homem vivia um momento de grandes transições sociais, que o impulsionavam a construir sua singularidade e subjetividade. Se exigia do homem, pela primeira vez, uma nova forma de se posicionar perante a sociedade, responsabilizando-se por suas escolhas e seu destino.

Assim, no contexto de formação da subjetividade do homem moderno, marcado por um processo de interiorização sem precedentes, o indivíduo experimenta pela primeira vez conflitos e turbulências e essa experiência passou a configurar o que, na atualidade, em nível de senso comum, se difundiu como período da adolescência. De acordo com Matheus (2008 como citado em Melo, 2013, p. 24), a *crise da adolescência*, passa a ser delimitada por um período de “turbulências inevitáveis que cada sujeito é convocado a experimentar, a fim de conquistar a condição de indivíduo”. Em continuidade a essa linha de pensamento Matheus (2008 como citado em Melo, 2013, p.24), refere-se a esse período passageiro e inevitável como “ritual anônimo”, e diz que ele alimenta o imaginário coletivo de que a adolescência seja, obrigatoriamente, o momento de crise, turbulência e conflito”, mas ressalta que esta condição é marcada pela heterogeneidade.

De acordo com Melo (2013), a imagem mais contemporânea da adolescência emerge do contexto de crises e contestação social vivenciado pelos ideais da modernidade, na virada para o século XX, momento que, de acordo com Frota (2007²¹ como citado em Melo, 2013) essa etapa da vida passa a ser marcada tanto por tempestades e tormentas, quanto representa o germe

²⁰ Matheus, T. C. (2008). Quando a adolescência não depende da puberdade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(4), 616-625.

²¹ Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes Concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ*,7(1), 147-160.

de transformações. César (1998²² como citado em Melo, 2013, p.25) “descreve a imagem típica da “adolescência” dos anos 50, representada pela próspera sociedade norte-americana do pós-guerra, representada pela ideia de juventude transgressora no cinema e na mídia, como o “rebelde sem causa” ou o “jovem transviado”. Para Melo (2013, p.25), “essa imagem se traduzia na figura do jovem lambretista, de calça *blue jeans* e jaquetas de couro, que ostentavam a um comportamento social pautado na irresponsabilidade, na inconsequência e na rebeldia”.

Já na década de 60, César (1998 como citado em Melo, 2013) ressalta que a *adolescência* se caracterizou pelo estereótipo de jovens revolucionários, que reivindicam liberação sexual e lutam contra as normas e padrões sociais e “se alienam ao som do *rock and roll*”. Posteriormente, na década de 70, a imagem do adolescente emerge associada à “subversão política”. Frota (2007 como citado em Melo, 2013) lembra que os principais demarcadores do fortalecimento do discurso sobre a adolescência neste período foram o movimento *hippie*, e o movimento juvenil, uma vez que esses eventos deram impulso ao movimento de contracultura juvenil estendendo-se a década de 1970 e se reconfigurando na década de 1980.

De acordo com Melo (2013, p. 26), nos anos 80 e 90 os discursos sobre a adolescência se voltam para descrevê-la como um período de busca da felicidade. Nas palavras de Melo (2013, p.26)

A partir do esgotamento do registro discursivo da psicopedagogia, que inventara a “adolescência” como fase preparatória para a consumação de um modelo ideal de adulto, plenamente integrado em instituições estáveis, fortalece-se, particularmente a partir dos anos oitenta, uma nova formação discursiva, a literatura de autoajuda, orientada pelo individualismo, pela busca instantânea da “felicidade” a partir de si mesmo, e pela aquisição dos fetiches de consumo.

Agora, no âmbito das instituições familiares e educacionais, surge uma nova orientação sobre a forma de como devem ser tratados os adolescentes, uma vez que eles não necessitam mais de uma “ortopedia disciplinar”. A adolescência passa ser vista como uma,

fase da vida que concentra em si mesma, a possibilidade da alegria e do prazer sem compromissos [...], se acrescenta agora o imperativo da felicidade individual a qualquer custo, aqui e agora. A “adolescência” torna-se assim o último espaço possível de “felicidade” e prazer,

²² César, M. R. A. de. (1998). *A invenção da “adolescência” no discurso Psicopedagógico*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1998.

mediado pelos fetiches da sociedade de consumo, em relação à morosidade da idade adulta [...] (César, 1998 como citado em Melo, 2013, p.26 -27).

Com base no que foi exposto, fica evidente que a adolescência é uma construção social, com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento (Bock, 2004; 2007). De acordo com Bock (2007), ainda que estejam associados a esse período marcas de desenvolvimento no corpo, a adolescência é um fenômeno social, que vai além dessas marcas. Até porque, inclusive essas marcas apresentam significados socialmente compartilhados que se modificam em distintas culturas e em diferentes momentos históricos. Por exemplo, a força muscular que o adolescente adquire já foi vista como atributos importantes para a guerra, para a caça ou para o trabalho e hoje são vistos como atributos de beleza e sensualidade.

5.1.3 A adolescência a partir de uma perspectiva psicológica

A despeito das divergências pontuais, de modo geral, a adolescência é descrita como tendo seu início com as mudanças orgânicas e corporais da puberdade e seu fim com o processo de inserção social, profissional e econômico do jovem na vida adulta (Formigli, Costa & Porto, 2000²³ como citado em Schoen-Ferreira et al., 2010). Nesse sentido Schoen-Ferreira et al. (2010) afirmam que segundo a Organização Mundial de Saúde – [OMS] (1965), a adolescência compreende a segunda década da vida, isto é, dos 10 aos 20 anos. Esse mesmo critério também é adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2007a) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – [IBGE] (Brasil, 2007b). Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 2007c), a adolescência compreende o período que vai dos 12 aos 18 anos (Brasil, 2007c). No presente estudo adotaremos a classificação do ECA e em relação aos jovens adultos tomaremos como referência a “adulter emergente,” termo cunhado por Arnett, (2008; 2011; 2014) para problematizar o prolongamento da transição da adolescência para a fase de tomada de posições e responsabilidades próprias da vida adulta.

A partir de um ponto de vista cognitivo, a teoria de Piaget compreende a adolescência como a fase das operações formais, na qual o indivíduo experiencia o deslocamento da

²³ Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. *Cadernos de Saúde Pública*, 16, 831-841.

dependência do referencial concreto para, através da abstração, elaborar hipóteses e fazer por si mesmo as suas próprias elocubrações (Piaget, 1983; Berger, 2017; Papalia et al., 2006). De certo modo, o adolescente vivencia situações de profundas reflexões sobre o meio que o circunda e reage conforme sua compreensão própria de encarar o mundo e solucionar conflitos. Essa nova capacidade é muitas vezes interpretada pelos adultos como comportamento negativo, visto que esse indivíduo tende a questionar a vida, os valores, os limites impostos e, de modo geral, o comportamento dos adultos. Vale lembrar que isso não se configura como norma, nem tão pouco é determinante para a instalação de nenhum padrão negativo universal, visto que cada cultura contribui diretamente para que esse processo se efetue de acordo com seu contexto, valores e referências (Silva, Viana & Carneiro, 2013).

Garay (2012, p. 64, tradução nossa) afirma que “a adolescência é caracterizada por uma demanda por autonomia e independência, bem como a exigência de que suas opiniões sejam levadas em conta; no fundo os jovens irão à procura de relações mais iguais dentro de sua família.” Todavia, não se pode negar que por se sentirem incompreendidos pelos adultos, os adolescentes tendem a buscar referências junto a seus pares. Essa escolha leva a identificação e aproximação com grupos que comungam das mesmas ideias, o que alude a mudanças de comportamento que envolvem alteração no modo de vestir, falar, gosto pelas mesmas músicas, filmes e brincadeiras (Alves, 1995).

No campo das relações afetivas com os pais ou cuidadores, o conflito pode ocorrer quando os responsáveis têm dificuldades em se adaptar às transformações abruptas e intensas dessa fase, a exemplo do comportamento as vezes intolerante e contraditório dos seus filhos, já que eles não se parecem mais com as crianças frágeis e dependentes de pouco tempo atrás (Aberastury & Knobel, 1981). Nesse ponto, é importante que os adultos consigam desenvolver algumas habilidades frente a situações em que os adolescentes questionam e desafiam a autoridade que lhes são impostas. Entretanto, é preciso compreender que apesar de tudo, eles ainda não são adultos autossuficientes.

Destaca-se, entre os teóricos que abordaram essa fase da vida, Erik Erikson, que foi um dissidente da psicanálise freudiana e promoveu uma verdadeira ressignificação da teoria, estendendo o entendimento de que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao contexto sociocultural dos indivíduos. Erikson lança à luz uma teoria que se apoia em um processo de desenvolvimento que irá transcorrer ao longo de todo o ciclo da vida, iniciando no

nascimento e indo até a velhice (Veríssimo, 2002; Papalia et al., 2006; Nunes, 2012; Nascimento, 2016; Berger, 2017; Leite & Silva, 2019).

Outra contribuição importante acerca da adolescência é dada pela psicanalista Aberastury, em sua obra escrita com a parceria de Knobel, em 1981. Nesta obra, os autores descrevem a “síndrome da adolescência normal” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 58), que envolve uma apresentação esquemática das principais características da adolescência, adotando uma abordagem fenomenológica. Dada as suas relevâncias teóricas para a compreensão da adolescência, a Teoria de Erikson e as contribuições de Aberastury e Knobel serão apresentadas aqui.

5.1.4 A Teoria de Erickson

De acordo com Veríssimo (2002), ainda que a Psicanálise Freudiana tivesse se disseminado e invadido todas as áreas de reflexão humana em sua época, pensadores como Erik Erikson eram marcados pela “heterodoxia”. Assim, no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento da personalidade, ainda que Erikson tenha reconhecido a importância atribuída por Freud no que diz respeito às pulsões instintuais e às fases do desenvolvimento psicosssexual, a teoria eriksoniana deu ênfase às interações da criança com o seu ambiente social.

Segundo Veríssimo (2002), Erikson conduziu estudos observacionais em várias tribos ameríndias examinando as relações de disparidade entre a cultura tradicional e a pressão dos estilos de vida circundantes, o interesse pela antropologia o impulsionou a pensar sobre o processo pelo qual se desenvolve a identidade do indivíduo. Erikson propõe sua teoria do desenvolvimento, na qual definiu oito fases²⁴, sendo que em cada uma delas existe uma crise de

²⁴ As fases do desenvolvimento propostas por Erikson são assim descritas (Erikson, 1971; Berger 2017; Veríssimo, 2002): O primeiro estágio compreende o período aproximado entre 0 a 18 meses em que a criança enfrenta a crise do desafio da **confiança X desconfiança**, resultante da interação com a mãe ou seu cuidador. Esta confiança se estabelece a partir das ações relativas aos cuidados iniciais recebidos para satisfação de suas necessidades básicas. Caso essa fase ocorra de forma regular e sem transtornos significativos, há o equilíbrio entre os sentimentos de confiança e desconfiança permitindo ao bebê o desenvolvimento das habilidades de relacionar-se intimamente com os outros. Nesse sentido, emerge a “virtude” da esperança, a partir da certeza que o desconforto da ausência momentânea do seu cuidador logo será suprida e as suas necessidades serão atendidas. Quando isso não ocorre, há uma ruptura da virtude da esperança, o que leva a criança a se frustrar e ela é tomada pelo medo e pelo sentimento de desconfiança/abandono, internalizando que o mundo é hostil e, como consequência, surgirá a dificuldade de confiar nas pessoas (Erikson, 1971).

construção de identidade e, portanto, em cada uma delas há um conflito e um desafio a superar. De acordo com Veríssimo (2002, p.12),

Num processo de desenvolvimento contínuo, as oito fases representam determinados momentos em que as mudanças físicas, cognitivas, instintuais, e sexuais, se combinam para desencadear uma crise interna, de cuja resolução pode resultar uma regressão psicossocial, é certo, mas também pelo contrário, e em condições normais, [pode resultar na] epigênese de determinadas virtudes inerentes a uma certa forma de crescimento.

Erikson (1971) descreve a fase marcada pelo conflito entre **Identidade X Confusão de Identidade**, que é de interesse particular para o presente estudo. Para Erikson (1971), este é o momento mais importante do desenvolvimento humano, que acontece por volta dos 13 aos 21 anos de idade, no qual o indivíduo tem de enfrentar a crise mais profunda do seu

O segundo estágio ocorre entre 18 meses e 3 anos ocorrerá a **autonomia X vergonha e dúvida** (Erikson, 1971; Berger 2017; Veríssimo, 2002). Nesse sentido, o desenvolvimento do autocontrole se alia a autonomia locomotora, somada ao gerenciamento dos esfíncteres. Esta fase é carregada por vários questionamentos, há uma certa inclinação à tomada de decisões, desenvolvimento de julgamentos próprios e daí deriva a “virtude” da vontade, onde a criança alarga o equilíbrio entre independência e autocontrole. Contudo, ela terá que lidar com os sentimentos de vergonha e culpa decorrentes das situações de falha ou cobrança advindos da inadequação a alguma norma ou regra imposta pelo adulto (Erikson, 1971).

O terceiro estágio é marcado pelo conflito entre a **iniciativa X culpa** (Erikson, 1971). Ocorre entre os três e cinco anos de idade e coincide com o período de inserção na pré-escola, em que as crianças já estão um pouco mais independentes e prontas para lidar com novos desafios que incluem mais autonomia, criatividade e capacidade de socialização com seus pares. O cumprimento de novas tarefas individuais e coletivas requer o desenvolvimento de habilidades diversas e a descoberta destas habilidades faz com que a criança vá adquirindo mais confiança e autonomia, desenvolvendo a “virtude” do propósito. O desequilíbrio resulta em culpa e ansiedade e a criança deve ser incentivada a não desistir das metas estabelecidas. (Erikson;1971; Berger 2017; Veríssimo, 2002).

O quarto estágio é o da **produtividade X inferioridade** e acontece em torno dos cinco aos 13 anos de idade (Erikson, 1971; Berger 2017; Veríssimo, 2002). É o momento em que ela já começa a querer se inserir no mundo adulto de forma mais produtiva, há o prazer e o interesse na realização das atividades, no desenvolvimento do trabalho e no cumprimento de novas responsabilidades, como as escolares, bem como, a inclinação para melhor adequação social. De acordo com Nunes et al. (2013), a influência da rede de amizades é um fator relevante para o desenvolvimento e adaptação social do indivíduo no final da infância e a pré-adolescência. Ao sentir-se acolhida pelos seus pares, a criança desenvolve estabilidade emocional relacionada à confiança que a ajudará a assimilar melhor sua cultura, seus interesses pelo futuro profissional e idealização do provável papel que gostaria de desempenhar quando se tornar adulto. Ao atravessar essa crise de identidade de forma positiva a criança terá alcançado a “virtude” da competência, e a sua inserção na próxima fase se dará de forma mais equilibrada (Rabello & Passos, 2008).

O quinto estágio é o da **Identidade X Confusão de Identidade**, que veremos com mais detalhe no corpo do texto. Optamos por não adentrarmos nas fases subsequentes das teorias Eriksonianas, que englobam a fase adulta até a velhice, porque foge muito ao foco de interesse de nosso estudo.

desenvolvimento. De acordo com o autor para além da ruptura com as fases iniciais da infância ainda há ainda os desafios da pré-adolescência.

Nesse caso, a superação dos conflitos anteriores, bem como a aquisição das virtudes esperadas fundamentarão o arcabouço necessário para que o adolescente consiga superar a crise mais complexa e relevante de seu desenvolvimento que é a confusão de identidade. Nessa fase, a “virtude” que se quer alcançar é a lealdade. Este processo é atravessado por várias dúvidas e conflitos de identidade que se somam à aceleração das transformações biológicas típicas da puberdade. Schultz e Schultz (2005, p. 381) chamam a atenção para a estruturação da identidade do ego e sua importância para vida adulta, ratificando que esta “[...] deve ser resolvida no período da adolescência [...]. Trata-se de um período de consolidação em que a pessoa deve formar uma autoimagem que faça sentido e proporcione continuidade com o passado e uma orientação para o futuro.”

Nesta fase emergem as preocupações com a autoimagem e a opinião que outros formam a respeito de si. Erikson (1971, p. 241) alerta para “o perigo dessa etapa que é a confusão de papéis. Quando esta etapa se baseia em uma pronunciada dúvida anterior com relação à própria identidade sexual, os episódios delinquentes e francamente psicóticos não são raros”. O autor ainda afirma que isso não se configura como a incapacidade de sentimentos de empatia, fidelidade e solidariedade nos relacionamentos. O que acontece, de fato, é que o adolescente se encontra em uma situação carregada de múltiplas crises de inseguranças, dúvidas e conflitos de identidade, e, por conta disso, ele ainda não está pronto para definir a sua identidade, pois está em busca de fixidez de seus próprios ideais e referências. Para Erikson,

A mente do adolescente é essencialmente uma mente do *moratorium*, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto. É uma mente ideológica e, de fato, é a visão ideológica de uma sociedade a que afeta mais claramente o adolescente ansioso por se firmar perante seus iguais e que está preparado para se ver confirmado pelos rituais, credos e programas que definem ao mesmo tempo o que é mau, fantástico e hostil (Erikson, 1971, p.242).

5.1.5 As contribuições de Arminda Aberastury e Mauricio Knobel na compreensão da vivência da adolescência

Dentro do viés do desenvolvimento psicossocial, Aberastury e Knobel (1981) ampliaram seus estudos em direção a psicanálise da adolescência. Segundo os autores, não se concebe a adolescência como uma simples continuidade da infância que se descamba na estruturação da maturação sexual e, conseqüentemente, na formação da identidade adulta, sem antes vivenciar aquilo que Erikson definiu como “*moratorium*”, o que evoca “papeis específicos e se permite experimentar com o que a sociedade tem para oferecer com a finalidade de permitir a posterior definição da personalidade” (Aberastury & Knobel, 1981, p.32).

Aberastury e Knobel (1981) ratificam que no período da adolescência há uma ruptura da bissexualidade infantil e nesse processo de transformações o adolescente vivencia três lutos fundamentais, a saber: o **luto** pela perda do corpo infantil precedida pela biologia acoplada à aceleração da puberdade, o **luto** pela ressignificação de papéis oriunda da perda da identidade infantil, a qual evoca a necessidade de estruturação de uma identidade emergente, e, finalmente, o **luto** pelos pais da infância que se deslocam do ideal de referente e passam a representação de novos papéis na vida do adolescente.

Em linhas gerais, esse somatório de eventos e variações de identidade demanda a busca de novas referências ideológicas que dê suporte para acomodação dos anseios emergentes, para que se possa equilibrar essa confusão de papéis oriundos dessa nova realidade circundante. Vale destacar, que Anna Freud (como citada em Aberastury & Knobel, 1981) considerava difícil o limiar entre normalidade e anormalidade no período da adolescência, visto que no decorrer desse estágio é natural que todas as características e desequilíbrios se encaixem no padrão de normatividade dos fatos. Nesse sentido, o incomum seria um comportamento maduro e ausente de qualquer conflito, dúvidas ou incertezas.

Em seus estudos, Aberastury e Knobel (1981, p.9) constataram que “levando em consideração o critério evolutivo da psicologia, é que podemos aceitar que a adolescência, mais do que uma etapa estabilizada, é processo e desenvolvimento”. Para melhor detalhar o entendimento das características desse período decisivo da vida humana, carregado de tantas alterações de comportamento, Aberastury e Knobel (1981) cunharam o conceito de “adolescência normal”. Os autores afirmam que,

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. O que configura uma entidade semipatológica, que denominei ‘síndrome normal da adolescência’, que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade, sendo este um

objetivo fundamental deste momento da vida (Aberastury & Knobel, 1981, p. 9).

Em síntese, Aberastury e Knobel (1981) descrevem as principais características mais comuns da adolescência, a saber:

Busca de si mesmo e da identidade: Essa característica leva em conta os conflitos e as incertezas que permeiam a entrada da criança na fase da adolescência e, conseqüentemente, aquilo que levaria ao equilíbrio, à superação e à estruturação da identidade adulta, visto que “a consequência final da adolescência seria um conhecimento de si mesmo como entidade biológica no mundo, o todo biopsicossocial de cada ser nesse momento da vida” (Aberastury & Knobel, 1981, p.30).

Tendência grupal: trata-se do deslocamento do ideal de referência dos pais da infância que levaria o indivíduo à busca de novas identificações com grupos que comungam dos mesmos anseios. Nesse caso, pode ocorrer um processo de fusão da identidade individual na identidade coletiva e, às vezes, se torna complicado a dissociação entre elas. “Em outro nível, as atuações do grupo e dos seus integrantes representam a oposição às figuras parentais e uma maneira ativa de determinar uma identidade diferente da do meio familiar” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 37)

Necessidade de intelectualizar e fantasiar: Tal característica é vista como estratégia de compensação para poder lidar com as lacunas exteriores e interiores, a exemplo do luto pelas perdas resultantes das alterações do corpo infantil. Nesse sentido, o adolescente se apropria das fantasias para amortecer os sofrimentos e lidar melhor com as perdas, e, para tanto, ele se vê obrigado a

recorrer ao pensamento para compensar as perdas que ocorrem dentro de si mesmo e que não pode evitar. As elocubrações das fantasias conscientes - refiro-me ao fantasiar - e o intelectualizar servem como mecanismos defensivos frente a estas situações de perda tão dolorosas” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 39).

Crises religiosas: diz respeito à adoção de posturas radicais e às vezes totalitárias que podem variar desde o fanatismo resultante de ideologias religiosas até o pensamento ceticista. Essa característica exacerbada pelos extremos é considerada como uma tentativa de lidar com o luto da perda dos pais da infância aliado ao processo de aceitação da consciência existencial da

morte como um fato real, bem como da necessidade de experienciar as novas possibilidades que emergem para sustentação dos alicerces de sua própria base ideológica.

Deslocalização temporal: Considerada como o processo negacionista da passagem temporal, esta característica é tida como a mais profunda desta fase, na qual ocorre a problemática da dissociação entre a imaturidade da criança do passado e ao mesmo tempo as descobertas desse novo ser que necessita da iniciação das projeções do futuro. A estratégia utilizada para lidar com isso é a deslocalização temporal, pois, com a negação da “passagem do tempo, pode-se conservar a criança dentro do adolescente como um objeto morto-vivo. Isto está relacionado com o sentimento de solidão tão típico dos adolescentes, que apresentam esses períodos em que se encerram em seus quartos, isolam-se e retraem-se” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 41).

Evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade: que se configura como, “um oscilar permanente entre a atividade de caráter masturbatório e os começos do exercício genital, que tem características especiais nesta fase do desenvolvimento, onde há mais um contato genital de caráter exploratório e preparatório [...]” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 46). Trata-se do amadurecimento sexual. Nessa fase, o adolescente preocupa-se com a sua sexualidade no sentido de vivenciar experiências eróticas. Nesse ponto, iniciam-se as práticas sexuais que podem ser solitárias ou com parceiros. É quando se vivencia os primeiros relacionamentos e as primeiras paixões.

Atitude social reivindicatória: Essa característica diz respeito às atitudes insurgentes propriamente ditas, situação a qual o adolescente tende a adotar para ratificar a postura de que não é mais uma criança. Isso leva à reivindicação por maior autonomia e liberdade, pois motivado pela certeza de sua própria autonomia e aptidão pela tomada de decisões, o adolescente se vê entre a vertente urgente da adolescência e a dependência infantil. De acordo com os autores: “É preciso não esquecer que grande parte da oposição que se vive por parte dos pais é transferida ao campo social. Além disso, grande parte da frustração que significa fazer o luto pelos pais da infância projeta-se no mundo externo” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 55).

Separação progressiva dos pais: característica perpassada pelo luto da perda dos pais da infância, esse luto é vivenciado tanto pelo adolescente quanto pelos adultos, que têm que equilibrar o momento de imposição de limites, já que a reivindicação mais comum dos adolescentes diz respeito à liberdade e à autonomia na tomada de decisões sobre suas escolhas.

Nesse sentido, há ruptura, substituições e alterações de conflitos na relação parental, gerando no adolescente a busca por novas substituições de seus ideais e essa busca leva a idealizações projetadas em outras figuras. “É assim como aparecem relações fantasiadas com professores, heróis reais e imaginários, companheiros mais velhos, que adquirem características parentais, e podem começar a estabelecer relações que nesse momento satisfazem mais” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 55).

Por fim, há **Constantes flutuações do humor e do estado de ânimo**: Por se tratar de um período instável que envolve contínuas mudanças somadas a novas adaptações, torna-se comum a manifestação de episódios de ansiedade, impaciência e, conseqüentemente, flutuações de humor. De fato, para Aberastury e Knobel (1981, p.57) “um sentimento básico de ansiedade e depressão acompanhará, permanentemente, como substrato, o adolescente”, que dependerá da quantidade e da qualidade da elaboração dos lutos da adolescência.

Os autores esclarecem que vivendo um processo permanente de flutuações dolorosas impostas, pelo contexto social que nem sempre satisfaz as suas aspirações, o jovem se vê atravessado pelo sentimento de frustração e fracasso, que fatalmente o obriga a refugiar-se em si mesmo, numa espécie de regresso interior, “que é tão singular no adolescente e que pode dar origem a esse *sentimento de solidão* tão característico dessa típica situação de *frustração e desalento* e desse *aborrecimento* que costuma ser uma característica distintiva do adolescente” (1981, p. 58, grifo dos autores). Assim, alterações de humor emergem como reflexos ou mecanismos de projeção e de luto pelas perdas das referências da infância. Os autores ratificam que “poder aceitar a anormalidade habitual no adolescente, vista desde o ângulo da personalidade idealmente sadia ou da personalidade normalmente adulta, permitirá uma aproximação mais produtiva a este período da vida” (Aberastury & Knobel, 1981, p. 59).

5.1.6. A Adulter Emergente (AE)

Dando continuidade à perspectiva do desenvolvimento humano, abordaremos a adultez emergente (AE), termo cunhado por (Arnett, 2011) e classificado como a fase intermediária entre a adolescência e a inserção na vida adulta propriamente dita. Este autor complementa que “hoje os jovens nos países da OCDE²⁵ vivenciam a adolescência durante a maior parte da

²⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

segunda década de vida, que é então a idade adulta emergente e, posteriormente, a idade adulta jovem começa apenas quando eles se aproximam dos 30 anos” (Arnett, 2011, p. 257-258, tradução nossa).

Segundo Arnett, para além das diferenças econômicas e culturais, essa fase é atravessada pelas implicações biológicas por conta da idade reprodutiva das mulheres, visto que homens e mulheres representam papéis sociais distintos, e, nesse entendimento, corroboram Manfroi, Macarini e Vieira (2011, p. 60) que dentro da configuração familiar, as representações masculinas e femininas “[...] englobam significados que são construções socioculturais, e, por isso, fortemente influenciadas pela constituição das identidades e dos papéis de gênero, mas que também apresentam aspectos biológicos, isto é, características que foram selecionadas na história de evolução da espécie”. Contextualizado a essa linha de pensamento, na fase da AE, homens e mulheres se diferem nos aspectos sociais e também biológicos decorrentes da gestação, e assim, mulheres costumam sair da AE mais cedo, confirmando a diferença biológica e os papéis sociais que ambos desempenham frente a maternidade/paternidade.

Outro ponto destacado por Arnett (2011) é o contexto socioeconômico e cultural no qual o adulto emergente se insere. Assim como a fase da adolescência, a classe econômica a qual o AE pertence irá contribuir diretamente na dinâmica da sua inserção na vida adulta. Para Arnett, (2011, p.263, tradução nossa),

[...], a idade adulta emergente existe apenas para o segmento mais rico da sociedade - principalmente a classe média urbana - enquanto os pobres rurais não têm idade adulta emergente e podem até mesmo não ter adolescência porque entram no trabalho como adultos em uma idade precoce pelo fato de começar o casamento e a paternidade relativamente cedo.

Nesse ponto, Arnett (2011) se aproxima de Bock (2007) na compreensão de que, assim como a adolescência, a AE emerge como um processo contemporâneo da idade adulta e traz como pano de fundo a necessidade de qualificação desses indivíduos, ou seja, prolongar o tempo de dedicação aos estudos para preparação e posterior inserção no mundo do trabalho. Finalmente, de acordo com Arnett (2011, p. 264, tradução nossa) “a idade adulta emergente está crescendo como um fenômeno mundial, em termos demográficos, embora haja uma grande variação em todo o mundo em como é vivenciada, tanto entre os países quanto dentro de cada país”.

Apesar da heterogeneidade socioeconômica e cultural, os principais marcadores demográficos desse curso de vida são: prioridade da capacitação profissional com extensão do tempo de estudo, padrão normativo de casamento e maternidade/paternidade tardia, bem como, multiplicidades de envolvimento amorosos e experiências profissionais. Alguns, mesmo com independência financeira, continuam morando com os pais, outros por sua vez, em decorrência do prolongamento dos estudos ainda dependem financeiramente da família para custear esse período de dedicação a carreira acadêmica. Esse conjunto de comportamento reflete as “cinco características que distinguem a idade adulta emergente de outras idades [...]. A idade adulta emergente é: a era das explorações identitárias; a era da instabilidade; a era do egocentrismo; a idade do sentimento no meio; a era das possibilidades” (Arnett, 2008, p.13, tradução nossa).

Em relação ao envolvimento em situações de *bullying*, afirma Wyss (2018) que essa violência se configura como um relevante fator de risco para o AE, podendo ocorrer tanto no ambiente de trabalho, como no ambiente escolar, causando os mesmos danos que afetam crianças e adolescentes, como os psicossomáticos, já citados, dentre eles a depressão, ansiedade e demais perturbações físicas e mentais. Nesse sentido a boa relação com os pares e o apoio da família contribuem para a saúde psicossocial e a permanência e êxito desse indivíduo no ambiente acadêmico (Roza, 2018).

Para finalizar, apoiando-se no Modelo bioecológico também adotado no presente estudo, (Roza, 2018, p.32) complementa que “a teoria bioecológica proposta por Bronfenbrenner (2011) faz referência a um modelo pessoa-processo-contexto-tempo que pode ser aplicada à AE na análise dessas forças atuando reciprocamente no desenvolvimento humano.” A autora afirma que “a teoria proposta por (Arnett, 2000) implica mudanças sociais e econômicas (o cronossistema do paradigma bioecológico), nas quais os adultos emergentes estão imersos cultural e historicamente de forma única com o seu ambiente” (Roza, 2018, p.32). Dessa forma, o conceito de AE proposto por Arnett e tomado por Roza para compreensão dos estudos que empregam o Modelo Bioecológico de Brofenbrenner também será adotado nessa dissertação, uma vez que a pesquisa envolveu adolescentes e adultos emergentes.

5.2 Olhares sobre a violência e a violência escolar

5.2.1 *Conceitos de violência, violência difusa e violência simbólica*

O conceito de violência pode ser compreendido como multivariado e, portanto, a adoção de um conceito único, geral e abrangente se torna um desafio, até mesmo por conta dos aspectos culturais envolvidos, visto que algumas ações identificadas como violências fazem parte das tradições e costumes de determinados povos (Dadoun, 1998; Debarbieux, 2001; Camacho, 2001; OMS, Krug, et.al., 2002; Rosário, Neto, & Moreira, 2011; Modena, 2016). Entretanto, a Organização Mundial da Saúde [OMS] (2002) cunhou um conceito que nos parece apropriado o suficiente para ser aplicado a diferentes contextos. Esse abarca vários tipos de violência, que podem ocorrer tanto no plano individual como no coletivo e tem como base o desequilíbrio das relações de poder, incluindo suas possíveis consequências físicas ou psicológicas. Nesse sentido, a violência para a OMS (2002) é compreendida como,

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug, et.al., 2002, p.5).

Ademais, a violência pode ser entendida como uma ação humana, sendo a agressão uma de suas múltiplas expressões, tornando-se de extrema relevância a compreensão das estruturas subjacentes que as sustentam (Domènech & Rueda, 2002), visto que, não se pode investigar a ação ou atos de violência sem levar em conta suas relações com o contexto político, sócio-histórico, individual e cultural de seus atores. Nesse sentido, “a violência deve ser abordada como um fenômeno psicossocial (que se constrói socialmente) e, para compreendê-la, deve-se considerar os elementos individuais e sociais que a constituem” (Martín-Baró, 1999 como citado em Patiño, 2013, p. 41). Nessa linha de pensamento que endossa as discussões sobre violência e agressão em seu contexto de produção e, levando em conta as influências dos aspectos políticos, sócio-histórico e ideológico, pesquisadores como Domènech e Rueda (2002) se somam a Patiño (2013) e Faria e Patiño (2020), trazendo para o centro de discussões a perspectiva de abordagem psicossocial da violência e da agressividade.

Com base nessa abordagem, e tomando como ponto de partida o fenômeno social do *bullying*, podemos considerar que ele sempre existiu, mas o reconhecimento como categoria de análise de investigação só se tornou possível a partir da perspectiva do reconhecimento da temática como um problema social. Nas palavras de Bispo e Lima (2014, p.165) o certo é que, “a violência nas escolas não é um fenômeno recente nem exclusivo de nosso país, entretanto só a partir das últimas décadas que ela passou a ser fonte de preocupação e interesse social, levando a um incremento de pesquisas sobre o tema”.

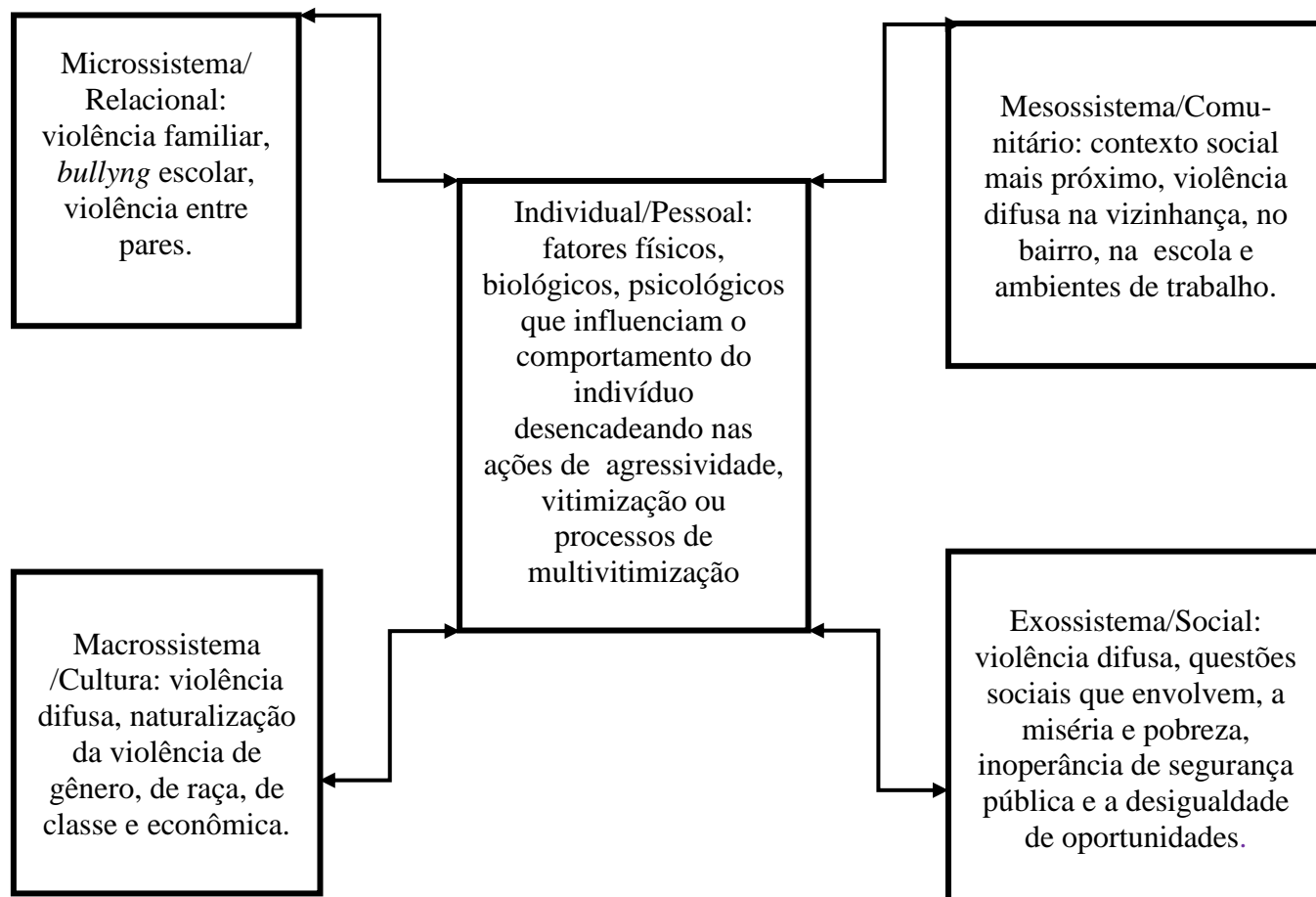
Dessa forma, concordamos com Domènech e Rueda (2002) no sentido de entendermos que a construção social do *bullying* foi atravessada por processo semelhante ao descrito pelos autores em relação a categoria violência familiar, visto que foi necessário uma série de eventos sócio-históricos para que a análise da violência perpetrada no âmbito do sistema escolar fosse examinada sobre uma nova ótica de interpretação, levando em conta as características e os diversos fatores associados. Assim, foi a partir das pesquisas de Olweus que a especificidade desse tipo de comportamento passou a ser categorizada como *bullying*, ou seja, o fenômeno passou a ser investigado como uma violência praticada por crianças e adolescentes no contexto escolar e, conseqüentemente, a narrativa sobre violência escolar foi ampliada, incorporando as especificidades do *bullying*. Nessa direção, uma série pesquisas sobre conflitos relacionais estabelecidos no interior do sistema de ensino se tornaram objetos de interesse de estudo. “No Brasil, esse tema ganha espaço nas discussões e pesquisas acadêmicas na década de 1980, quando a violência no contexto escolar é analisada como resultado do processo de democratização das escolas” (Bispo & Lima, 2014, p.165). Nesse sentido, de acordo com Faria e Patiño (2020, p.14) “[...], os estudos sobre violência devem considerar a forma como os sujeitos ou comunidades constroem sentidos e significados a respeito do que é ou não violento”. Os autores ratificam a complexidade desse campo de investigação²⁶ e ancoram suas pesquisas na perspectiva psicossocial, salientando que a depender do contexto/cultura um mesmo evento pode ser considerado normativo ou violento.

²⁶ Vários pesquisadores (Domènech, & Rueda, 2002; Estévez, Jiménez & Musitu, 2008; Patiño, 2013; Faria & Patiño, 2020) trazem à luz a multidisciplinaridade teórica que busca elucidar os fatores associados a violência e os comportamentos agressivos. Essas teorias perpassam pelo campo da psicologia, genética, biologia, sociologia etc., a saber: 1-Teoria da Aprendizagem Social, 2) Teoria da Interação Social, 3) Teoria Sociológica, 4) Teoria Genética, 5)Teoria Psicanalítica, 6) Teoria da Personalidade, 7) Teoria da Frustração, 8) Teoria Etológica e 9) Teoria dos sistemas ecológicos de Bronfrenbrener.

O Modelo Bioecológico de Brofenbrenner tem sido empregado para explicar a ocorrência da violência, em suas múltiplas expressões. Segundo a OMS “o modelo [bioecológico de Brofenbrenner] explora a relação entre fatores individuais e contextuais e considera a violência como o resultado de vários níveis de influência sobre o comportamento” (2002, p. 12). Dessa forma, podemos relacionar/contextualizando a esse modelo a categoria de “multivitimização”, que é um fenômeno que acontece quando o indivíduo é atravessado por múltiplas violências conectadas entre si (Patiño, 2013).

A Figura 3. apresenta um esquema que mostra como a violência pode resultar das influências dos fatores contextuais e individuais, afetando o desenvolvimento do indivíduo (OMS, 2002; 2005; Martins, 2007) culminando tanto com comportamentos agressivos, como processo de vitimização ou multivitimização.

Figura 3. Fatores contextuais e individuais.



Podemos observar, no esquema apresentado na Figura 3, o uso recorrente do termo “violência difusa”, termo que tem sido reiteradamente empregado no campo da sociologia (Barreira, 2013) para designar a faceta contemporânea do fenômeno, marcado pela sua amplitude e pela sua capacidade de disseminar-se por distintos espaços da vida social. Para Barreira (2013, p. 224), o termo “difuso relaciona-se claramente com a possibilidade de que todos, independente de sexo, idade ou classe social, possam ser vítimas de práticas classificadas como violentas, presentes em diversificadas situações sociais”. A violência difusa cresce na sociedade atual, no mundo globalizado, assim como as dificuldades das sociedades e dos Estados contemporâneos para enfrentá-la (Giddens, 1966).

E quais as causas dos atos de violência difusa? Santos (2004) salienta que,

As raízes sociais desses atos de violência difusa parecem localizar-se nos processos de fragmentação social, os quais refletem "a desagregação dos princípios organizadores da solidariedade e a crise da concepção tradicional dos direitos sociais em oferecer um quadro para pensar os excluídos" (Rosanvallon, 1995 como citado em Santos, 2004, p. 4).

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, Hespanha (1999) vai afirmar que no mundo contemporâneo não somente as antigas formas de desigualdades sociais subsistem, em consequência das desigualdades de classes, mas emergiram também as novas desigualdades, relativas à distinção de gênero, etnia, religião e modos de vida. Em outras palavras, uma outra forma de configuração de conflitualidade e violência surge no contexto da globalização. (Sousa Santos, 1994 & Santos 2004) afirmam que essas múltiplas formas de violência presentes na sociedade contemporânea (violência ecológica, exclusão social, violência entre os gêneros, racismos, violência na escola) contribuem para o dilaceramento da cidadania. Lembra que a noção de uma microfísica do poder de Foucault (1982) pode ajudar a compreender fenomenologia dessa violência, ou seja, na medida em que se apoia numa rede de poderes que permeia todas as relações sociais, determinando os modos como se darão as interações e relações entre as pessoas, os grupos e as classes.

Complementarmente, o sociólogo, Bourdieu (1989) traz o conceito de violência simbólica caracterizada como um tipo específico de ação, mais difícil de se detectar e que está presente em nosso dia a dia. Ela pode ser arraigada, por exemplo, pelas diferenças entre homens e mulheres através da dicotomia binária androcêntrica determinante dos papéis sociais, que se materializa na produção dos discursos manifestos nas variadas relações sociais e se dilui na

naturalização de papéis socialmente estabelecidos e refletidos nas imagens que encarnam a ditadura da beleza, a cultura do estupro e tantas outras violências presentes e naturalizadas nas microrrelações de poder.

Para Bourdieu (1989) a violência simbólica pode ser entendida como uma forma de coação que se sustenta na aceitação de uma imposição determinada, seja ela de natureza econômica, social ou simbólica. Como foi dito, a violência simbólica, assim, se estabelece pela criação e disseminação de crenças durante processo de socialização do indivíduo, levando-os a se colocarem na sociedade a partir de padrões e costumes impostos pelo discurso dominante. A violência simbólica ocorre porque há o reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante e através dela ocorre o exercício do poder simbólico.

Esse exercício de poder invisível que permeia a sociedade tende a se refletir cada vez mais nas relações interpessoais das instituições de ensino. O que se tem percebido cada vez mais no campo escolar é que “a violência já não é mais um problema externo, ao contrário, tem sido inerente a ela. Termos como rotulação, preconceito, estigma e, mais recentemente, *bullying*, têm sido observados nesse espaço em detrimento de conceitos humanitários” (Borba & Russo, 2011, p.26). Assim, é esperado que a violência difusa e a violência simbólica percebidas ou vivenciada lá fora possa abrir caminhos para a disseminação e fortalecimento do *bullying*, uma vez que, de acordo com Bispo e Lima (2014, p.173) “Todas as contradições, conflitos de interesse, relações de poder, discriminações, exclusões e formas de violência presentes na sociedade estão presentes também no interior das escolas.”

Bourdieu (1989; 2007) considera a família e a escola como agentes relevantes no processo de socialização e faz duras críticas ao sistema escolar que para ele é um forte agente de contingência das desigualdades sociais, que são mascaradas pelo pseudodiscurso da oferta de oportunidades iguais para todos. Para o autor, “geralmente, o sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite a reprodução da cultura dominante e esta, por sua vez, reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força intrínsecas da sociedade” (Bourdieu, 1989 como citado em Borba & Russo, 2011, p. 30). Dessa forma, para Bourdieu (1989), a educação escolar se desloca do papel transformador e democratizador da sociedade para encarnação do papel de mantedor e legitimador das relações de poder e dos privilégios sociais.

5.2.2 Violência escolar e o fenômeno do bullying

Os problemas de violência nas escolas têm despertado a atenção não só dos pais e da comunidade escolar, mas também de pesquisadores das ciências sociais, psicologia, educação, saúde e segurança pública. No entanto, de acordo com Rolim (2008), a expressão “violência escolar”, que é bastante usada no Brasil, normalmente tem servido para nomear condutas disruptivas que ocorrem no ambiente escolar, envolvendo, por exemplo, desde ameaças ou agressão física contra professores, até depredação escolar e porte de armas por parte dos alunos. O termo é, portanto, marcado pela generalidade e imprecisão. Para o autor, ainda que esses temas tenham importância e mérito para o âmbito acadêmico, eles acabam “por impedir que o tema da violência cotidiana representada pelo ‘*bullying*’, que muitas vezes antecede e informa aquelas manifestações mais amplas da violência, seja percebido” (Rolim, 2008, p.18). Além disso, a expressão também pode desmerecer a gravidade dos atos violentos que não sejam agressões físicas ou que não acarretem danos materiais.

Corroborando esse ponto de vista, Matos e Gonçalves (2009) entendem que ainda que o *bullying* seja um tipo de violência, ele parece ainda não ter recebido a atenção necessária, especialmente por parte de quem trabalha nas escolas. Comportamentos como ameaça e opressão, por exemplo, não têm sido considerados comportamentos de violência. Por essa razão, adolescentes que testemunham o *bullying* tendem a reportar um senso de inevitabilidade, falta de esperança e alienação (Willert & Lenhardt, 2003). Vale lembrar, que já há algum tempo, estudos têm apontado que o índice deste tipo de violência entre os adolescentes tem se elevado e a escola tem se tornado o palco comum dessas tensões (Olweus, 2004).

Heinemann (1972²⁷ como citado em Olweus, 1973) relata que ao final dos anos 60 e início dos anos 70 surgiu na Suécia um grande interesse da sociedade pelas ações de violência nas escolas, envolvendo crianças e adolescentes. Este interesse inicial já apontava a necessidade de compreensão dos fatores motivacionais que envolviam os agressores, bem como a forma como suas vítimas costumavam responder a essas provocações. Tais interesses se disseminaram por outros países escandinavos (Olweus, 2004). Mais tarde, na Noruega, Olweus começou as

²⁷ Heinemann, P.-P. (1972). Gruppvåld bland barn och vuxna [*Group violence among children and adults*]. Stockholm: Natur och kultur.

suas pesquisas²⁸, inicialmente motivado pelo aumento dos casos de suicídio entre os adolescentes. Os resultados encontrados o levaram a caracterização do fenômeno social conhecido como *bullying*. Assim, inicialmente, Olweus (1991, p. 413, tradução nossa) oferece uma definição bastante específica do *bullying* como “ações repetidas e negativas ao longo do tempo, incluindo bater, chutar, ameaçar, trancar dentro de uma sala, dizer coisas desagradáveis e provocar”. Além dessa forma mais direta, o *bullying* também pode se expressar de modo mais indireto, como é o caso da forçada exclusão social de um aluno, promovendo o seu isolamento social (Olweus & Solberg, 1998). Ocorrendo de forma direta ou indireta, o que mais marca o *bullying* é a intimidação física ou psicológica, que se dá de modo reiterado, criando um padrão de assédio e abuso (Rigby, 2005). De acordo com Vambheim (2010), quando o *bullying* nas escolas ocorre sem nenhuma forma de intervenção ou contenção, levará muito provavelmente a um incremento de sua ocorrência e evolução para um possível aumento de outras formas de violência escolar, criando, assim, um sério risco para a vida escolar e o desempenho acadêmico dos alunos.

Cabe destacar que nem toda prática de violência escolar entre crianças e adolescentes pode ser classificada como *bullying*. Os conflitos, as discussões e mesmo as brigas entre iguais (ou seja, quando há equilíbrio de poder e força), são fenômenos típicos das interações humanas e ocorrem, portanto, no cotidiano de vida dos adolescentes. Por outro lado, o *bullying* é um fenômeno social multivariado. Assim, Fante (2005) relata as dificuldades enfrentadas pelos educadores na percepção e identificação dos comportamentos de *bullying*, já que, muitas vezes são consolidados pela violência simbólica, através de linguagens não verbais, gestos, olhares, risos irônicos, posturas intimidadoras, e, na maioria dos casos, há a lei do silêncio. Esta ganha força através da conduta das testemunhas que tendem a ser coniventes, passivas e/ou submissas. Nesse sentido, “o termo *bullying* descreve uma ampla variedade de comportamentos que podem

²⁸ As descobertas de Olweus acerca do fenômeno, resultaram na criação de projetos de intervenção nas escolas da Noruega (Olweus, 2004) e mais tarde tornaram-se inspiração para pesquisadores de outros países do mundo, inclusive o Brasil. De fato, ao final de 1982 e início de 1983, o Ministério da Educação da Noruega empenhou-se na elaboração de políticas públicas voltadas para intervenção da violência escolar. Tal ação se deu impulsionada pelas pesquisas de Olweus associada ao interesse da população em geral, representada por vários setores da sociedade (Olweus, 2004). O suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, resultante da violência sofrida e assédio dos colegas de escola, corroboraram para a motivação popular e exigência de respostas/ações mais efetivas do poder público para o enfrentamento dessa problemática.

ter impacto sobre a propriedade, o corpo, os sentimentos, os relacionamentos, a reputação e o *status* de uma pessoa” (Beane, 2010, p. 5).

Para finalizar, vale lembrar que já falamos que a expressão *bullying* tem ganhado nova roupagem na contemporaneidade. Partindo da premissa de que os relacionamentos interpessoais são permeados pela diversidade cultural, tecnológica, étnica e ideológica, podemos deduzir que o advento das redes sociais trouxe consigo a alteração e transformação das interações entre os indivíduos, pois inovou e modificou os processos de comunicações. Dessa forma, as relações afetivas sofreram grandes impactos, pois passaram a transitar entre o real e o virtual, conseqüentemente, a distância entre o mundo real e o virtual torna-se cada vez mais difícil de se dissociar.

Dito isso, é possível afirmar que as redes virtuais de comunicação favoreceram a propagação da violência, visto que como num jogo de regras próprias, facilitou a invasão da privacidade, a exposição e apropriação da imagem alheia, possibilitou vários mecanismos de fortalecimento do anonimato dos agressores, deflagrou a ascensão de novas agressões e conseqüentemente o surgimento de novos conflitos (Tanaka, 2013; Patrício, 2020; Soares & Almeida, 2020).

Como se pode constatar, o *Bullying* e o *Cyberbullying* se configuram como um problema grave na vida dos estudantes que pode trazer prejuízos importantes para o seu desenvolvimento psicossocial e, inclusive, pode levar a transtornos mentais como depressão, ao transtorno de ansiedade, a síndrome do pânico e a desfechos fatais. Procurar entender e discutir esse fenômeno ainda é um grande desafio e uma preocupação constante no Brasil e em vários outros países do mundo, e esforços contínuos nesse sentido têm sido empreendidos. A exemplo desses esforços, podemos citar as Políticas Públicas que têm sido desenvolvidas para combater o problema em vários países, inclusive no Brasil²⁹.

²⁹ Como exemplo de Políticas públicas internacionais, podemos citar que nos Estados Unidos, Canadá e Noruega incluíram nos seus currículos planos de prevenção ao *bullying*, que devem ser postos em prática por cada escola. A Noruega utiliza a metodologia elaborada por Dan Olweus [...]. O Reino Unido[...] considera a prática um caso de assédio ou perseguição. [...] Já a Finlândia categoriza a prática como crime específico, sujeito a multas e restrição de liberdades (Blume, on-line, 2016, np). No Brasil, criou-se a legislação de combate ao *bullying*, em 2015, daí então, o governo da presidenta Dilma Rousseff estabeleceu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, mais conhecida como a lei *anti-bullying*. Este programa objetiva preparar profissionais da educação, para o desenvolvimento de intervenções de combate e prevenção à problemática incluindo entre suas principais ações: “assistência psicológica e jurídica às vítimas e agressores, mas a lei determina que se evite punir quem pratica, [...]. No lugar da punição, deve-se privilegiar ações

5.3. Fatores psicológicos associados ao *bullying*: Autoestima e Satisfação de vida

A autoestima é entendida como “o senso geral de valor e bem-estar de uma pessoa. Imagem pessoal, conceito pessoal e autopercepção são termos a ela interrelacionados, usados e referem-se à forma como as pessoas se veem e se avaliam” (Arnett, 2008, p.187, tradução nossa). Para alguns autores, ela parece ser a faceta mais importante do autoconceito (Romano, Negreiros, & Martins 2007; Valente, 2002). Enquanto o autoconceito consiste em uma representação que temos de nós mesmos, a autoestima consiste na avaliação afetiva que fazemos dessa representação. Portanto, o autoconceito incorpora um elemento cognitivo, e depende das interações sociais, e a autoestima incorpora uma dimensão avaliativa/valorativa/afetiva do indivíduo (Plummer, 2007; Quiles e Espada, 2009). Esta avaliação de si mesmo/a, pode ser tanto positiva ou negativa, e tem como base julgamentos sociais que os sujeitos interiorizaram e auto julgamentos em relação à competência e ao valor que acreditamos ter (Mosquera & Stobäus, 2006). É possível ainda afirmar que a autoestima resulta da ponderação entre o autoconceito real e o autoconceito ideal, ou seja, depende de como se estabelece a relação entre a forma como o sujeito se percebe e a forma como gostaria de ser (Azevedo & Faria, 2004).

Quando avaliamos a autoestima, podemos partir da premissa de que ela é um constructo global ou unidimensional, uma vez que a sua avaliação tende a ser globalizante e livre de contexto, ou multidimensional, quando queremos avaliá-la de forma mais dependente do meio (Pais Ribeiro, 2003). De acordo com Rosenberg (1985), ambos os modelos teóricos (uni ou multidimensional) coexistem no campo fenomenológico individual como entidades distintas e separadas, e, por isso, cada um deve ser abordado isoladamente. No presente estudo adotamos o constructo global ou unidimensional da autoestima, haja vista a quantidade de variáveis que decidimos incluir em nossas análises.

A autoestima tem sido associada a uma série de condições desenvolvimentais na adolescência, tais como problemas de comportamento (Marriel et al., 2006; Stanley, Dai & Nolan, 1997), agressividade (Formiga, Neta, Medeiros & Dias, 2008), temperamento (Klein,

alternativas que responsabilizem o indivíduo e alterem o comportamento agressivo” (Blume on-line, 2016, np).

1995), introversão (Eysenck & Eysenck, 1963), racismo (Martinez & Dukes, 1991), probabilidade de desistência escolar (Wells, Miller, Tobacyk & Clanton, 2002). Existe uma correlação entre autoestima e rendimento escolar e aprovação social que parece ser independente dos grupos étnicos e culturais (Steinberg, 1999). Além disso, de acordo com Rosenberg e Rosenberg (1978), pessoas com baixa autoestima tendem a se engajar em comportamentos delinquentes como meio de retaliação contra uma sociedade que o subestima e também como uma forma agressiva de obter maior popularidade e, assim, aumentar seu senso de autoestima. Também tem sido significativamente associada ao abuso de substâncias, incluindo a ingestão de álcool (Scheier, Botvin, Griffin & Diaz, 2000) e fumo (Carvajal, Wiatrek, Evans, Knee & Nash, 2000). Finalmente, a baixa autoestima também tem sido associada ao bem-estar psicológico, relacionando-se negativamente com depressão e suicídio (Mruk, 1998), transtornos alimentares e a ideação suicida (McGee & Williams, 2000).

Os comportamentos de *bullying* também parecem se associar a níveis de autoestima dos estudantes (Marriel et al., 2006). Como já falamos, há que se considerar que os resultados de estudos que investigaram a autoestima dos agressores ainda são inconclusivos, especialmente se considerarmos uma parte desses agressores - os que são vítimas e agressores ao mesmo tempo. Alguns pesquisadores salientam que os agressores apresentam níveis de autoestima elevada e desfrutam de um bom *status* social entre seus pares (Baumeister et al., 1996; Bandeira & Hutz, 2010; Bandeira, 2009; Cantini, 2004, Estévez et al., 2008; Marriel et al., 2006; Olweus, 1991), mas no que diz respeito às vítimas que também são agressores, estudiosos tem indicado que esse grupo parece sofrer com baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2010). Por outro lado, pesquisadores concordam que vítimas tendem a apresentar baixos níveis de autoestima (Olweus, 1991; Brito & Oliveira, 2013).

A auto valoração positiva do agressor pode ser entendida como uma autoestima defensiva, mais comum entre adolescentes que praticam, estimulam ou assistem as agressões. Trata-se de uma versão patológica do fenômeno, fruto de uma distorção de personalidade associada a uma visão narcisista ou egocêntrica. Dessa forma, como já foi dito anteriormente, o agressor que tem alta autoestima comumente não aceita críticas, sente-se superior aos outros e almeja popularidade, ainda que por meio de estratégias pouco habilidosas socialmente (Salmivalli, et al., 1999).

Outra divergência encontrada, diz respeito a diferenças de gênero. Alguns estudos (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Major, Barr, Zubeck, & Babey, 1999; Twenge & Campbell, 2001) encontraram níveis mais baixos de autoestima em meninas e mais alto em meninos, mas, em contrapartida, nos achados de Maharjan (2008) e de Gobita e Guzzo (2002) não foram encontradas essas diferenças. Dados aos achados inconclusivos ou divergentes, optamos por incluir a variável autoestima no presente estudo.

Uma outra variável psicológica que tem sido identificada como um importante correlato dos comportamentos de *bullying* é a baixa satisfação de vida (Callaghan et al., 2015; Weng et al., 2017; Estévez & Jiménez, 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017). A satisfação com a vida ou de vida representa uma avaliação cognitiva da vida baseada em padrões que o próprio indivíduo considera (Lucas et al., 1996; Diener et al., 1999). Huebner et al. (2000) partem de dois modelos teóricos para avaliar a satisfação de vida, um unidimensional, que avalia a vida de maneira global, e o outro multidimensional, que considera cinco domínios teoricamente relevantes: família, amigos, escola, self e ambiente onde vivem. Neste estudo, foi empregada a Escala Global de Satisfação de Vida para adolescentes (EMSVA) validada no Brasil por Segabinazi et al. (2014)³⁰.

Alguns estudos defendem que a satisfação com a vida dos adolescentes está associada a resultados desenvolvimentais e variáveis psicológicas positivas, bem como serve de fator de proteção contra fatores de risco, como o *bullying* (Varela, Muñoz-Najar Pacheco, & Chuecas, 2021). De fato, de acordo com esses autores, pesquisas internacionais vêm demonstrando que a satisfação com a vida dos adolescentes pode ser afetada negativamente pelo *bullying*, o que torna essa variável de central interesse na área.

Estudos específicos que buscaram relacionar os perfis de comportamento de *bullying* à satisfação de vida encontraram que tanto o agressor quanto a vítima apresentam baixos escores nessa variável (Callaghan et al., 2015; Weng et al., 2017). Um outro estudo que comparou a satisfação de vida de vítimas, agressores e grupo de não-envolvidos tanto considerando o *bullying* tradicional como o *cyberbullying*, concluiu que as vítimas de *cyberbullying* foram as que apresentaram maiores níveis de insatisfação de vida (Cañas et al., 2020). Rezapour et al.

³⁰ Optou-se por usar a escala global, para minimizar o número de variáveis envolvidas no estudo. Com base neste instrumento, a satisfação com a vida é um construto cognitivo e estável que diz respeito ao bem-estar subjetivo do sujeito e um indicador preciso da percepção de como o adolescente avalia sua vida em termos gerais.

(2019) e Blood et al. (2011) também encontraram que vítimas de *bullying* verbal apresentam baixos escores de satisfação de vida

Por outro lado, tem havido sugestões de que o comportamento agressor (verbal, relacional, físico e *cyberbullying*) se associa a níveis altos de satisfação de vida (Rezapour et al., 2019). Como já foi dito, a explicação para essa associação está na hipótese de que agressores com alta satisfação de vida desfrutam de alta popularidade entre pares, alta autoestima e boas habilidades sociais, na medida que entre amigos expressam competência social (Shetgiri et al., 2015; Rezapour et al., 2019).

Como é possível perceber, tanto a autoestima como a satisfação de vida são variáveis importantes que têm sido associadas a distintos comportamentos e perfis de *bullying*, mas enquanto sobre a primeira ainda paira alguma controvérsia nos resultados dos estudos, sobre segunda os estudos ainda são escassos, especialmente no Brasil, de acordo com a revisão de literatura dessa pesquisa. Por essas razões, as duas variáveis foram incorporadas no presente estudo.

5.4. Fatores contextuais associados ao *bullying*: contexto familiar, dos pares, comunitário e escolar

5.4.1. Contexto Familiar: Práticas Educativas e Estilos Parentais

Vários pesquisadores (Nunes, 2012; Casellato, 2012; Oliveira, Silva, Yoshinaga, & Silva, 2015) apontam que na dinâmica do *bullying* os envolvidos externalizam situações vividas em contextos diversos, com destaque para o contexto familiar. Nesse sentido, “compreende-se que o *bullying*, assim como outros comportamentos agressivos das crianças e adolescentes, tem como pano de fundo os comportamentos dos pais e outros fatores familiares” (Oliveira, Silva, Yoshinaga e Silva, 2015, p.126).

Para melhor entendimento sobre a influência do contexto familiar nas situações de *bullying* buscou-se apoio na teoria dos estilos parentais, assim entendida, como o modelo educacional ou de práticas parentais adotado pelos pais/cuidadores para criação e educação dos seus filhos (Maccoby & Martin, 1983). Quanto a essas práticas, afirma Nunes (2012, p. 31, grifos

nostros) que “elas, independente da forma em que se apresentam, incorporam duas dimensões básicas: o aspecto **afetivo** e o aspecto **disciplinar** (de controle) da educação.” Para essa autora, “[...], o modo como os pais empregam essas estratégias, se de forma mais ou menos afetiva, ou com mais ou menos rigor disciplinar, tende a criar um clima emocional que marca o processo educativo. Esse clima emocional de criação tem sido chamado de estilo parental” (p.31). Vale ressaltar que esses estilos não são fixos e um mesmo cuidador, a depender do contexto, por exemplo, pode transitar em mais de um estilo de parental. É a partir desse modelo de relação que a criança desenvolve suas próprias habilidades de socialização para com os outros.

Pesquisas recentes têm apontado achados significativos sobre os estilos parentais e seus desdobramentos no comportamento psicossocial do adolescente, incluindo o comportamento de *bullying*. Carvalho e Silva (2014) concluíram que o estilo parental autoritário, que se caracteriza por altos níveis de controle e disciplina e baixos níveis de afeto/responsividade, guarda relações com diagnóstico clínico de problemas de saúde mental na adolescência, uso de entorpecentes, comportamento agressivo e delinquência, baixo desempenho escolar em crianças, impulsividade e agressividade quando necessidades/desejos não são satisfeitos e maiores índices de ansiedade e depressão. Já o estilo negligente (baixos níveis de afeto/responsividade e de controle/disciplina) e o indulgente (muito afeto/responsividade e pouco controle/disciplina) se associam à depressão e ansiedade, uso de álcool, outras drogas e entorpecentes. Finalmente, o estilo parental autoritativo, que equilibra o uso de afeto/responsividade e controle/disciplina, está associado inversamente ao uso de álcool e outras drogas e positivamente à educação que contribui de maneira efetiva para a promoção do bem-estar psicológico.

Oliveira et al. (2015), por sua vez, fizeram uma revisão sistemática de estudos que abordaram as interfaces entre família e *bullying* escolar. Eles concluíram, de modo geral, que as práticas parentais ineficazes (marcadas pelo uso de castigos físicos ou medidas disciplinares severas, relações parentais endurecidas e punitivas) estavam associadas a um maior envolvimento dos filhos/as com as situações de *bullying*. Quanto aos estudos que consideram estilos parentais específicos, eles concluíram que pais autoritários tendem a ter filhos com maior envolvimento com *bullying*. Também concluíram que são fatores de proteção em relação ao *bullying* ter experiências positivas com os pais por serem menos autoritários, viver em situações de menor abuso doméstico e onde existe supervisão e envolvimento parental e dispor de vínculo de apego seguro com a figura materna.

Por fim, Pinto (2016) também investigou as relações entre estilo parental e *bullying* na adolescência. Ela concluiu que o estilo permissivo (ou indulgente) estava associado a uma maior prevalência de comportamento agressor e de vitimização na dimensão física, mas inesperadamente não encontrou associação significativa entre estilo autoritário e comportamento agressor. Por outro lado, encontrou que o estilo autoritativo funcionava como fator de proteção no envolvimento das ações de *bullying*. De modo geral, ela conclui que o apoio familiar e o monitoramento da família reduzem os casos de envolvimento dos adolescentes em situações de *bullying*, seja como vítima, agressor ou expectador.

5.4.2. Contexto dos pares: Relações entre pares e rejeição grupal

É na fase da adolescência que ocorre a perda da identidade infantil e a busca por pares que se identifiquem com os mesmos ideais, atitude essa denominada de “tendência grupal” (Aberastury & Knobel, 1981) e é no contexto escolar que nas relações grupais o grupo tem lugar privilegiado. Assim, para Nunes (2012), há uma crescente complexificação da qualidade das relações sociais a partir do fim da infância:

Os grupos de pares, agora mais variados e numerosos, criam contextos de pressão social para que se desenvolvam habilidades de convivência grupal e habilidades sociais específicas para a formação de relacionamentos diádicos mais prolongados e íntimos, como a amizade e os primeiros relacionamentos românticos. Relacionar-se com colegas, de forma apropriada à idade e aos padrões e normas da cultura, fazer e manter amigos e encontrar neles a fonte de provisão emocional são tarefas centrais na vida da criança nesta etapa e, por isso, tornam-se indicadores poderosos de sua competência social nesta idade (Nunes, 2012, p.26).

A amizade tem sido caracterizada como uma relação diádica, bilateral, próxima, mútua e voluntária, que se fundamenta no senso de reciprocidade e de igualdade entre os indivíduos (Rubin et al., 2005). De acordo com Parker e Asher (1993), existem cinco aspectos que revelam a qualidade positiva da amizade: 1) *Validação e cuidado*, que se caracteriza pelo cuidado mútuo, apoio, e interesse entre as partes; 2) *Companhia e recreação*, que diz respeito aos momentos agradáveis que os amigos passam juntos, dentro ou fora da escola; 3) *Ajuda e direção*, que envolve os esforços dos amigos para se ajudarem mutuamente, de forma instrumental, na execução das tarefas de rotina ou frente aos desafios; 4) *Abertura íntima* (intimidade), que é

caracterizada pela possibilidade de amigos revelarem informações particulares, pessoais e sentimentos mais íntimos; e 5) *Resolução de conflito*, que se caracteriza pelo grau com que os desentendimentos que ocorrem na díade são resolvidos de forma eficiente e justa, agradando ambas as partes. Os autores também tratam de aspectos que denotam qualidade negativa da amizade, enfatizando o *conflito* e a *traição*, que são caracterizados por discussões, brigas, desacordos, aborrecimentos e desconfianças entre as partes.

A qualidade das amizades, de acordo com Garcia (2005), pode afetar positivamente outras relações sociais no grupo de pares. Podem, por exemplo, promover o aumento da aceitação social e minimizar as chances de rejeição grupal, abusos e ocorrência da vitimização por *bullying*. Além disso, em crianças e adolescentes que sofreram abuso ou rejeição pelos pares, a amizade pode contribuir combatendo os estados de depressão e solidão. Assim, alguns autores (Casado, 2012; Nunes, 2013) sintetizam os principais benefícios das relações de amizade para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, dentre eles: proteção contra violência e *bullying*, favorecimento do rendimento escolar e do processo de aceitação e inclusão, e apoio nos casos de depressão.

De modo inverso, é possível pensar que, negativamente, uma amizade marcada pelo conflito e pela traição pode reverberar em rejeição e violência por parte do grupo social mais amplo, especialmente quando envolve difamação e quando se espalha rumores sobre um amigo que se tornou inimigo. Além disso, as relações de amizade podem contribuir também para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, envolvimento com drogas e atividades ilícitas (Elliott et al., 1982; Corsaro & Eder, 1990; Eder, 1995; Espelage & Bosworth, 2000), caso os amigos apresentem comportamentos negativos. Mais do que isso, a influência de amigos que exibem comportamentos negativos pode ser perniciosa tanto para a vítima, quanto para o agressor, para este, no sentido de reforço e fortalecimento de comportamentos violentos ou desviantes e para aquela, no sentido de ampliação dos traumas causados pela vitimização (Pinto & Assis, 2013).

A esse respeito, é sabido que a rejeição e a perseguição por parte dos pares podem ser nefastas para as vítimas. Para Rubin et al. (2005), crianças e adolescentes rejeitados tendem a internalizar suas dificuldades de interação com pares, sentem-se menos competentes socialmente, isto é, menos eficientes em suas habilidades sociais, e são mais insatisfeitos nos

relacionamentos com os pares, fatores que podem levar ao desencadeamento de sentimentos de isolamento e solidão, típicos do fenômeno da vitimização por *bullying*.

Argumentou-se anteriormente que o envolvimento com pares que exibem comportamentos negativos (delinquentes ou agressivos) parece ser um bom preditor de alguns comportamentos desviantes na adolescência (Hawkins et al., 1992; Jessor & Jessor, 1973), mas menos atenção tem sido dada ao papel da influência dos pares sobre o comportamento de *bullying* (Espelage & Bosworth, 2000). Em seus estudos, esses pesquisadores descobriram que o número de pares envolvidos com atividades negativas (deprecação de propriedade, envolvimento com atividades ilegais, participação em atividades de gangues que entram em brigas) foi preditor de comportamentos de *bullying*. No presente estudo, incluiu-se nas análises a influência de amigos com comportamentos negativos sobre os comportamentos de *bullying*, tanto de agressão, quanto de vitimização.

5.4.3. Contexto comunitário e escolar: Violência Comunitária e ambiente escolar

De acordo com a OMS (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002), quando a violência interpessoal (VI) é perpetrada de fora do círculo familiar, em locais públicos, ela é denominada de violência comunitária (VIC). Tem havido, a partir da década de 80, no Brasil, um aumento expressivo de mortes por esse tipo de violência (Souza, 1994), e a partir desta década tem se tornado a principal causa de morte entre a população de 15 a 24 anos (que corresponde aos adolescentes e adultos emergentes) (Reichenheim et al., 2011). Quando não mata, a violência comunitária traz grandes danos à saúde, sendo considerada a sexta maior causa de internações hospitalares (Lira & Drummond Júnior, 2000).

Pesquisas nacionais se somam aos achados científicos internacionais que apontam as influências do contexto comunitário sobre o aumento da prevalência da violência escolar, mesmo que, para alguns autores, ainda sejam raros os estudos que tenham investigado especificamente o papel dessa variável na explicação do comportamento de *bullying* (Espelage et al., 2000). As relações entre violência comunitária e ambiente escolar podem ser bastante diretas. Como já foi dito, crianças expostas à violência na comunidade podem ter dificuldades inclusive de acesso à escola, o que pode afetar o seu rendimento escolar. A exposição a cenas e situações de violência na comunidade pode deixá-las vulneráveis emocionalmente ou pode levá-las a naturalizar essas experiências, levando-as a reproduzi-las nas suas experiências interativas

(Pinto & Assis, 2013). Finalmente, as autoras afirmam que escolas de periferia apresentam taxas de *bullying* superior à média em vários países. Isso porque, “as raízes da violência na escola encontram-se na violência no bairro, na família e em condições estruturais como a pobreza e a privação” (Pinto & Assis, 2013, p. 290).

A associação entre exposição à violência na comunidade e comportamento agressivo em crianças foi observada em vários estudos internacionais (Attar et al., 1994; Gorman-Smith & Tolan, 1998). A esse respeito, Espelage et al. (2000), concluíram que a percepção de segurança no bairro associou-se ao comportamento de *bullying*. Finalmente, alguns estudos vêm mostrando que os fatores relacionados ao modo como o adolescente percebe a escola, em especial ao sentimento de fraca conexão com a escola (Matos, Negreiros et al., 2009), à percepção da escola como local inseguro e pouco supervisionado (Lopes Neto & Saavedra, 2003), à percepção de violência externa e interna como promotoras de insegurança e descaracterização das funções da escola (Cocco & Lopes, 2010), podem favorecer o *bullying* escolar. Dessa forma, o clima escolar torna-se alvo de estudos, quando se pretende explorar a ocorrência do *bullying*.

Um clima escolar positivo e democrático tende a promover engajamento, proporcionar sentimento de segurança e permite perceber relacionamentos mais saudáveis (Welsh, 2000). Beatty-O’Farrall, Green e Hanna (2010) encontraram que o estabelecimento de relações de apoio entre professores e alunos, a participação democrática dos alunos nas decisões da escola e orientações claras contra a violência foram significativamente relacionadas a níveis mais baixos de *bullying*. Da mesma forma, Espelage e Swearer (2003) constataram que os professores que não promoviam a interação respeitosa entre os estudantes e não se manifestavam contra o *bullying* tinham uma maior prevalência de comportamento agressivo em suas salas de aula. Por isso, o clima escolar positivo se relaciona positivamente a um melhor desempenho acadêmico e à prevenção da violência no contexto escolar (Nansel, et al., 2001), à baixa evasão escolar, e negativamente à presença de ofensas e o mau comportamento na escola (Welsh, 2000; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. Caracterização sociodemográfica e informações relativas ao curso, ao desempenho escolar e ao prazer/satisfação ao estudar

Como forma de sintetizar os dados, as características sociodemográficas e as informações relativas ao curso, ao desempenho escolar e ao prazer/satisfação ao estudar estão apresentadas na tabela 11.

Tabela 11.

Características sociodemográficas e informações relativas ao curso, ao desempenho escolar e ao prazer/satisfação ao estudar.

Variáveis	Opções de resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Feminino	119	61,3
	Masculino	75	38,7
	Outro	0	0,0
Etnia/Raça	Preta	32	16,5
	Parda	107	55,2
	Branca	45	23,2
	Indígena	2	1,0
	Amarela	8	4,1
Vive com quem	Pai e mãe	101	52,1
	Só mãe	50	25,8
	Pai, Mãe e irmãos/irmãs	7	3,6
	Só pai	7	3,6
	Mãe e irmãos/irmãs	5	2,5
	Avós	7	3,6
	Outros	17	9,4
Qual o seu curso	Edificações	102	52,6
	Informática	47	24,2
	Meio Ambiente	45	23,2
Ano de ingresso	2016	4	2,1
	2017	41	21,1
	2018	50	25,8
	2019	37	19,1
	2020	62	32
Escolaridade mãe	EF incomp	21	10,8
	EF	15	7,7
	EM	93	47,9
	ES	32	16,5
	Pós-Grad	33	17,0
Escolaridade pai	Analfabeto	3	1,5
	EF incomp	47	24,2

	EF	20	10,3
	EM	76	39,2
	ES	33	17,0
	Pós-Grad	15	7,7
Renda Familiar	Menos de 1 salário-mínimo	35	18,0
	1 e meio até 3 salários-mínimos	112	57,7
	3 e meio até 5 salários-mínimos	30	15,5
	5 e meio até 7 salários-mínimos	11	5,7
	7 e meio até 9 salários-mínimos	2	1,0
	Mais de 9 salários-mínimos	4	2,1
Qual é a sua religião	Ateu/Agnóstico	35	18,0
	Católico	48	24,7
	Espírita Kardecista	3	1,5
	Evangélico/a	89	45,9
	Outra	19	9,9
Já reprovou alguma vez	Sim	62	32
	Não	132	68
Você se considera um estudante	Péssimo	3	1,5
	Ruim	2	1,0
	Mediano	49	25,3
	Bom	97	50,0
	Ótimo	43	22,2
Sente prazer/entusiasmo ao estudar	Nada	8	4,1
	Muito pouco	13	6,7
	Pouco	37	19,1
	Sinto prazer	54	27,8
	Sinto mais que a média	59	30,4
	Sinto muito prazer	23	11,9

Legenda

EF = Ensino Fundamental

EM= Ensino Médio

ES = Ensino Superior

6.2. Prevalência de vitimização e agressão

Para fins de cálculo de prevalência, foram agrupados no grupo 1 (de vítimas por tipo de *bullying*) todos os sujeitos que afirmaram ter sido vítimas de qualquer um dos quatro tipos de

bullying estudados (*cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional) e no grupo 2 quem nunca foi vitimizado por nenhum destes tipos de *bullying*. Da mesma forma, com relação ao comportamento agressor, foram agrupados no grupo 1 (de agressores por tipo de *bullying*) todos os sujeitos que afirmaram ter cometido algum tipo de agressão (seja ela *cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional) e no grupo 2 quem nunca cometeu nenhum tipo de agressão contra os pares. Assim, se gerou uma variável categórica para cada tipo de comportamento *bullying*, por exemplo: Vitimização Cyber Categórico, Vitimização Verbal Categórico, Vitimização Relacional Categórico etc. A frequência e prevalência de vitimizados e não vitimizados são apresentadas na Tabela 12.

Tabela 12.

Frequência e prevalência de discentes vitimizados e não vitimizados na amostra (N = 194).

Categoria de <i>bullying</i>	Grupos	N	%
Vitimização por <i>Cyberbullying</i>	Vitimizados	66	34,00
	Não vitimizados	128	66,00
Vitimização por <i>Bullying</i> Verbal	Vitimizados	123	63,4
	Não vitimizados	71	36,6
Vitimização por <i>Bullying</i> Relacional	Vitimizados	83	42,8
	Não vitimizados	111	57,2
Vitimização por <i>Bullying</i> Físico	Vitimizados	72	37,1
	Não vitimizados	122	62,9

Chama a atenção a prevalência de vitimizados por *bullying* verbal (63,4%), que é superior aos não vitimizados (36,6%). Também é digno de nota observar que para todas as formas de vitimização houve uma prevalência igual ou superior a 34%, o que é bastante alta, mas está abaixo de estatísticas nacionais anteriores (Lopes, 2005; UN, 2016), como exposto a seguir. A frequência e prevalência de agressores e não agressores são apresentadas na Tabela 13.

Tabela 13.

Frequência e prevalência de discentes agressores e não agressores na amostra (n = 194).

Categoria de <i>bullying</i>	Grupos	N	%
Agressão por <i>Cyberbullying</i>	Agressor	17	8,8
	Não agressor	177	91,2

Agressão por <i>Bullying</i> Verbal	Agressor	101	52,1
	Não agressor	93	47,9
Agressão por <i>Bullying</i> Relacional	Agressor	28	14,4
	Não agressor	166	85,6
Agressão por <i>Bullying</i> Físico	Agressor	36	18,6
	Não agressor	158	81,4

Novamente, os resultados da Tabela 13 chamam a atenção para o *bullying* verbal, onde um percentual bastante alto de sujeitos (aproximadamente 52%) se colocou como agressor deste tipo de *bullying*. Também chama a atenção o fato de muito menos discentes se assumirem como agressores, se comparados aos percentuais de vítimas, o que de certa forma era de se esperar, uma vez que admitir que exerce esse tipo de violência pode ser algo mais difícil do que admitir ser vítima.

Como já relatou-se na parte introdutória dessa dissertação, a prevalência do *bullying* oscila bastante em todo o mundo. Enquanto em alguns países é muito baixa, como na Suécia e Suíça, por exemplo (5% e 7%, respectivamente), apresenta-se em níveis alarmantes na Nova Zelândia (44%) e na Itália (43%) (Cook et al., 2010). Numa revisão conduzida por Berger (2007), que considerou todas as formas de *bullying*, foram encontrados um total de 12% de vítimas e 8% de agressores na Noruega; 20% de vítimas e 16% de agressores em Portugal; 32% de vítimas e 27% de agressores em Malta e, como já foi dito, um percentual estarrecedor de 82% de vítimas em escolas rurais dos Estados Unidos. De modo geral o padrão menos agressores/mais vítimas se sustenta em todos esses países.

No Brasil, de acordo com o documento que divulgou uma pesquisa feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), com 100 mil crianças e jovens de 18 países, o *United Nations* (UN, 2016), o percentual de *bullying* foi de 43%, taxa semelhante a países como: Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Finalmente, também como já foi dito, no Brasil, num levantamento conduzido pela ABRAPIA, entre 2002 e 2003 (Lopes, 2005), do qual participaram 5.428 crianças e adolescentes (Média de idade = 13,47 anos), sendo 50,5% meninos, observou-se 16,9% de vítimas, 10,9% vítimas/ agressores, 12,7% agressores, e 57,5% testemunhas.

6.3. Idade e gênero e suas relações com comportamentos de *bullying*

Tem havido sugestões de que o gênero e a idade dos escolares são características pessoais que podem ter influência no envolvimento de crianças e adolescentes em episódios de *bullying* (Lee, 2009). Por isso, partiu-se da hipótese (**H-1**) de que discentes mais velhos seriam mais praticantes de *bullying* e que discentes mais jovens seriam mais vítimas de *bullying*.

No exame das correlações entre idade e comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento agressor) foram estatisticamente significativas apenas as relações entre idade e vitimização verbal ($r = 0,155$, $p \leq 0,05$) e idade e vitimização física ($r = 0,163$, $p \leq 0,05$). Isso significa que quanto mais velhos os participantes mais eles sofreram *bullying* verbal e *bullying* físico. Não foi observada nenhuma correlação significativa entre idade e vitimização relacional e vitimização por *cyberbullying*. Também não foram observadas correlações significativas entre idade e os comportamentos dos agressores (*cyberbullying*, verbal, físico ou relacional). Esses resultados, portanto, refutam a hipótese (**H-1**).

Em linhas gerais, esses dados causam surpresa, pois, de acordo com vários estudos internacionais, a prevalência de *bullying* (tanto o comportamento agressor como a vitimização por *bullying*) tem demonstrado um padrão curvilíneo em termos de idade (Álvarez-García, García, & Núñez, 2015), ou seja, o fenômeno aumenta com a idade até atingir o pico entre a sexta série e a oitava série, que se dá por volta dos 14 anos (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Harris e Petrie, 2003; Nansel et al., 2001; Pellegrini & Long, 2002; Seals & Young, 2003), e depois decresce gradualmente durante o ensino médio (Espelage et al., 2003; Pellegrini & Long, 2002; Seals & Young, 2003). Assim, era de se esperar, que, no caso da amostra do presente estudo, formada por adolescentes maiores que 15 anos e adultos emergentes, a tendência dos comportamentos de *bullying* seria a de diminuir com a idade. No entanto, é válido considerar que alguns estudos tem encontrado que existe uma pequena porção de agressores e vítimas que continuamente se envolvem em episódios de *bullying*, mesmo com o avançar da idade (Boulton & Smith, 1994; Graham & Juvonen, 1998; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Smith & Brain, 2000).

Além disso, Berger (2007), corroborando com esse estudo, também conclui que o *bullying* verbal é mais comum entre crianças com mais idade e adolescentes. A esse respeito, de acordo com La Fontana e Cillessen (2010), no início da adolescência há um pico na busca por

popularidade e, por essa razão, a prática do *bullying* pode ser usada para reforçar ou aumentar o próprio status.

Para investigar se os discentes do sexo feminino e do sexo masculino difeririam com relação ao comportamento de *bullying* foi empregado o teste de sinais não paramétricos U de Mann-Whitney para duas amostras. Os valores U de Mann-Whitney expostos na Tabela 14 mostraram que as discentes do sexo feminino sofrem mais de *bullying* verbal ($Z = -1,945$; $p \leq 0,05$) se comparado aos discentes do sexo masculino e que os do sexo masculino exibem mais comportamento agressor do tipo físico ($Z = -1,967$; $p \leq 0,05$) do que as discentes do sexo feminino.

Tabela 14.

Teste U de Mann Whitney para comparar os escores de comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento agressor) entre os sexos, de acordo com a Escala de vitimização do *Bullying* e Escala de comportamento de *Bullying* (n = 194).

Comportamento de bullying	Prova de Mann Whitney		Valor de p
	Discentes femininas	Discentes masculinos	
Vit. <i>Cyberbullying</i>	101,64	90,93	0,12
Vitimização - Verbal	103,55	87,89	0,05*
Vitimização - Físico	96,95	98,38	0,84
Vitimização - Relacional	99,52	94,29	0,48
Agres. <i>Cyberbullying</i>	97,94	96,80	0,78
Agressor - Verbal	94,82	101,75	0,37
Agressor - Físico	93,24	104,27	0,05*
Agressor - Relacional	98,05	96,62	0,78

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

Como é possível notar, os resultados encontrados confirmam parcialmente as hipóteses (H-2) (Discentes do sexo masculino serão mais praticantes do *bullying* do tipo físico e verbal, enquanto discentes do sexo feminino serão mais praticantes do *bullying* do tipo relacional) e (H-3) (Discentes do sexo masculino serão mais vítimas de *bullying* físico e verbal, enquanto as do sexo feminino serão mais vítimas do *bullying* relacional).

Pesquisadores como Olweus (1993), Lopes (2005) e Berger (2007) confirmaram em seus estudos que a maioria das agressões físicas tendem a ser perpetradas por meninos. Autores como Bandeira (2009), Beane (2010), Carvalho et al., (2019), Fante (2005), Matos et al. (2014),

Sharp & Smith (1991) e Smith et al. (2018) também apontam para uma maior incidência de vitimização entre o público feminino e números mais expressivos de agressores físicos no público masculino, com destaque para o fato de que o *bullying* relacional parece atingir em maior escala o público feminino. Ainda que no presente estudo não tenha sido identificado diferenças significativas no que diz respeito à vitimização por *bullying* relacional, observando-se as médias de postos relativas a esse tipo de vitimização, nota-se que os valores superiores estão alocados no sexo feminino. Assim, ao que tudo indica, com o aumento do tamanho da amostra, seria possível pensar que tal diferença de gênero também se confirmaria.

Na esteira dos debates sobre o gênero, essa pesquisa se apoia nos estudos de Gini e Pozzoli (2006) os quais, alertam que essas diferenças de gênero podem estar relacionadas ao contexto sociocultural da população estudada, uma vez que os papéis desempenhados por homens e mulheres, inclusive no que diz respeito ao comportamento agressivo, refletem os padrões culturais das sociedades às quais estão inseridos.

6.4. Efeitos do nível socioeconômico (classe social e renda familiar), etnia e ano de ingresso no curso sobre o comportamento de *bullying*

Um dos objetivos desse estudo foi examinar qual seria o efeito do nível socioeconômico sobre os comportamentos de *bullying* e optou-se por investigar, dentro da variável socioeconômica a classe social e a renda familiar dos estudantes. A classe social autorreferida pelos/pelas estudantes, medido numa escala de 10 pontos, pela questão: “Ao se comparar com seus colegas, você diria que sua família é da classe”, permitiu agrupá-los em duas categorias distintas: classe baixa e classe média. Assim, para medir o efeito da classe social procedeu-se com o Teste U de Mann Whitney. A Tabela 15 apresenta os resultados da comparação entre os grupos de classe social no que diz respeito aos comportamentos de *bullying*.

Tabela 15.

Teste U de Mann Whitney para comparar os escores de comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento agressor) entre as classes sociais autorreferidas (n = 194).

Comportamento de <i>bullying</i>	Prova de Mann Whitney		Valor de p
	Classe social baixa	Classe social média	
Vitimização - <i>Cyberbullying</i>	104,30	94,65	0,22

Vitimização - Verbal	109,91	92,84	0,06[§]
Vitimização - Físico	101,61	95,52	0,45
Vitimização - Relacional	99,43	96,22	0,70
Agressor - <i>Cyberbullying</i>	92,71	98,38	0,22
Agressor - Verbal	82,60	101,64	0,03*
Agressor - Físico	95,95	97,34	0,83
Agressor - Relacional	95,94	97,34	0,80

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

Como é possível constatar, o teste permitiu verificar uma tendência de efeito ($Z = 1,875$, $p = 0,06$) da classe social na variável vitimização verbal e um efeito significativo da classe social sobre o comportamento de agressão verbal ($Z = -2,169$, $p \leq 0,05$). A Tabela 15 apresenta os valores U de *Mann-Whitney*.

Com base na análise dos resultados apresentados na Tabela 15, é possível interpretar que os comportamentos de *bullying* parecem estar associados a não aceitação das diferenças, dentre elas a diferença de classe (Fante, 2005). A tendência de efeito apontada nesse estudo lança luz a respeito da vitimização por *bullying* verbal nos discentes oriundos das classes menos favorecidas, bem como o apontamento da ocorrência da agressividade por parte daqueles pertencentes à classe média. Ainda que a vitimização esteja identificada como tendência de efeito, acredita-se ser relevante o desenvolvimento de mais pesquisas que elucidem melhor os possíveis efeitos da classe social sobre os comportamentos de *bullying*.

No que se refere à relação entre renda familiar e comportamento de *bullying*, foi empregado o teste de correlação de *Spearman*, que revelou uma tendência de correlação positiva entre renda e comportamento agressor do tipo verbal ($r = 0,12$, $p = 0,096$) e entre renda e comportamento agressor do tipo físico ($r = 0,124$, $p = 0,085$), o que indica que há na amostra uma tendência de que quanto maior a renda familiar, maiores são os escores desses tipos de comportamento. Quando se observa uma tendência de efeito ou de correlação isso significa que, ao que tudo indica, com o aumento do tamanho da amostra essa tendência se confirmaria.

Assim, embora tenha-se achado apenas uma tendência de efeito nas análises de comparação de grupos e correlacionais desse estudo, esses resultados corroboram os achados de Whitney e Smith (1993), Pereira et al. (2004) e Oliveira et al. (2018) que apontam ligação da condição econômica com a prevalência de vitimização e de maior risco de agressão direcionada

a discentes de classes sociais mais pobres (Whitney & Smith, 1993; Pereira et al., 2004), A esse respeito, esses autores salientam que essa violência não se limita a comportamento de *bullying* evidenciados no sistema escolar, pois ela também se expressa a nível de macrosistema através da xenofobia contra imigrantes brasileiros e outros indivíduos que pertencem a nações consideradas menos desenvolvidas.

Ao levar-se em consideração o contexto nacional, é possível acreditar que os resultados desse estudo guardam relações com o macrosistema do tecido social vigente, uma vez que diariamente são expostos nos telejornais e demais mídias sociais episódios em que pessoas de classes menos favorecidas são submetidas a variadas situações de violência, perpetradas por agressores de condições econômicas mais elevadas. Normalmente essas agressões oriundas das diferenças de classe, também são atravessadas por questões de gênero ou de raça das vítimas. Por essa razão, na presente pesquisa além de avaliar efeitos do gênero e da classe social, já discutidas, também optou-se por analisar a influência da raça/etnia sobre os comportamentos de *bullying*, que serão apresentadas a seguir.

Para examinar o efeito da etnia sobre o comportamento de *bullying* foi empregado o Teste H de *Kruskal Wallis* que revelou que existe uma tendência de efeito para dois tipos de comportamento de *bullying*. Diferenças muito próximas às significativas foram encontradas em relação ao comportamento de vitimização por *cyberbullying* [$\chi^2_{(4)}=8,24$; $p = 0,08$] e ao comportamento de vitimização por *bullying* relacional [$\chi^2_{(4)}=8,38$; $p = 0,08$]. A Tabela 16 apresenta os resultados do Teste H de *Kruskal Wallis* para todos os tipos de comportamento de *bullying* quando se comparam os diferentes grupos étnicos.

Tabela 16.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos Rankings de comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento agressor) entre as diferentes etnias (n = 194).

Etnia/comportamento de bullying	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	Valor de p
Vitimização <i>Cyberbullying</i>	91,79	87,64	100,79	175,50	105,56	0,08^s
Vitimização Verbal	95,32	91,36	97,57	168,50	115,56	0,32
Vitimização Físico	96,12	95,39	97,36	162,00	99,44	0,46
Vitimização Relacional	95,40	85,31	101,03	183,00	89,50	0,08^s
Agressor <i>Cyberbullying</i>	97,61	92,25	99,82	89,00	89,00	0,58

Agressor Verbal	98,01	91,98	99,21	111,25	87,06	0,92
Agressor Físico	96,86	103,77	97,58	79,50	79,50	0,54
Agressor Relacional	95,90	95,61	99,18	130,00	83,50	0,46

§ **Tendência de efeito**

O teste post hoc de *Tamhane*³¹, que permite identificar entre quais grupos estão as diferenças mais significativas, permitiu identificar que os/as discentes da etnia indígena sofrem mais como vítimas de *cyberbullying* do que os de todas as demais etnias e que, além disso, os pardos são significativamente mais vítimas deste tipo de *bullying* do que os pretos e brancos. Por outro lado, o teste *post hoc* de *Tukey*³² permitiu identificar que os indígenas sofrem mais como vítimas de *bullying* relacional do que todos os demais grupos (brancos, pretos, pardos ou amarelos).

Observou-se que os resultados da agressividade e vitimização por raça/etnia desse estudo, divergem dos encontrados por Barros (2014), o qual identificou maior incidência de vitimização entre adolescentes brancos enquanto os da raça negra evidenciaram maior comportamento agressor. Mas é preciso analisar os achados de Barros (2014) com alguma cautela, para não incorrer ao erro de perpetuação de afirmações racistas. Num estudo de revisão sistemática (Xu et al., 2020), os autores procuraram investigar pesquisas transculturais que objetivaram analisar a prevalência de *bullying*, os fatores de risco e proteção, as diferenças nos comportamentos e resultados associados ao *bullying* nas populações de grupos minoritários (minorias étnicas, raciais e imigrantes). Em linhas gerais, eles concluíram que os estudos que medem as diferenças na prevalência do *bullying* por grupos raciais e étnicos ainda são bastante inconclusivos, e as discrepâncias nos resultados podem ser explicadas em função do modo como o *bullying* é medido e de seus impactos dos ambientes escolar e social. Assim, quando se encontram estudos que apontam para uma maior prevalência de comportamento agressor por parte de jovens oriundos de minorias raciais e étnicas, é importante considerar, o que é apontado por esses pesquisadores: as minorias raciais e étnicas e os imigrantes são desproporcionalmente afetados por fatores de risco social, como por exemplo, eles são oriundos de comunidades periféricas e, por isso, enfrentam adversidades em nível comunitário, familiar e escolar. Esses

³¹ Optou-se pelo teste de Tamhane porque a homogeneidade das variâncias não pôde ser presumida.

³² Aqui, optou-se pelo teste de Tukey porque a homogeneidade das variâncias pôde ser presumida.

fatores contextuais podem moderar os efeitos dos preditores individuais tanto de vítimas como de perpetradores de *bullying* (por exemplo, podem sofrer de depressão, podem estar expostos a mais comportamentos violentos, seja em casa, na escola ou na comunidade, e, nos casos dos imigrantes, precisam lidar com o estresse de aculturação, etc.) sobre os resultados do *bullying*. Isso significa que jovens de minorias raciais e étnicas, talvez por viverem em condições mais adversas, podem ser mais propensos a perpetrar *bullying* e correm também um risco maior de sofrer como vítimas do *bullying* que é baseado em preconceito (*bias-based bullying*). Os autores ainda lembram, com base em sua revisão, que por outro lado, em muitos países, os jovens de minorias raciais e étnicas e os imigrantes podem ser protegidos contra o envolvimento do *bullying* e suas consequências negativas em função do senso de forte identidade étnica, de valores culturais e familiares positivos e outros fatores de resiliência. No que diz respeito aos pardos e indígenas, na revisão de literatura dessa pesquisa não foram encontrados estudos que incluíssem essas categorias de análise.

Alinhados com os resultados encontrados, por outro lado, num estudo nacional (Antunes & Zuin, 2008), os autores afirmam que os alvos preferenciais do *bullying* são as pessoas pertencentes a grupos mais vulneráveis, como aqueles marcados por alguma distinção física, menor poder socioeconômico, os que fazem parte de minorias étnica, ou orientação sexual não cis, e outros grupos considerados como minorias. Para Murray et al, (2016), a violência relacional está ligada a atitudes difamatórias, exclusão de grupos etc. Esse tipo de violência inclui atitudes mais sutis de desprezo, desrespeito e rejeição de categorias historicamente estigmatizadas, como os negros, indígenas, mulheres e homossexuais etc.

Dando prosseguimento às análises, o mesmo teste foi usado para examinar o efeito do ano de ingresso sobre o comportamento de *bullying*. O ano de ingresso no curso exerceu efeito significativo sobre comportamento de vitimização por *bullying* verbal [$\chi^2_{(3)} = 13,50; p \leq 0,01$]. Da mesma forma, foi observado efeito significativo do ano de ingresso sobre o comportamento agressor do tipo verbal [$\chi^2_{(3)} = 15,18; p \leq 0,01$] e uma tendência de efeito sobre o comportamento agressor do tipo físico [$\chi^2_{(3)} = 8,98; p = 0,06$]. A Tabela 17 apresenta os valores do Teste H de *Kruskal Wallis*.

Tabela 17.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos Rankings de comportamento de *bullying* (vitimização e comportamento agressor) entre os distintos anos de ingresso (n = 194).

Ano de ingresso/comportamento de bullying	2016	2017	2018	2019	2020	Valor de p
Vitimização <i>Cyberbullying</i>	83,88	96,17	109,46	83,32	98,07	0,14
Vitimização Verbal	67,00	97,35	118,53	98,05	82,27	0,01**
Vitimização Físico	90,88	91,12	113,41	90,42	93,54	0,12
Vitimização Relacional	77,00	91,76	111,28	100,12	89,94	0,17
Agressor <i>Cyberbullying</i>	89,00	98,27	100,73	91,57	98,48	0,57
Agressor Verbal	98,38	91,67	119,38	101,38	81,34	0,00**
Agressor Físico	106,88	88,72	109,29	100,34	91,50	0,06[§]
Agressor Relacional	83,50	95,45	101,13	101,43	94,48	0,67

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

O teste *pos hoc de Tamhane* permitiu identificar que os grupos que diferiram entre si no que diz respeito a vitimização do tipo verbal foram os de ingressante em 2016 e de 2018, sendo os de 2018 mais vitimizados do que os de 2016. Além disso, o teste *post hoc de Tukey* identificou que o comportamento agressor do tipo verbal foi significativamente diferente entre os ingressantes de 2018 e de 2020, sendo que os ingressantes de 2018 exibiram mais comportamento de *bullying* verbal dos que os de 2020.

Desse modo, pode-se perceber que houve, com o passar do tempo, um aumento tanto na vitimização verbal quanto no comportamento agressor, se compararmos os anos de 2016 e 2018, ou seja, é possível interpretar que o público que mais foi exposto a vitimização verbal em 2018, também reproduziu com mais frequência a agressão sofrida, entre seus pares. Como dito anteriormente, 2020 foi um ano atípico, pois as aulas começaram em fevereiro, mas foram interrompidas na segunda quinzena de março por conta da COVID-19. O retorno se deu na modalidade remota, em outubro do mesmo ano, ou seja, houve um período de seis meses de afastamento das atividades acadêmicas e uma permanência por aproximadamente dois anos sem atividade presencial. Assim, o decréscimo estatisticamente significativo em agressões do tipo

verbal e a tendência de decréscimo em termos de agressão física, quando comparou-se os anos de 2018 e 2020 parecem ser devidas a isso. Futuras pesquisas que investiguem o fenômeno neste mesmo *locus*, no período pós-pandemia, são bem-vindas, para elucidar se haverá um acréscimo desse tipo de comportamento de *bullying* com o retorno presencial das atividades de ensino na instituição.

6.5. Comparação entre grupos de discentes masculino e feminino quanto a autoestima e a satisfação de vida

Antes de proceder com a comparação entre os grupos de gênero, serão apresentadas as estatísticas descritivas nos níveis de autoestima e satisfação de vida. A escala que mede autoestima tem 10 itens, com pontuação mínima de 1 e máxima de 4. O ponto médio da escala é 2,5. A média foi 1,53 ($\pm 0,04$). O intervalo de Confiança esteve entre 1,44 e 1,61.

Desse modo, considerando que ponto médio da escala de cada questão é 2,5, conclui-se que em média, os indivíduos tenderam a reportar níveis muitos baixos de autoestima, pois o intervalo de confiança foi estritamente inferior ao ponto médio. Olhando-se as médias dos escores de autoestima entre meninos e meninas, observa-se que meninos tenderam a apresentar os escores mais altos nessas duas variáveis [$M_{\text{♀}} = 1,48 (\pm 0,62)$; $M_{\text{♂}} = 1,60 (+ 0,60)$], ainda que as análises posteriores não tenham dado significativas, como o exposto a seguir.

No que diz respeito ao nível de satisfação de vida, a escala que mediu essa variável também tinha 10 itens, mas com pontuação mínima de 1 e máxima de 5. O ponto médio da escala é, portanto, 3,0. A média de satisfação de vida foi 3,45 ($\pm 0,07$). O intervalo de Confiança esteve entre 3,31 e 3,60. Desse modo, considerando que o ponto médio da escala de cada questão é 3,0, conclui-se que em média, os indivíduos tenderam a reportar níveis altos de satisfação de vida, pois o intervalo de confiança foi estritamente superior ao ponto médio. Olhando-se as médias dos escores de satisfação de vida entre meninos e meninas, observou-se que meninos tenderam a apresentar os escores mais altos nessa variável [$M_{\text{♀}} = 3,41 (\pm 1,01)$; $M_{\text{♂}} = 3,51 (+ 1,08)$], ainda que as análises posteriores também não tenham dados significativos.

Ao que tudo indica, ainda que meninos e meninas tenham avaliado de forma positiva sua satisfação de vida, quando procedeu-se as análises correlacionais para explorar melhor os dados, notou-se que os comportamentos tanto de vítimas quanto de agressores tenderam a estar

associados aos menores níveis de satisfação de vida. De fato, ao investigar as correlações entre comportamentos de *bullying* (vitimização e agressor) e autoestima e satisfação com a vida, observou-se que houve uma correlação negativa entre autoestima e vitimização verbal e relacional, ou seja, quanto mais os sujeitos reportaram sofrer esses tipos de vitimizações, menores eram seus níveis de autoestima ($p \leq 0,01$) o mesmo ocorre com a relação entre vitimização verbal e relacional e satisfação de vida ($p \leq 0,01$). Da mesma forma, os jovens que reportaram altos níveis de comportamento agressor do tipo relacional também revelaram ter baixa autoestima ($p \leq 0,05$) e baixos níveis de satisfação de vida ($p \leq 0,05$).

Os resultados dessa pesquisa se assemelham às pesquisas de autores como Olweus (1991), Brito e Oliveira (2013) e Bandeira e Hutz (2010) destacam que independente do sexo, as vítimas sofrem de baixa autoestima e tem uma visão depreciativa de si mesma nos aspectos físico emocional e intelectual. Num estudo que investigou os impactos do *bullying* sobre a satisfação com a vida (Marques, 2014), concluiu-se que tanto as vítimas, como agressores nos últimos 30 dias e vítimas-agressoras tinham os piores escores de satisfação com a vida se comparados com aqueles que nunca se envolveram em episódios de *bullying*. O autor ainda lembra que entre os discentes envolvidos com *bullying* é comum a ocorrência de transtornos mentais, comportamentais e de aprendizagem, o que serve de alerta para o desenvolvimento de políticas educacionais e preventivas em saúde mental nos ambientes escolares. Callaghan, Kelly e Molcho (2015), no contexto internacional, desenvolveram uma pesquisa com 318 estudantes irlandeses na faixa etária entre 15 e 18 anos. Os resultados encontrados também apontaram maior índice de problemas de saúde, bem como baixa satisfação de vida e implicação em comportamentos de risco nas vítimas de *bullying* virtual.

Em diálogo com Bronfenbrenner, mais especificamente sob a luz da compreensão do macrosistema, corroborou-se a ideia de que a questão cultural influencia a forma como estes atores reagem a experiências de *bullying*. Nessa linha de pensamento, Olweus (1991) e demais autores como Bandeira e Hutz (2010) salientam a importância de se investigar mais a fundo os fatores de *bullying* associados ao gênero e sua correlação com a cultura e o contexto de investigação.

Para aprofundar as análises, o teste de *Mann Whitney* foi empregado para verificar se haveria diferenças de gênero no que diz respeito ao nível de autoestima e de satisfação de vida dos discentes estudados. Nenhuma diferença significativa entre os gêneros foi encontrada, ainda

que, como já foi dito, de modo geral adolescentes masculinos apresentaram níveis mais altos de satisfação de vida e de autoestima do que discentes do sexo feminino (média de *ranking* Fem = 94,96 para meninas e Média de *ranking* Masc = 101,73 em relação à satisfação de vida e média de *ranking* Fem = 93,50 Média de *ranking* Masc = 103,85 para autoestima).

Neste estudo, o fato de não haver encontrado diferenças significativas em termos de autoestima entre os dois gêneros chama a atenção, já que têm havido na literatura, especialmente, a internacional, sugestões de que essa diferença, ainda que modesta, exista, sendo que os meninos tenderiam a apresentar escores mais altos do que meninas (Bachman et al., 2011; Bhamani, Jamil, & Mohsin, 2014; Gomez-Baya, Mendoza, & Paino, 2016; Polce-Lynch, Myers, Kliwer, & Kilmartin, 2001; Quatman & Watson, 2001). De fato, essa diferença de gênero que desfavorece as meninas tem sido inclusive constatada em alguns estudos de meta-análises (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Major, Barr, Zubeck, & Babey, 1999; Twenge & Campbell, 2001). É comum entre os estudiosos compartilhar o ponto de vista de que meninas discentes apresentam menores níveis de autoestima porque elas experimentam insatisfação em relação a suas mudanças físicas, especialmente relacionadas a sua aparência (Bhamani et al., 2014).

Por outro lado, também tem havido algumas pesquisas que apresentam resultados divergentes, como por exemplo, o estudo de Patton, Bartrum e Creed (2004), conduzido na Austrália com 467 discentes revelou que meninas apresentaram maiores níveis de autoestima do que meninos ou os estudos de Maharjan (2008) e de Gobita e Guzzo (2002) que não encontraram diferenças significativas entre os gêneros no que diz respeito à autoestima. Assim, dado os resultados ainda inconclusivos na literatura internacional e a escassez de estudos nacionais que tenham investigado essas diferenças de gênero em grupos de discentes brasileiros, parece urgente que novos estudos, em especial nacionais, busquem elucidar as relações entre gênero e autoestima.

6.6. Comparação dos quatro tipos de grupos envolvidos em atos de *bullying* quanto a autoestima e a satisfação de vida

Para testar a hipótese 4 (**H-4**) que estabelecia que as quatro tipologias [1) nem vítima/nem agressor, 2) Agressor, 3) Vítima, 4) Vítima/agressores) difeririam entre si quanto ao

nível de autoestima e satisfação de vida, foram agrupados todas as formas de *bullying* (*cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional) numa única variável e foi empregado o teste de Kruskal Wallis. Nessas análises iniciais os quatro grupos não difeririam significativamente entre si no que diz respeito aos níveis de autoestima e satisfação de vida.

6.7. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não vitimizados/as e agressores e não agressores

Visando explorar mais a fundo os dados, decidiu-se manter as formas de *bullying* (*cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional) separadamente e comparar os níveis de autoestima e satisfação de vida entre todos os sujeitos que foram vitimizados com aqueles que nunca foram. Assim, foi empregado o Teste U de *Mann Whitney* para comparar os grupos de vitimizados por *cyberbullying*, por *bullying* verbal, por *bullying* físico e por *bullying* relacional separadamente com aqueles que não são vítimas de nenhuma forma de *bullying*. A Tabela 18 apresenta os valores U de Mann-Whitney que compara os *Rankings* médios das vítimas e não vítimas de todos os tipos de *bullying* em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes.

Tabela 18.
Prova U de Mann-Whitney comparando os *Rankings* médios das vítimas e não vítimas de todos os tipos de *bullying* em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes (n = 194).

Prova U de Mann Whitney			
Média de Postos			
	Vítima de	Não-vítimas	Valor de p
	<i>cyberbullying</i>		
Autoestima	89,80	101,47	0,17
Satisfação de vida	92,41	100,13	0,36
	Vítima de <i>bullying</i> verbal	Não-vítimas	
Autoestima	92,15	106,76	0,08[§]
Satisfação de vida	91,12	108,55	0,04*
	Vítima de <i>bullying</i> físico	Não-vítimas	
Autoestima	93,59	99,81	0,46
Satisfação de vida	93,77	99,70	0,48
	Vítima de <i>bullying</i> relacional	Não-vítimas	
Autoestima	82,77	108,51	0,002**
Satisfação de vida	83,60	107,90	0,003**

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Ao comparar os escores de autoestima e satisfação de vida observou-se que vítimas de *cyberbullying* e de *bullying* físico não diferiram significativamente do grupo que nunca sofreu esses tipos de *bullying*. Por outro lado, vítimas de *bullying* verbal exibiram menores níveis de satisfação de vida do que não-vítimas [$Z = -2,084, p \leq 0,05$] e vítimas de *bullying* relacional exibiram menores níveis de satisfação de vida [$Z = -2,984, p \leq 0,01$] e de autoestima [$Z = -3,163, p \leq 0,01$] do que aqueles que nunca foram vitimizados. Finalmente, observou-se uma tendência de efeito da vitimização do *bullying* verbal também sobre a autoestima [$Z = -1,747, p = 0,08$], ou seja, vítimas deste tipo de *bullying* também apresentam menores escores de autoestima e essa diferença está muito próxima de ser estatisticamente significativa. Ao que tudo indica, com o aumento do tamanho da amostra, esta diferença significativa se confirmaria.

Esses resultados corroboram estudos anteriores, os quais apontam maior probabilidade de problemas de saúde e baixa satisfação de vida (Callaghan, Kelly & Molcho, 2015) e problemas de depressão, ansiedade e baixa satisfação com a vida (Weng, Chui & Liu, 2017) entre vítimas de *bullying*. Esse estudo também indicou que vítimas de *bullying* relacional, e de *bullying* verbal (tendência de feito) tendem a ter mais baixa autoestima. Vimos na Tabela 14 que tratou de comparar os gêneros no que diz respeito à vitimização por *bullying*, que esses tipos de vitimização são mais comuns em meninas. Bandeira e Hutz (2010), encontraram que entre as meninas estão os mais baixos níveis de autoestima, especialmente quando elas são vítimas e se tornam agressoras, sendo que o mesmo não ocorre entre os meninos. Os autores explicam que essa diferença se deve a fatores que influenciam de forma específica e diferenciada da autoestima de meninos e meninas. Citando Heatherton e Wyland (2003), os autores defendem que normalmente a autoestima das meninas está ligada aos relacionamentos interpessoais, enquanto nos meninos depende da aquisição de sucesso e obtenção de objetivos. Assim, para meninas, no âmbito das relações interpessoais está o cuidado, a integração interpessoal, a reciprocidade e a intimidade. Além disso, para os autores, durante a adolescência, as meninas estão mais preocupadas e abertas à opinião e aceitação dos pares. Nesta fase, elas tendem a atribuir maior valorização nas amizades, enquanto os meninos, culturalmente, são mais competitivos e focados em atividades esportivas e superação de desafios pessoais. Talvez por isso, para elas, o fato de ser vítima de *bullying* verbal e relacional cause um maior impacto

negativo em sua autoestima. Finalmente, vale lembrar que para além do contexto escolar, as pesquisas sobre *bullying* tem indicado que mesmo cessando as agressões é possível que alguns dos efeitos negativos, a exemplo dos níveis baixos de autoestima, se estendam por toda a fase evolutiva, repercutindo na vida adulta (Olweus, 1993).

Na sequência, a Tabela 19 apresenta os valores U de *Mann-Whitney* que compara os *Rankings* médios dos discentes agressores de todos os tipos de *bullying* em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes.

Tabela 19.

Prova U de *Mann-Whitney* comparando os *Rankings* médios de agressores e não-agressores de todos os tipos de *bullying* em relação aos níveis de autoestima e satisfação de vida dos/as discentes (n = 194).

Prova U de <i>Mann-Whitney</i>			
Média de Postos			
	Agressor	Não-agressor	Valor de p
	<i>cyberbullying</i>		
Autoestima	84,12	98,79	0,30
Satisfação de vida	85,06	98,69	0,34
	<i>bullying</i> verbal		
Autoestima	93,39	101,96	0,29
Satisfação de vida	95,72	99,43	0,65
	<i>bullying</i> físico		
Autoestima	101,39	96,61	0,64
Satisfação de vida	99,85	96,97	0,78
	<i>bullying</i> relacional		
Autoestima	78,11	100,77	0,03*
Satisfação de vida	76,68	101,01	0,05*

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

Observar-se na Tabela 19 os discentes que reportaram praticar *bullying* do tipo verbal, físico e *cyberbullying* não diferem significativamente em termos de níveis de autoestima e satisfação de vida daqueles que nunca praticaram. No entanto, observou-se que discentes que já praticaram *bullying* do tipo relacional apresentam menores níveis de autoestima [$Z = -1,798$, $p \leq 0,05$] e de satisfação de vida [$Z = -2,123$, $p \leq 0,05$] do que os seus pares que nunca praticaram.

Os achados nesse estudo contrariam os resultados da pesquisa de Rezapour, Khanjani, e Soori (2019) que não identificou baixa satisfação de vida no grupo de agressores da população estudada. Mais uma vez faz-se necessário lembrar que quando comparou-se os tipos de comportamento agressor por gênero, na Tabela 14, encontrou-se que meninas tendem a praticar

mais o *bullying* do tipo relacional do que meninos, ainda que esta diferença entre os gêneros não tenha sido estatisticamente significativa. A esse respeito, Rigby e Cox (1996) encontraram uma associação entre baixa autoestima e agressores do sexo feminino. Dessa forma, isso explicaria os níveis mais baixos de autoestima e satisfação de vida entre esse grupo.

6.8. Comparação entre os quatro tipos de grupos envolvidos em atos de *bullying* quanto as práticas educativas parentais

Foram considerados em termos de práticas parentais (ver Tabela 20) o nível de exigência e de responsividade, bem como o uso de disciplina indutiva, a retirada de privilégios e exigência de compensação por mau comportamento, o castigo físico de ambos os cuidadores, mas no caso específico dos pais (figura paterna), também foi considerado o emprego de violência psicológica, pois essa dimensão emergiu da AFE realizada. Assim, para investigar se: 1) nem vítima/nem agressor, 2) Agressor, 3) Vítima, 4) Vítima/agressoras) difeririam quanto às práticas parentais foi empregado o teste de Kruskal Wallis. A Tabela 20 apresenta os resultados da comparação dos escores de práticas parentais entre as distintas tipologias de grupos de *bullying*.

Diferenças significativas foram encontradas em relação a três práticas educativas maternas: a responsividade [$\chi^2(3) = 8,91$; $p \leq 0,05$], ao castigo físico [$\chi^2(3) = 14,73$; $p \leq 0,01$] e à retirada de privilégios e exigência de compensação por um mau comportamento [$\chi^2(3) = 17,79$; $p \leq 0,01$] e a duas práticas educativas paternas: retirada de privilégios e exigência de compensação por um mau comportamento [$\chi^2(3) = 8,27$; $p \leq 0,05$] e violência psicológica e agressão verbal [$\chi^2(3) = 11,03$; $p \leq 0,01$]. A Tabela 20 apresenta os resultados do Teste H de *Kruskal Wallis* para todas as práticas parentais quando se comparam as diferentes tipologias de comportamentos de *bullying*.

Tabela 20.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos Rankings de práticas parentais entre as diferentes tipologias de grupos de *bullying* (n = 194).

Práticas Parentais/Tipologias	Nem Vítima/Nem agressor	Agressor	Vítima	Vítima/agressor	Valor de p
Exigência Mãe	107,90	74,59	97,01	97,32	0,26
Responsividade Mãe	117,56	73,50	89,19	97,24	0,03*
Castigo Físico Mãe	73,90	86,59	90,80	112,36	0,00**

Disciplina Indutiva Mãe	99,88	97,56	84,26	102,84	0,33
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	80,18	78,22	82,88	114,97	0,00**
Exigência Pai	102,58	76,94	100,64	97,39	0,45
Responsividade Pai	108,73	99,22	91,51	96,95	0,50
Disciplina Indutiva Pai	96,71	102,75	83,47	103,65	0,25
Retirada de Privilégios e compensação Pai	83,47	84,56	90,12	109,05	0,04*
Violência Psicológica e Agressão Verbal Pai	76,78	94,63	90,23	110,06	0,01**
Castigo Físico Pai	88,81	93,25	97,14	102,00	0,61

* Nível de significância $\leq 0,05$

** Nível de significância $\leq 0,01$

Os valores destacados em negrito mostram onde se localizam as diferenças grupais, após uso de teste post hoc de Tukey

Como é possível observar, discentes que nunca foram vítimas nem agressores de *bullying* diferem estatisticamente daqueles que são agressores quanto ao nível de responsividade materna. Na Tabela 20 observa-se que o *ranking* médio dos discentes agressores para esse comportamento materno é o mais baixo de todos, o que significa que esses discentes têm as mães menos responsivas do que todos os demais, mas muito menos responsivas do que aqueles que afirma não ter nenhum envolvimento com os atos de *bullying*. Além disso, o grupo de vítimas/agressoras³³ também tem mães que combinam o emprego de castigos físicos com o uso de retirada de privilégios e exigem compensação por mau comportamento. Também têm pais que combinam a retirada de privilégios, compensação por mau comportamento e violência psicológica e agressão verbal.

Mães responsivas são afetivas, exibem atitudes compreensivas em relação aos filhos e filhas, dando apoio emocional e favorecendo a bi-direcionalidade na comunicação, o que tende a promover o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos jovens (Maccoby & Martin, 1983). No presente estudo encontrou-se uma combinação perigosa de parentalidade, que combina baixa responsividade e alto controle ou exigência, que marcam o perfil parental autoritário.

Assim, os resultados confirmam a hipótese de que discentes que se agrupam nessas quatro tipologias de *bullying* difeririam entre si quanto às práticas educativas parentais, isto é, há hipótese de que agressores e vítimas agressores teriam escores mais altos em práticas

³³ Vítimas/agressoras são indivíduos que são ao mesmo tempo vítimas e agressores de *bullying*. Segundo Lopes (2005), normalmente esse grupo se difere, dos agressores e das vítimas, por ser impopular e pelo alto índice de rejeição entre os colegas.

parentais autoritárias, poucos responsivas e hostis (incluindo punição física) do que não vítimas ou que não são nem vítimas nem agressores (**H-5**). Além disso, esses resultados também corroboram os achados de uma série de autores que têm sugerido que práticas parentais negativas, como aquelas que fazem uso de excessivo controle e baixa responsividade, podem ter efeitos negativos no desenvolvimento emocional dos filhos, ocasionando problema comportamentais como o comportamento agressivo (Eisenberg et al., 2000; Samper et al., 2008; Gámez-Guadix et al., 2010; Mestre et al., 2010; Richaud, 2010; Calvete et al., 2014; Llorca-Mestre et al., 2017). Assim, tem havido um consenso em torno da noção de que os estilos parentais (Murray-Close, Nelson, Ostrov, Casas, & Crick, 2016), especialmente os que envolvem práticas autoritárias e uso de técnicas de disciplina hostil (Loeber & Dishion, 1983; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000), ou supervisão parental considerada inadequada (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000) predizem comportamento agressor. Finalmente, o próprio pai do conceito e da teorização sobre *bullying*, Olweus (1993) também afirmava que meninos agressores seriam oriundos de famílias menos afetuosas, que usavam mais de violência física e falhavam em monitorar os comportamentos de seus filhos.

6.9. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto as práticas educativas parentais

Mais uma vez, visando explorar mais a fundo os dados, decidiu-se comparar as distintas práticas parentais entre todos os sujeitos que foram vitimizados com aqueles que nunca foram por cada tipo de *bullying* separadamente (Tabela 21)

Tabela 21.

Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios das vítimas e não-vítimas de todos os tipos de *bullying* em relação às práticas educativas parentais que seus pais adotam, de acordo com os próprios discentes (n = 194).

	Prova U de Mann Whitney		
	Média de Postos		Valor de p
	Vítima de <i>cyberbullying</i>	Não-vítimas	
Exigência Mãe	108,60	91,78	0,05*
Responsividade Mãe	94,74	98,92	0,63
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	102,25	95,05	0,40
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	114,95	88,50	0,01**
Agressão física e verbal Mãe	118,11	86,87	0,01**

Exigência Pai	100,02	96,20	0,65
Responsividade Pai	92,59	100,03	0,38
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	97,42	97,54	0,99
Retirada de Privilégios e compensação Pai	102,71	94,81	0,35
Agressão Física Pai	92,64	100,01	0,36
Violência psicológica e agressão verbal Pai	104,58	93,85	0,20
	Vítima de bullying verbal	Não-vítimas	
Exigência Mãe	96,60	99,06	0,77
Responsividade Mãe	94,71	102,33	0,36
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	99,20	94,56	0,58
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	105,79	83,14	0,01**
Agressão física e verbal Mãe	106,43	82,04	0,00**
Exigência Pai	94,89	102,03	0,39
Responsividade Pai	93,90	103,73	0,24
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	97,48	97,53	1,00
Retirada de Privilégios e compensação Pai	102,93	88,10	0,07§
Agressão Física Pai	100,69	91,98	0,27
Violência psicológica e agressão verbal Pai	103,74	86,68	0,03*
	Vítima de bullying físico	Não-vítimas	
Exigência Mãe	106,95	91,92	0,07§
Responsividade Mãe	99,47	96,34	0,71
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	101,90	94,90	0,40
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	115,34	86,97	0,01**
Agressão física e verbal Mãe	117,28	85,83	0,00**
Exigência Pai	98,17	97,11	0,90
Responsividade Pai	94,46	99,30	0,56
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	97,71	97,38	0,97
Retirada de Privilégios e compensação Pai	92,76	105,53	0,12
Agressão Física Pai	96,37	98,17	0,82
Violência psicológica e agressão verbal Pai	92,65	105,72	0,11
	Vítima de bullying relacional	Não-vítimas	
Exigência Mãe	95,44	99,04	0,66
Responsividade Mãe	89,48	103,50	0,08§
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	101,42	94,57	0,40
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	111,99	86,67	0,00**
Agressão física e verbal Mãe	114,72	84,62	0,00**
Exigência Pai	94,10	100,04	0,47
Responsividade Pai	89,69	103,34	0,09§
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	96,41	98,95	0,75
Retirada de Privilégios e compensação Pai	104,29	92,42	0,14
Agressão Física Pai	97,72	97,33	0,96
Violência psicológica e agressão verbal Pai	106,72	90,61	0,05*

§ Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Conforme a Tabela 21, discentes que já sofreram *cyberbullying* percebem que suas mães adotam práticas educativas mais exigentes do que não-vítimas [$Z = -1,979$, $p \leq 0,05$], mas os dois grupos não diferem quanto à percepção de nível de responsividade materna. Além disso, as mães de discentes vitimizados por este tipo de *bullying* costumam lançar mão de práticas disciplinares mais punitivas, como retirada de privilégios e exigência de um bom comportamento para compensar o mal comportamento [$Z = -3,113$, $p \leq 0,01$] e, também, o emprego de agressão física e verbal [$Z = -3,673$, $p \leq 0,01$].

As mesmas práticas punitivas maternas também foram mais comuns entre vítimas de *bullying* verbal, se comparadas a não vítimas [$Z = -2,710$, $p \leq 0,01$ e $Z = -2,916$, $p \leq 0,01$] (respectivamente. Pais de discentes que já foram vítimas desse tipo de *bullying* também apresentam mais práticas parentais negativas como violência psicológica e agressão verbal [$Z = -2,059$, $p \leq 0,05$] e observou-se uma tendência de efeito no que diz respeito a eles utilizarem também mais a estratégia punitiva de retirada de privilégios [$Z = -1,797$ $p = 0,07$] do que os pais de discentes que nunca sofreram *bullying* verbal.

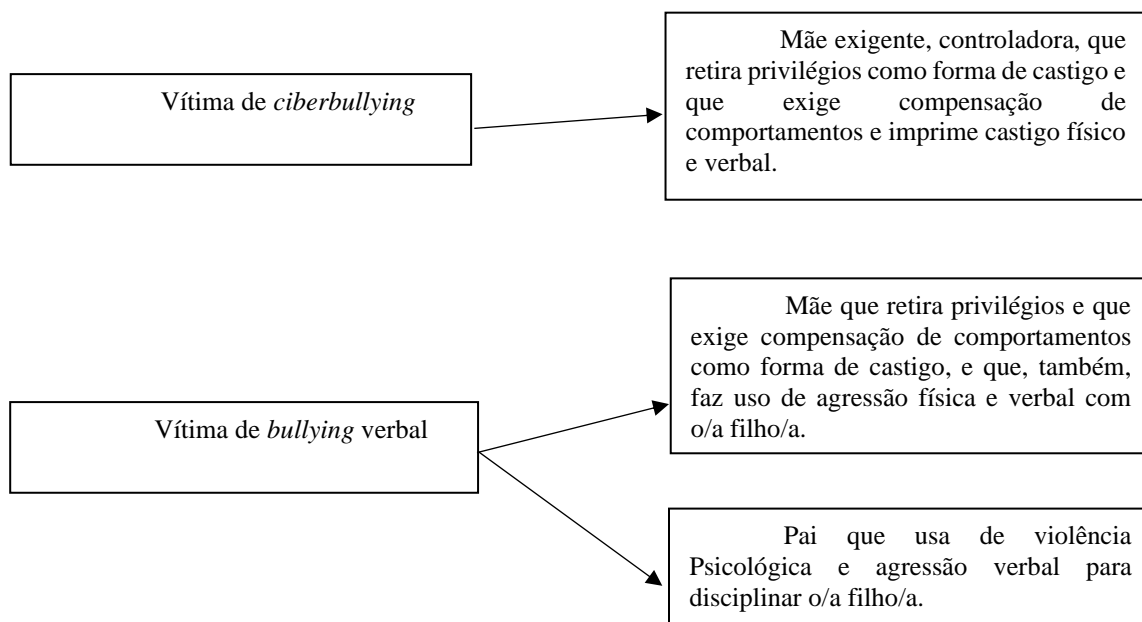
No que diz respeito aos discentes que já sofreram alguma forma de *bullying* físico, a Tabela 21 mostra que eles, comparados aos discentes que nunca sofreram esse tipo de *bullying*, têm mães que adotam mais práticas educativas punitivas, que envolvem retirada de privilégios [$Z = -3,404$, $p \leq 0,01$] e agressão física e verbal [$Z = -3,771$, $p \leq 0,01$]. As mães desses discentes vitimizados tendem também a ser mais exigentes na criação, isto é, tentam exercer controle sobre o comportamento dos filhos, impondo limites e estabelecendo regras rígidas, se comparadas às mães de discentes que nunca foram vitimizados, uma vez que foi observado uma tendência de efeito entre exigência materna e vitimização por *bullying* físico [$Z = -1,803$, $p = 0,07$].

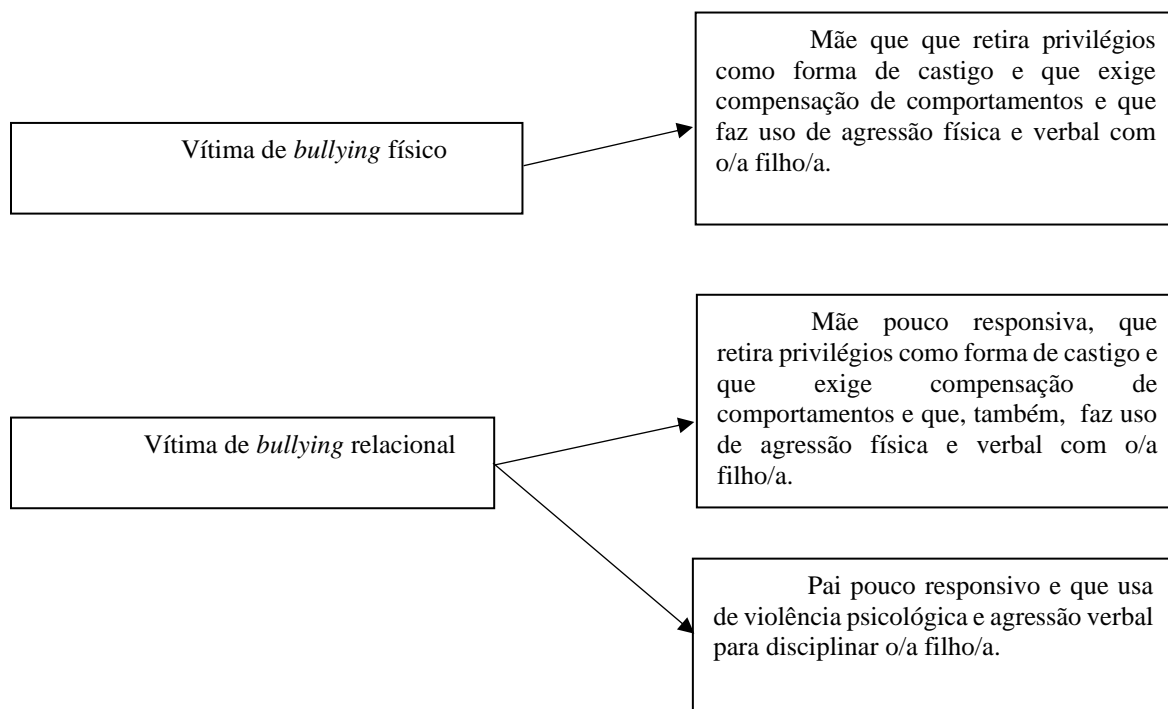
No que diz respeito à comparação entre vítimas de *bullying* relacional e não-vítimas, observou-se que as mães das primeiras também são mães que adotam mais práticas educativas punitivas, que envolvem retirada de privilégios [$Z = -3,112$, $p \leq 0,01$] e agressão física e verbal [$Z = -3,696$, $p \leq 0,00$]. Além disso, esses jovens vitimizados também sofrem com práticas parentais danosas por parte de seus pais como uso de violência psicológica e de agressão verbal [$Z = -1,997$, $p \leq 0,05$]. Finalmente, discentes vítimas de *bullying* relacional também tendem a apresentar mães menos responsivas, ou seja, mães que atendem menos suas necessidades afetivas e de cuidado [$Z = -1,722$, $p = 0,08$], se comparados aos discentes que nunca foram

vítimas desse tipo de *bullying*. Vale lembrar, que essa última diferença de grupo apresenta-se na forma de tendência, o que significa que é provável que com o aumento do tamanho da amostra, ela se confirmaria.

Para facilitar a observação dos efeitos das práticas parentais sobre a vitimização, elaborou-se um esquema visual que será exposto abaixo, na Figura 5. Assim, é possível observar que um coquetel de práticas parentais maternas (que combinam muito exigência, pouca responsividade, que retiram privilégios e exigem compensação frente ao mau comportamento do filho/filha) parecem ter efeitos nocivos relativos à vitimização por *bullying*, em seus mais variados tipos. Esses tipos de práticas parentais maternas parecem estar mais próximas do tipo autoritário de parentalidade. De acordo com a tipologia dos estilos parentais (Maccoby & Martin, 1983) os pais autoritários são aqueles que combinam altos níveis de exigência (imposição de regras e limites, ou seja, muito controle psicológico e comportamental) e baixos níveis de responsividade (diálogo compreensivo, incentivo e encorajamento adequado para construção equilibrada da autonomia e autoafirmação).

Figura 5. Efeitos das práticas parentais sobre a vitimização por *bullying*





Com base no exposto acima, é importante notar e possivelmente supor que a trajetória da vitimização inicia-se dentro no microsistema familiar, uma vez que as relações que se estabelecem dentro deste microsistema parece se refletir no sistema escolar corroborando para práticas e/ou vitimização de *bullying*. A esse respeito, o trabalho desenvolvido por Oliveira et al. (2018) aponta as correlações do microsistema familiar com experiências de *bullying* no mesossistema escolar. Segundo os autores, a supervisão parental positiva provê mecanismos de sociabilidade equilibrada entre os pares, portanto, as interações sociais na escola tendem a ser mais tranquilas. Entretanto, um contexto familiar atravessado por violência, pouca afetividade e alto nível de exigência manifesta nos indivíduos afetados inseguranças ou intolerâncias, contribuindo para o comportamento de vítima ou agressor, pois indivíduos que vivenciam esse clima tendem a transportar para outros espaços de socialização as consequências da carga de violência e estresse emocional sofrido.

A Tabela 22 apresenta, desta vez, os resultados da comparação entre os/as discentes que reportaram algum comportamento do tipo agressor e os que afirmaram nunca ter cometido nenhum tipo de *bullying* no que diz respeito às práticas parentais que seus cuidadores empregam para educá-los/discipliná-los.

Tabela 22.

Prova U de *Mann-Whitney* comparando os *Rankings* médios dos discentes que admitem terem praticado algum tipo de *bullying* e os que nunca praticaram em relação às práticas educativas parentais que seus ³⁴pais ou cuidadores adotam, de acordo com os próprios discentes (n = 194).

Prova U de <i>Mann-Whitney</i>			
Média de Postos			
	Agressor de <i>cyberbullying</i>	Não-agressor	Valor de p
Exigência Mãe	92,06	98,02	0,67
Responsividade Mãe	100,06	97,25	0,84
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	96,15	97,63	0,92
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	84,38	98,76	0,31
Agressão física e verbal Mãe	94,47	97,79	0,82
Exigência Pai	96,74	97,57	0,95
Responsividade Pai	102,03	97,06	0,73
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	89,06	98,31	0,51
Retirada de Privilégios e compensação Pai	73,53	99,80	0,06[§]
Castigo Físico Pai	86,97	98,51	0,39
Violência psicológica/verbal Pai	74,97	99,66	0,08[§]
	Agressor de <i>bullying verbal</i>	Não-agressor	
Exigência Mãe	101,98	93,38	0,29
Responsividade Mãe	97,74	101,59	0,33
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	103,49	91,00	0,12
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	112,06	81,68	0,00**
Agressão física e verbal Mãe	110,60	83,27	0,00**
Exigência Pai	94,92	100,30	0,50
Responsividade Pai	97,58	97,41	0,98
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	105,56	88,74	0,04*
Retirada de Privilégios e compensação Pai	109,61	84,35	0,00**
Castigo Físico Pai	103,13	91,39	0,12
Violência psicológica/verbal Pai	112,75	80,94	0,00**
	Agressor de <i>bullying físico</i>	Não-agressor	
Exigência Mãe	105,90	95,59	0,32
Responsividade Mãe	113,14	93,94	0,06[§]
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	115,40	93,42	0,03*
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	126,25	90,95	0,00**
Agressão física e verbal Mãe	120,71	92,21	0,00**
Exigência Pai	101,78	96,53	0,61
Responsividade Pai	106,75	95,39	0,27
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	111,43	94,33	0,10 [§]
Retirada de Privilégios e compensação Pai	124,26	91,40	0,00**
Castigo Físico Pai	112,67	94,04	0,05*
Violência psicológica/verbal Pai	121,44	92,04	0,00**

³⁴ Para além de pais biológicos ou adotantes, essa pesquisa tentou levar em conta a diversidade dos novos arranjos familiares que incluem vários tipos de filiação e parentalidade como por exemplo: os cuidadores que representam as figuras dos pais, abrangendo também as famílias monoparentais, multiparentais, pluriparentais e inclusive os aspectos da homoparentalidade, que de acordo com Pombo (2019, p.08) “Os pais podem assumir funções parentais diferentes mesmo sendo do mesmo sexo, [...] e a função de mediação entre mãe e criança não demanda que a diferença homem X mulher esteja encarnada nos pais. Outras figuras de referência, outros modelos de feminilidade e masculinidade, podem participar do exercício da parentalidade, que se torna mais plural hoje.”.

	Agressor de bullying relacional	Não-agressor	
Exigência Mãe	99,55	97,15	0,84
Responsividade Mãe	94,30	98,04	0,74
Disciplina Indutiva e monitoramento Mãe	105,34	96,18	0,42
Retirada de Privilégios e compensação Mãe	107,46	95,82	0,31
Agressão física e verbal Mãe	118,91	93,89	0,03*
Exigência Pai	92,52	98,34	0,61
Responsividade Pai	94,61	97,99	0,77
Disciplina Indutiva e monitoramento Pai	98,29	97,37	0,94
Retirada de Privilégios e compensação Pai	96,29	97,70	0,30
Castigo Físico Pai	86,52	99,35	0,24
Violência psicológica/verbal Pai	98,73	97,29	0,90

§ Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Como é possível notar, a comparação entre agressores que praticam *cyberbullying* e não-agressores não revela nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Apenas foram observadas duas tendências de efeito relativas às práticas educativas paternas. Especificamente, pais de discentes que praticam esse tipo de bullying tendem a ser menos punitivos, isto é, empregam menos a estratégia de retirada de privilégios e compensação [$Z = -1,869$, $p = 0,06$] e fazem menos uso de violência psicológica e verbal [$Z = -1,750$, $p = 0,08$]. Vale lembrar que nesse caso, foi observado apenas uma tendência de efeito, mas é possível que essa diferença fosse confirmada com o aumento do tamanho da amostra.

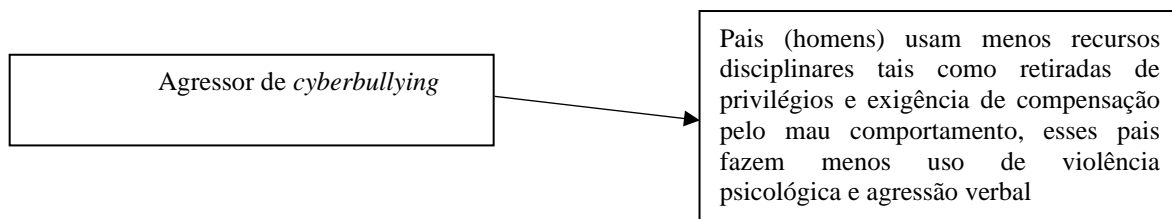
Já para discentes que praticam *bullying* verbal, se comparados aos que nunca praticaram, algumas diferenças estatisticamente significativas apareceram. As mães dos discentes *bullies* fazem mais uso de práticas parentais punitivas, fazendo uso da retirada de privilégios [$Z = -3,770$, $p \leq 0,00$] e agressão física e verbal [$Z = -3,388$, $p \leq 0,00$]. As práticas educativas paternas desses dois grupos de discentes também diferem significativamente. Apesar dos pais dos discentes que praticam bullying verbal tentarem usar mais práticas positivas como a disciplina indutiva e o monitoramento [$Z = -2,091$, $p \leq 0,05$], eles também fazem mais uso de práticas punitivas como a de retirada de privilégios e exigência de compensação comportamental [$Z = -3,175$, $p \leq 0,00$] e de violência psicológica e verbal [$Z = -3,982$, $p \leq 0,00$].

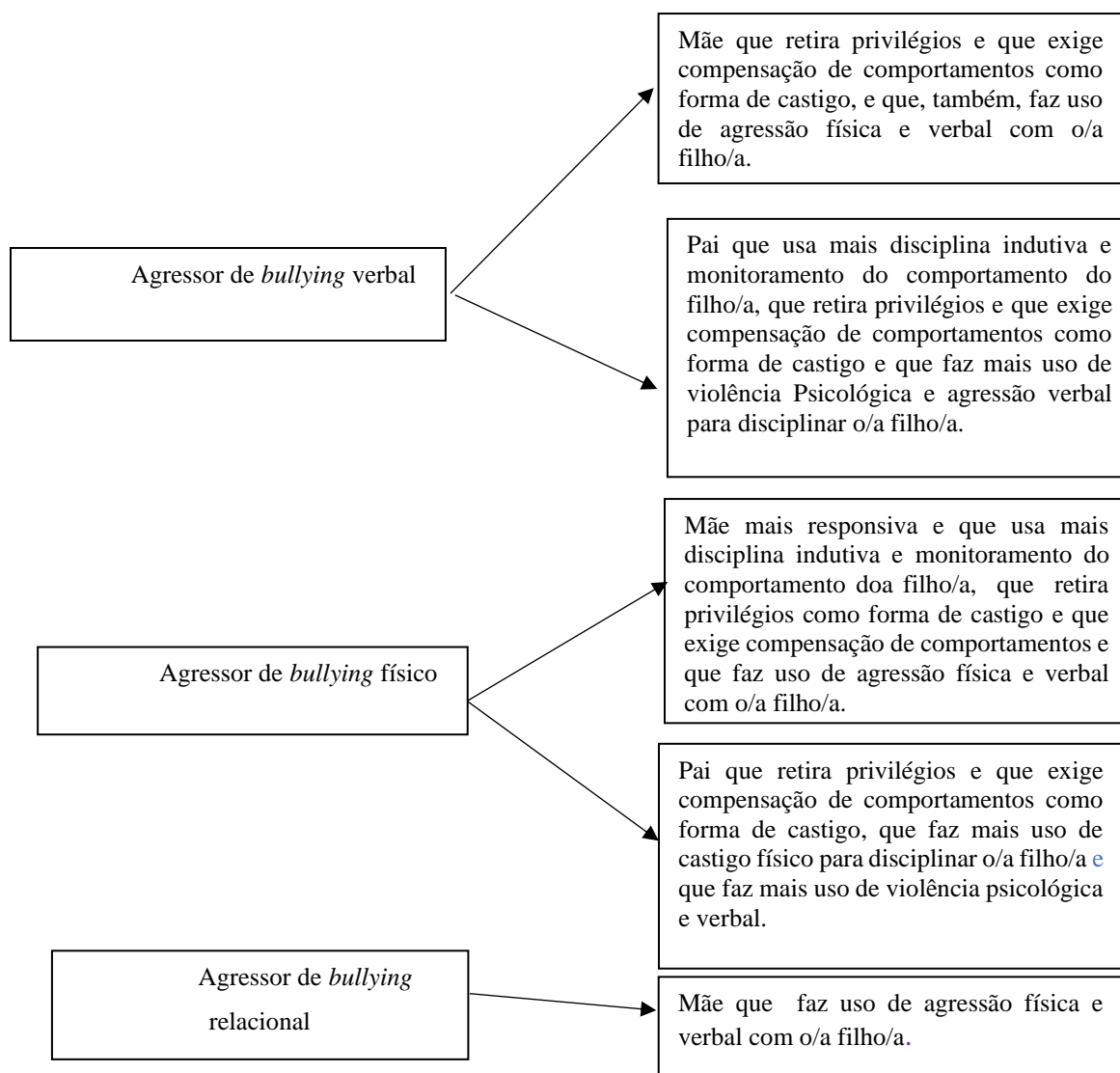
No que diz respeito ao *bullying* físico, os discentes praticantes sugerem que suas mães façam mais uso de disciplina indutiva e de monitoramento do que as mães de discentes não-praticantes desse tipo de *bullying* [$Z = -2,120$, $p \leq 0,05$], o que são consideradas práticas

positivas de educação, mas, também reportam que suas mães e seus pais fazem mais uso de práticas parentais punitivas, como a retirada de privilégios [$Z = -3,409, p \leq 0,00$ e $Z = -3,214, p \leq 0,00$, respectivamente] e agressão física [$Z = -1,092, p \leq 0,05$]. Também reportam que seus pais fazem mais uso de violência psicológica e verbal [$Z = -2,864, p \leq 0,05$]. Por fim, encontrou-se uma tendência de efeito da responsividade materna, que é uma prática parental considerada muito positiva, sobre a prática de bullying físico. Paradoxalmente, mães de discentes *bullies* tenderam a ser mais responsivas do que de discentes que nunca praticaram bullying físico, ainda que essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Finalmente, em se tratando de *bullying* relacional, apenas o uso de agressão física e verbal por parte da mãe exerceu efeito significativo, isto é, mães de discentes que praticam esse tipo de *bullying* tendem a ser mais violentas física e verbalmente com seus filhos [$Z = -2,182, p \leq 0,05$]. A Figura 6 apresenta um esquema sintético dos efeitos das práticas parentais sobre o comportamento agressor.

Como é possível observar na Tabela 22 e logo abaixo na Figura 6, de modo geral os resultados encontrados, em especial os relativos ao *bullying* físico, verbal e relacional, corroboram os achados de Barros (2014), ao investigar o comportamento parental em relação ao comportamento de *bullying* numa amostra 423 discentes de duas escolas públicas (1º ao 3º ano do ensino médio) de Porto Alegre. O autor concluiu que filhos cujos pais adotam modelo educativo perpassado por punição e violência tendem a repetir esse modelo de comportamento com os seus pares.

Figura 6. Efeitos das práticas parentais sobre o comportamento agressor





A figura acima apresenta efeitos consonantes aqueles citados por Zottis (2012), que numa pesquisa realizada entre 2008 e 2009, com 2,457 adolescentes em seis escolas Públicas de Porto Alegre, encontrou resultados semelhantes e, como já dito anteriormente, a autora fez uso do mesmo instrumento de avaliação utilizado no presente estudo. Seus resultados confirmam que práticas parentais punitivas, sejam elas físicas ou psicológicas, estão relacionadas aos comportamentos de *bullying*. Oliveira et al. (2018, p.400) corroboram a mesma ideia ao afirmar que “o *bullying* pode ser entendido como resposta que traduz um padrão global de interações negativas na família. “Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Fante (2005) afirma que a dinâmica do *bullying* tem raízes no processo educativo adotados pelos pais. Para

essa autora, os estilos parentais agressivos e com escassez de afeto tendem a desencadear na criança aquilo o qual ela chama de “(SMAR) Síndrome de Maus Tratos Repetitivos” (2015, p.69).

Nesta síndrome, aquilo que a criança vivencia na primeira infância, ela internaliza e tende a reproduzir nas suas relações pessoais futuras e isso passa a aumentar de forma “epidêmica” concomitante com o grau de escolaridade. Olweus (1993) e Espelage et al. (2000), também concluem que o contexto familiar pode ser um preditivo de comportamentos de *bullying*. Esta relação entre prática parental marcada pela violência física e psicológica e manifestação do *bullying* físico ficou claramente estabelecida em relação ao *bullying* do tipo físico no nosso estudo. Para dar conta de prevenir essas ações, Zottis, (2012) destaca a importância de pais e cuidadores estarem mais bem preparados para desempenhar seus papéis, lançando mão de condutas parentais mais afetivas/responsivas, contribuindo para resultados mais positivos que refletirão não só no ambiente escolar, mas no desenvolvimento global da criança e do adolescente, e principalmente para assegurar seus direitos como pessoa em desenvolvimento.

Os dados desse estudo referentes ao *cyberbullying* chamam a atenção. Como é possível ver na Tabela 22 e na Figura 5, apenas o comportamento da figura paterna exerceu uma tendência de efeito sobre esse tipo de *bullying* e, além disso, foi aparentemente na direção oposta do que se poderia supor. De fato, os agressores do *cyberbullying* em nosso estudo têm pais que fazem menos uso de recursos disciplinares (tais como retiradas de privilégios, exigência de compensação pelo mau comportamento, e uso de violência psicológica e agressão verbal) do que pais de discentes que afirmam nunca ter cometido esse tipo de *bullying*. Além disso, ao observar-se os postos dos *rankings* para responsividade (que é a dimensão parental mais ligada ao suporte emocional e ao afeto), nota-se que em média foram superiores para os discentes que cometem *cyberbullying* se comparados aos que não cometem.

O resultado paradoxal que se apresenta pode ser explicado, partindo-se do pressuposto de que a imposição e o controle da disciplina são elementos necessários à criação dos filhos, ainda que estes devam ser feitos de forma equilibrada com uma adequada dosagem de afeto e responsividade (Zottis, 2012). A combinação de alta responsividade e baixa exigência resulta numa prática parental indulgente (Maccoby & Martin, 1983). Assim, é possível inferir que esses resultados podem corroborar com a hipótese de que pais de discentes agressores que praticam

cyberbullying adotam estilos parentais menos autoritativos (que é a combinação de níveis altos de afeto/responsividade e de exigência/controle, que é o estilo que mais se relaciona com comportamentos positivos) e mais inclinados para indulgência, visto que, parecem falhar na dosagem do estabelecimento de regras, imposição de compensação e retirada de privilégios, quando isso se faz necessário. Portanto, talvez não existam regras, nem supervisão, quanto ao uso da internet e das redes sociais. Nesse caso, a figura paterna é a que aparece exercendo alguma tendência de efeito e a figura materna não apresenta nenhum efeito significativo. Diante disso, é possível que o problema da falta de disciplina, especialmente a que deveria ser imposta pelo pai, tem maior poder explicativo.

6.10. Comparação entre os grupos e os tipos de envolvimento em cada tipo de *bullying* no que diz respeito aos comportamentos negativos de seus pares.

Foram considerados em termos de comportamento negativos dos pares os comportamentos delinquentes de amigos e o comportamento de *bullying* de amigos (*bullies*) e para essa análise foi empregado o teste de Kruskal Wallis.

Diferenças significativas foram encontradas em relação aos dois tipos de comportamento negativos dos pares: comportamentos delinquentes [$\chi^2(3) = 10,70$; $p \leq 0,05$] e comportamentos do tipo *bully* [$\chi^2(3) = 26,53$; $p \leq 0,01$]. A Tabela 23 apresenta os resultados do Teste H de *Kruskal Wallis* para os comportamentos negativos dos pares quando se comparam as diferentes tipologias de comportamentos de *bullying*.

Tabela 23.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos rankings de comportamentos negativos de pares entre as diferentes tipologias de grupos de *bullying* (n = 194).

Comportamentos negativos de pares/Tipologias	Nem Vítima/Nem agressor	Agressor	Vítima	Vítima/agressor	Valor de p
Comportamento delinquente	91,09	84,81	86,30	107,68	0,01**
Comportamento do tipo <i>bully</i>	83,13	86,44	80,49	113,49	0,00**

** Nível de significância $\leq 0,01$

Os valores destacados em negrito mostram onde se localizam as diferenças grupais, após uso de teste post hoc de Tamnhane.

Como é possível observar na Tabela 23, o grupo composto por vítima/agressores são aqueles que reportam ter mais amigos com comportamentos do tipo delinquentes e amigos com comportamento de *bullying*, se comparados aos demais grupos. Importante notar, que quando se trata de amigos delinquentes, o grupo agressor é o que pontua menos na média dos *rankings* e o grupo de vítima/agressores é o que pontua mais, estando exatamente aí a diferença significativa. Já no que se refere ao fato de ter amigos *bullies*, o grupo que mais difere dos demais é o grupo de vítimas/agressoras, mas neste caso eles não diferem do grupo composto apenas por agressores

Os resultados acima confirmam parcialmente a hipótese (**H-6**) de que discentes agressores e vítimas/agressores teriam escores mais altos na escala que mede a influência negativa de seus pares, uma vez que apenas quando se considera os amigos *bullies* esta hipótese se confirma. Neste sentido, os resultados corroboram os achados de Espelage e Bosworth (2000) que realizou um estudo com 558 discentes do ensino médio, e concluiu que há associação entre influência negativa de pares e comportamentos de *bullying*. Os autores, por meio de análise de regressão múltipla, concluíram que estudantes que eram expostos a influência negativa de pares (envolvimento com atividades ilegais, que participavam em atividades de gangues e que entravam em brigas) reportaram maiores níveis de comportamento de *bullying*.

De fato, a pesquisa sobre agressão tem sido consistente nos achados que estabelecem a relação entre agressão e envolvimento com colegas delinquentes (Espelage & Bosworth, 2000). Em um estudo longitudinal de delinquência, Elliott et al. (1982) descobriram que a associação entre os laços sociais com a família e a delinquência foi mediada pelo envolvimento com os pares delinquentes. Para elucidar esse fenômeno, Corsaro & Eder (1990) e Eder (1995) lançam mão da noção de *status* social do agressor no grupo de pares, especialmente entre meninos. Ou seja, entre meninos e discentes do sexo masculino a agressividade tem sido associada a um bom *status* social, ao passo que para meninas o que implica em bom *status* é a valoração da aparência. Assim, comportamentos que exercem impacto social positivo tendem a ser imitados.

6.11. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares.

Novamente no intuito de aprofundar as análises, verificamos se os grupos de discentes vitimizados/as e não vitimizados/as e agressores e não-agressores, de cada tipo de *bullying* separadamente, difeririam quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares e nessa análise também foi empregado o Teste U de *Mann Whitney*. Como já foi dito, a ACP (ver Tabela 8) extraiu dois fatores: o que agrupou itens que descreviam seus amigos com comportamentos delinquentes e o outro grupo de *bullies*. A Tabela 24 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes vitimizados pelo *bullying* e os que nunca foram vitimizados.

Tabela 24.

Prova U de *Mann-Whitney* comparando os *rankings* médios dos discentes que já foram vítimas de algum tipo de *bullying* e os que nunca foram em relação à percepção de comportamentos negativos dos pares (n = 194).

Prova U de <i>Mann Whitney</i>			
Média de Postos			
	Vítima de <i>cyberbullying</i>	Não-vítimas	Valor de p
Amigos delinquentes	101,52	95,43	0,35
Amigos bullies	103,73	94,29	0,14
	Vítima de <i>bullying</i> verbal	Não-vítimas	
Amigos delinquentes	102,98	88,01	0,02*
Amigos bullies	104,50	85,37	0,00**
	Vítima de <i>bullying</i> físico	Não-vítimas	
Amigos delinquentes	106,36	92,25	0,03*
Amigos bullies	106,75	92,04	0,02*
	Vítima de <i>bullying</i> relacional	Não-vítimas	
Amigos delinquentes	105,99	91,15	0,02*
Amigos bullies	107,24	99,22	0,00**

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

**Diferença significativa $p \leq 0,01$

Como é possível observar na Tabela 24, vítimas e não-vítimas de *cyberbullying* não diferiram significativamente no modo como avaliam o comportamento negativos de seus pares.

Por outro lado, vítimas de *bullying* verbal, físico e relacional, quando comparados aos que nunca foram vitimizados, apresentam mais amigos que exibem comportamento delinquentes [$Z = -2,350$, $p \leq 0,05$, $Z = -2,225$, $p \leq 0,05$ e $Z = -2,393$, $p \leq 0,05$], respectivamente, e que são *bullies* [$Z = -3,049$, $p \leq 0,01$, $Z = -2,350$, $p \leq 0,05$ e $Z = -2,785$, $p \leq 0,01$], respectivamente.

Pellegrini e Martini (2000) defendem que participar de uma rede social de amigos que são suportivos funciona como fator de proteção contra a vitimização, do que se deduz que pertencer a uma rede de amigos que incorpora indivíduos com comportamentos delinquentes e *bullies* aumentam as chances de vitimização. Crianças e adolescentes que convivem num mesmo grupo com seus agressores podem inclusive recompensar seus agressores com recursos que dispõem (como dinheiro ou brinquedos, por exemplo) e dando sinais de angústia, e também podem nunca retaliar contra eles, perpetuando assim seu papel (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993).

A Tabela 25 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes que já cometeram algum tipo de comportamento de *bullying* e os que nunca cometeram.

Tabela 25. Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios dos discentes que já praticaram algum tipo de *bullying* e os que nunca praticaram em relação à percepção de comportamentos negativos dos pares (n = 194).

Prova U de Mann Whitney			
Média de Postos			
	Agressor <i>cyberbullying</i>	Não-agressor	Valor de p
Amigos delinquentes	100,26	97,23	0,78
Amigos bullies	113,29	95,98	0,10[§]
	Agressor <i>bullying</i> verbal	Não-agressor	
Amigos delinquentes	105,99	88,28	0,00**
Amigos bullies	110,23	83,68	0,00**
	Agressor <i>bullying</i> físico	Não-agressor	
Amigos delinquentes	116,58	93,15	0,00**
Amigos bullies	121,06	92,13	0,00**
	Agressor <i>bullying</i> relacional	Não-agressor	
Amigos delinquentes	115,80	94,41	0,01**
Amigos bullies	114,38	94,65	0,02*

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Um padrão semelhante de efeitos pode ser observado quando observa-se a comparação entre agressores e não-agressores de todos os tipos de *bullying*, no que diz respeito ao modo como percebem o comportamento negativo de seus pares. No que diz respeito ao *cyberbullying*, nenhum efeito significativo foi observado, a não ser uma tendência de efeito. Discentes praticantes de *cyberbullying* tendem a ter mais amigos que também praticam algum tipo de *bullying*, ainda que essa diferença grupal tenha estado abaixo do nível de significância aceitável, mas dentro dos limites da tendência, o que leva a crer que, caso a amostra fosse maior, essa diferença se confirmaria.

Por outro lado, praticantes de *bullying* verbal, físico e relacional, quando comparados aos que nunca praticaram, apresentam mais amigos que exibem comportamento delinquentes [$Z = -2,882$, $p \leq 0,01$, $Z = -2,967$ $p \leq 0,01$ e $Z = -2,449$, $p \leq 0,01$], respectivamente, e que são *bullies* [$Z = -4,386$, $p \leq 0,00$, $Z = -2,718$ $p \leq 0,00$ e $Z = -2,292$, $p \leq 0,05$], respectivamente.

Os resultados acima reforçam a confirmação da hipótese de que discentes agressores têm escores mais altos na escala que mede a influência negativa de seus pares (**H-6**), corroborando com Espelage e Bosworth (2000) que também concluiu que há associação entre influência negativa de pares e comportamentos de *bullying*. De fato, a pesquisa sobre agressão tem sido consistente nos achados que estabelecem a relação entre agressão e envolvimento com colegas delinquentes (Espelage & Bosworth, 2000).

Outrossim, vale lembrar que na seção I da Fundamentação Teórica, abordou-se a adolescência a partir de uma perspectiva psicológica, apoiando-se em Erikson (1971) o qual traz a luz a relevância da opinião do grupo de pares sobre a imagem que o adolescente tem de si mesmo. Ainda sobre o desenvolvimento do adolescente, não se pode esquecer das contribuições de Aberastury e Knobel (1981) quanto aos apontamentos a respeito da tendência grupal, em que a adolescência é atravessada pela busca por identificação, pelo sentimento de pertença, e esse anseio é passível de fusão da identidade individual com a identidade coletiva. Espelage (2002) aponta que a necessidade de adequação/aprovação pelo grupo de pares pode levar o adolescente a reproduzir os mesmos comportamentos adotados pelo coletivo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a influência do grupo de pares pode contribuir para comportamentos positivos ou negativos desses indivíduos.

6.12. Comparação entre os quatro tipos de grupos envolvidos em atos de *bullying* no que diz respeito à percepção de exposição à violência comunitária e à percepção do ambiente escolar.

Foram considerados em termos de percepção de exposição à violência comunitária duas dimensões, a percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança na comunidade e à experiência de violência próxima ao seu cotidiano e para essa análise foi empregado o teste de Kruskal Wallis.

Uma tendência de efeito e uma diferença significativa foram encontradas em relação aos dois tipos de percepção de exposição à violência: percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança [$\chi^2(3) = 7,42$; $p = 0,06$] e experiência de violência próxima ao seu cotidiano [$\chi^2(3) = 9,57$; $p \leq 0,05$]. A Tabela 26 apresenta os resultados do Teste H de *Kruskal Wallis* para os escores de percepção de exposição à violência comunitária quando se comparam as diferentes tipologias de comportamentos de *bullying*.

Tabela 26.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos *rankings* de percepção de exposição à violência comunitária entre as diferentes tipologias de grupos de *bullying* (n = 194).

Exposição à violência comunitária/Tipologias	Nem Vítima/Nem agressor	Agressor	Vítima	Vítima/agressor	Valor de p
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	80,91	95,19	90,86	107,96	0,06[§]
Experiência de violência próxima ao seu cotidiano	79,21	85,44	93,62	109,00	0,02*

§ Tendência de efeito

* Nível de significância $\leq 0,05$

Os valores destacados em negrito mostram onde se localizam as diferenças grupais, após uso de teste post hoc de Tamnhane

Conforme mostra a Tabela 26, os discentes do grupo que não tem nenhum envolvimento com a prática de *bullying* apresentam os *rankings* dos postos mais baixos dentre todos os grupos, e os que pertencem ao grupo de vítimas/agressoras apresentam os *rankings* mais altos, resultado que confirma a sétima hipótese (**H-7**).

Assim, esses resultados corroboram com a literatura consultada no sentido de haver comprovação de que fatores contextuais mais amplos, como exposição à violência comunitária relaciona-se à comportamento agressivo e ao *bullying* (Attar et al., 1994; Gorman-Smith & Tolan, 1998). Especificamente, coaduna-se com o estudo de Espelage et al. (2000), que concluíram também que a percepção de insegurança no bairro associa-se ao comportamento de *bullying*.

Já no que diz respeito à percepção do ambiente escolar, foram duas dimensões medidas: a percepção de segurança, pertença e respeito na escola e a percepção de participação dos pais na vida escolar e para essa análise também foi empregado o teste de Kruskal Wallis. Apenas uma diferença significativa foi encontrada em relação à percepção de segurança, pertença e respeito na escola [$\chi^2(3) = 8,00; p \leq 0,05$]. A Tabela 27 apresenta os resultados do Teste H de *Kruskal Wallis* para os escores de percepção do ambiente escolar quando se comparam as diferentes tipologias de comportamentos de *bullying*.

Tabela 27.

Teste H de *Kruskal Wallis* para comparar as médias dos *rankings* de percepção do ambiente escolar entre as diferentes tipologias de grupos de *bullying* (n = 194).

Percepção do ambiente escolar/Tipologias	Nem Vítima/Nem agressor	Agressor	Vítima	Vítima/agressor	Valor de p
Percepção de segurança, pertença e respeito na escola	119,56	97,44	94,98	89,56	0,04*
Percepção de participação dos pais na vida escolar	105,54	69,41	95,29	100,01	0,16

* Nível de significância $\leq 0,05$

Os valores destacados em negrito mostram onde se localizam as diferenças grupais, após uso de teste post hoc de Tamnhane

Os resultados confirmam parcialmente a última hipótese desse estudo (**H-8**), que estabelecia que discentes vítimas e vítima/agressores teriam uma percepção mais negativa frente à escola, se comparados com agressores ou com quem não tem nenhum envolvimento com *bullying*. Viu-se que, de modo geral, o grupo formado por vítima/agressores apresentou os *rankings* mais baixos do que os demais grupos, mas com destaque para o grupo de discentes que não tem envolvimento nenhum com práticas de *bullying*, ou seja, os primeiros têm a pior

percepção do ambiente escolar em termos de segurança, sentimento de pertença e percepção de respeito na escola, e os últimos a melhor. Pôde-se observar que as vítimas também apresentaram escores relativamente baixos para essa variável, se comparados aos que não são vítimas nem agressores, o que levou apenas à confirmação parcial da hipótese foram os escores do grupo de agressores, que foram relativamente altos (a segunda posição, ou seja, média do ranking 97,44). Ou seja, esses discentes também exibiram percepção de insegurança, de baixa pertença e de pouco respeito no ambiente escolar. Ainda que a diferença não tenha sido significativa, observou-se que os que perceberam uma maior participação dos pais no ambiente escolar são aqueles que também pertencem ao grupo dos que nunca praticaram e nem nunca foram vítimas de *bullying*

De acordo com Espelage et al. (2000), os estudos que investigam a associação entre essas duas variáveis também são raros. Como já foi dito na introdução desta dissertação, alguns estudos tem descrito uma série de fatores relacionados à escola que podem estar associado ao *bullying*, e destaca-se entre eles a atitude negativa em relação à escola (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001), o sentimento de fraca conexão com a escola (Matos et al., 2009), a percepção da escola como local inseguro e pouco supervisionado (Lopes Neto & Saavedra, 2003), a percepção de violência externa e interna como promotoras de insegurança e descaracterização das funções da escola (Cocco & Lopes, 2010). Como é possível constatar, esses fatores mantêm alguma relação com a dimensão estudada na presente pesquisa, isso leva a crer que o presente estudo corrobora esses achados.

6.13. Comparação entre grupos de discentes vitimizados/as e não-vitimizados/as e agressores e não-agressores quanto à percepção de exposição à violência comunitária e à percepção do ambiente escolar.

Por fim, como forma de aprofundar as análises, foi feita a comparação entre grupos de discentes que já sofreram alguma forma de *bullying* e os que nunca sofreram, e entre discentes que já praticaram alguma forma de *bullying* e os que nunca praticaram, no que diz respeito ao modo como percebiam a violência em sua comunidade, e também em relação ao modo como percebiam a qualidade do ambiente escolar. Essas análises mais profundas, como as anteriormente feitas, foram realizadas considerando os tipos de *bullying* separadamente.

A Tabela 28 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes que já foram vítimas de algum tipo de *bullying* e os que afirmaram nunca ter sido no que diz respeito à percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança e à experiência de situação de violência próxima.

Tabela 28.

Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios dos discentes que já foram vítimas de algum tipo de *bullying* e os que nunca foram em relação à percepção de violência difusa, à distância e sensação de segurança na comunidade e à experiência de violência próxima ao seu cotidiano (n = 194).

Prova U de Mann-Whitney			
Média de Postos			
	Vítima de <i>cyberbullying</i>	Não-vítimas	Valor de p
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	97,08	97,71	0,94
Experiência de situação de violência próxima	106,43	92,89	0,10[§]
	Vítima de <i>bullying</i> verbal	Não-vítimas	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	101,43	90,69	0,20
Experiência de situação de violência próxima	106,73	81,51	0,00**
	Vítima de <i>bullying</i> físico	Não-vítimas	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	104,42	93,41	0,18
Experiência de situação de violência próxima	106,70	92,07	0,07[§]
	Vítima de <i>bullying</i> relacional	Não-vítimas	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	107,78	89,81	0,03*
Experiência de situação de violência próxima	110,77	87,58	0,00**

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Vítimas de *cyberbullying* quando comparados a não-vítimas tendem a perceber suas comunidades como mais violentas, especificamente quando a violência é experienciada mais próxima de suas vidas (por exemplo quando já presenciaram alguém ser esfaqueado, preso, ou

sendo espancado), ainda que essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa, mas apenas na forma de tendência [$Z = -1,637$, $p = 0,10$]. A mesma tendência pôde ser observada no grupo de discentes que já sofreram *bullying* físico [$Z = -1,804$, $p = 0,07$].

Além disso, vítimas de *bullying* verbal e relacional, se comparados às não vítimas, também experimentam em suas vidas esse tipo de violência mais próxima [$Z = -3,100$, $p \leq 0,01$ e $Z = -2,929$, $p \leq 0,01$], respectivamente. Por fim, vítimas de *bullying* relacional também percebem mais violência do tipo difusa em seus bairros (já ouviram tiros, sabem que existe atividade de gangues e sentem-se inseguros na comunidade) [$Z = -2,220$, $p \leq 0,05$].

De modo geral, observou-se nessa pesquisa resultados significativos que corroboram com as conclusões de vários estudos, como os de Gorman-Smith e Tolan (1998), Thornberry, (1994), Attar et al., (1994), Espelage et al., (2000) quanto à associação entre a violência comunitária e elevação de comportamentos agressivos e *bullying* em crianças e adolescentes.

Aqui, chamam a atenção os resultados referentes ao *cyberbullying* que demonstraram apenas uma tendência de efeito da percepção da violência comunitária próxima sobre esse tipo de comportamento. Estudiosos da área lembram que o advento das redes sociais promoveu novas possibilidades de socialização, entretenimento e produção de conhecimentos, ao mesmo tempo que tem o potencial de se tornar um perigo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, reforçando atitudes inadequadas e influenciando comportamentos agressivos (Beane, 2010; Garay, 2012). Assim, é possível que a influência das comunidades virtuais seja maior do que das comunidades concretas sobre o comportamento de *cyberbullying*.

As manifestações de *bullying* virtual suscitaram diversas discussões teóricas, inclusive ampliando os olhares sobre o modelo PPCT proposto por Bronfenbrenner. Ademais, pesquisadores que adotam essa linha como Garay (2012), salientam que as “informações excessivas” mediadas pelas novas tecnologias se enquadram no exossistema. Seguindo essa linha de raciocínio, aponta-se o desafio de delimitar em qual nível desses sistemas o *cyberbullying* se manifesta, visto que, a depender do público envolvido e o alcance da divulgação, as possibilidades de manifestações são múltiplas. Arrisca-se assim dizer que, possivelmente, elas podem atravessar todos os níveis dos sistemas apontados pelo autor. Pensar o *cyberbullying* à luz da teoria de Bronfenbrenner demanda investigações e reflexões mais profundas, não se limitando às interações do micro ou mesossistema.

A Tabela 29 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes que reportaram algum comportamento do tipo agressor e os que afirmaram nunca ter cometido nenhum tipo de *bullying* no que diz respeito à percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança e à experiência de situação de violência próxima.

Tabela 29.

Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios dos discentes que já praticaram algum tipo de *bullying* e os que nunca praticaram em relação à percepção de violência difusa, à distância/sensação de segurança na comunidade e à experiência de violência próxima ao seu cotidiano (n = 194).

	Prova U de Mann Whitney		Valor de p
	Média de Postos		
	Agressor <i>Cyberbullying</i>	Não-agressor	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	99,12	97,34	0,90
Experiência de situação de violência próxima	113,94	95,92	0,19
	Agressor <i>bullying</i> verbal	Não-agressor	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	105,59	88,71	0,03*
Experiência de situação de violência próxima	105,69	88,61	0,03*
	Agressor <i>bullying</i> físico	Não-agressor	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	109,82	94,69	0,14
Experiência de situação de violência próxima	106,04	95,55	0,30
	Agressor <i>bullying</i> relacional	Não-agressor	
Percepção de violência difusa, à distância/sensação de insegurança	103,48	96,49	0,54
Experiência de situação de violência próxima	106,54	95,98	0,34

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

Os discentes agressores que praticam *cyberbullying*, *bullying* físico ou *bullying* relacional não diferem dos não-praticantes no que diz respeito a essas variáveis. Por outro lado, os agressores do tipo verbal percebem em suas comunidades mais violência difusa/à distância e sentem-se inseguros [$Z = -2,106$, $p \leq 0,05$] e, também, experimentam mais violência próxima de suas vidas [$Z = -2,178$, $p \leq 0,05$].

Aqui chama muito a atenção os resultados que não deram significativos. Ou seja, os discentes *bullies*, e isso vale para todos os tipos de *bullying*, com exceção do *bullying* verbal, não percebem suas comunidades como mais violentas (nem difusamente nem próxima de si) se comparados os que nunca praticaram *bullying*. Esses achados vão ao encontro dos resultados de pesquisas como as de Elliot et al. (1982), Hawkins et al. (1992) e Thornberry (1994) que relacionam o comportamento antissocial com experiências de violência em diferentes níveis de socialização (violência intrafamiliar, comunitária e escolar).

Ademais, esses achados desse estudo também contradizem os relatados por Assis, Oliveira, Pires, Avanci e Pesce (2013), que realizaram um estudo longitudinal em uma comunidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, e descobriram que a exposição à violência comunitária/escolar contribui para o desencadeamento dos problemas internalizantes e externalizantes em crianças e adolescentes, repercutindo em todo ciclo de vida. De fato, há um certo consenso em torno da ideia de que a violência comunitária tem repercussão na violência escolar, uma vez que a exposição a variadas formas de violência seja como vítima ou expectador contribui para os sentimentos de sensação e insegurança na escola. Pinto e Assis (2013), a esse respeito, afirmam que a junção da violência familiar e do bairro eclodem na violência escolar.

Uma possível hipótese explicativa para os resultados encontrados é que os discentes agressores vivem em comunidades tão violentas, que nelas a violência está naturalizada, ou seja, não é percebida. Além disso, por também apresentarem comportamentos violentos, eles podem sentir-se identificados com a comunidade violenta, e reportam essa percepção com um viés de autoproteção, ou seja, não se sentem inseguros diante de outros amigos que também são violentos, já que na comunidade a violência é normalmente perpetrada por seus pares, seus amigos.

Com relação a agressão verbal, no entanto, os resultados dessa pesquisa assemelham-se aos achados da maioria dos estudos. Assim, é possível interpretar, como fazem Estévez et al., (2008), com base na teoria de Bronfenbrenner, que para compreender as ações de violência que permeiam as relações sociais no período da adolescência é preciso considerar que essas ocorrências não devem ser consideradas distantes dos contextos em que elas ocorrem, nem tão pouco localizadas “isoladamente”. Pelo contrário, deve-se levar em conta a influência/ações direta e indireta dos ambientes sobre o indivíduo em questão. Estévez et al. (2008, p.8, tradução nossa), nos dizem, a esse respeito: “[...] os problemas de comportamento não podem ser

atribuídos apenas à pessoa; devem ser considerados como o produto da interação entre o indivíduo e o meio ambiente (no caso do adolescente, a família, a escola e o contexto social)”. Assim, a violência difusa contextual mais distante termina por impactar em violências no contexto mais próximo do indivíduo dentre eles o contexto escolar (Pinto & Assis, 2013). No ambiente escolar, a manifestação da agressividade é expressa em vários tipos de comportamentos antissociais, inclusive a violência verbal como a encontrada nesse estudo.

A Tabela 30 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes que já foram vítimas de algum tipo de *bullying* e os que afirmaram nunca terem sido, no que diz respeito ao modo como percebem o ambiente escolar, em termos de sentimentos de segurança, pertença e respeito na escola e em termos da percepção da participação dos pais na vida escolar.

Tabela 30.

Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios dos discentes vítimas e não vítimas de algum tipo de *bullying*, em relação a percepção da qualidade do ambiente escolar (n = 194).

	Prova U de Mann Whitney		
	Média de Postos		
	Vítima de <i>cyberbullying</i>	Não-vítimas	Valor de p
Pertença e satisfação em relação à escola	89,73	101,51	0,16
Envolvimento dos pais com a escola	90,60	101,06	0,22
Aceitação por pares e segurança	80,35	106,34	0,00**
Justiça e respeito na escola	81,64	105,68	0,00**
	Vítima de <i>bullying</i> verbal	Não-vítimas	
Pertença e satisfação em relação à escola	93,68	104,12	0,21
Envolvimento dos pais com a escola	92,28	106,54	0,09[§]
Aceitação por pares e segurança	88,57	112,96	0,00**
Justiça e respeito na escola	92,13	106,80	0,08[§]
	Vítima de <i>bullying</i> físico	Não-vítimas	
Pertença e satisfação em relação à escola	98,25	97,06	0,88
Envolvimento dos pais com a escola	95,40	98,74	0,69

Aceitação por pares e segurança	92,88	100,23	0,37
Justiça e respeito na escola	88,33	102,91	0,08[§]
	Vítima de <i>bullying</i> relacional	Não-vítimas	
Pertença e satisfação em relação à escola	94,01	100,11	0,45
Envolvimento dos pais com a escola	89,70	103,33	0,09[§]
Aceitação por pares e segurança	90,78	102,53	0,14
Justiça e respeito na escola	88,23	104,43	0,05*

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Na Tabela 30, observa-se que discentes vítimas de *cyberbullying* percebem que são menos aceitos por seus pares [$Z = -3,088$, $p \leq 0,00$] e que na escola há menos justiça e respeito [$Z = -2,840$, $p \leq 0,00$] se comparados aos seus pares que nunca sofreram esse tipo de *bullying*. Vítimas de *bullying* verbal também se sentem menos aceitos por seus pares [$Z = -2,946$, $p \leq 0,01$] e vítimas de *bullying* relacional tendem a perceber que o ambiente escolar é mais injusto e desrespeitoso [$Z = -1,999$, $p \leq 0,05$].

Observou-se tendência de efeito do fato de o discente ser vítima de *bullying* verbal sobre sua percepção de envolvimento dos pais na escola [$Z = -1,715$, $p = 0,09$] e sobre sua percepção de justiça e respeito da escola [$Z = -1,715$, $p = 0,08$], ser vítima de *bullying* físico sobre sua percepção de justiça e respeito no ambiente escolar [$Z = -1,757$, $p = 0,08$] e ser vítima de *bullying* relacional sobre sua percepção de envolvimento dos pais na escola [$Z = -1,684$, $p = 0,09$]. Ou seja, esses jovens tendem a perceber o ambiente escolar como mais injusto e desrespeitoso, no caso da vitimização por *bullying* físico e verbal (de acordo com o exposto na Tabela 30) e seus pais como menos envolvidos nas atividades escolares, no caso do *bullying* relacional e verbal.

Os resultados desta última análise reforçam a confirmação da oitava hipótese (**H-8**) e corroboram os achados da literatura sobre clima escolar e *bullying*. A literatura em questão indica que climas escolares positivos e democráticos são promotores de engajamento, de sentimento de segurança e de percepção de relacionamentos saudáveis no ambiente (Welsh, 2000). Além de estar relacionado à desempenho acadêmico, o clima escolar parece também se associar à prevenção da violência (Nansel, et al., 2001), à evasão escolar, a presença de ofensas e à má conduta na escola (Welsh, 2000; Cohen et al., 2009). Como já foi dito, climas escolares

que não apoiam o *bullying* diminuem a ocorrência desses comportamentos (Waasdorp et al., 2012).

Os resultados desse trabalho vão na direção de que as vítimas de *bullying* se sentem inseguras e desamparadas no ambiente escolar, percebem pouca aceitação e segurança de seus pares, percebem que seus pais são pouco envolvidos com sua vida escolar e pensam que a escola é injusta e desrespeitosa em relação ao tratamento que recebem e aos seus direitos. A esse respeito, Beatty-O'Farrall et al. (2010) concluem que as relações de apoio entre alunos e professores, a participação dos alunos nas decisões da escola (portanto, seu caráter respeitoso e democrático), e orientações claras contra a violência foram significativamente relacionadas a níveis mais baixos de *bullying*. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Espelage e Swearer (2003) constataram que em contextos nos quais os professores não promoviam a interação respeitosa entre os estudantes, e não se manifestavam contra o *bullying*, os alunos eram mais agressivos. Finalmente, os achados dessa pesquisa se somam a resultados anteriores, corroborando assim com os encontrados por Batsche e Knoff (1994) e Slee (1994) no que diz respeito ao fato de que, quanto menor é o monitoramento ou envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, mais alta é a sensação de insegurança/confiança no ambiente escolar, resultando no aumento da vulnerabilidade da vítima que em muitos casos não denuncia as ações de *bullying* porque não acredita que o ambiente escolar esteja comprometido com a prevenção e combate à violência.

Tendo isso em mente, é possível afirmar que um ambiente escolar seguro, é aquele em que os professores e alunos mantêm uma relação dialógica de respeito, onde há atenção e aceitação mútua e menos competitividade. Nesses ambientes, a convivência entre os alunos é mais saudável e, nesse sentido, o papel do professor é muito importante pois “quando os professores estabelecem contatos positivos com os alunos, oferecendo-lhes atenção individualizada, tratando-os com respeito e apoio, o comportamento agressivo na sala de aula diminui” (Estévez et al., 2008, p. 20, tradução nossa).

A Tabela 31 apresenta os resultados da comparação entre os/as discentes que reportaram algum comportamento do tipo agressor e os que afirmaram nunca ter cometido nenhum tipo de *bullying* no que diz respeito ao modo como percebem o ambiente escolar, em termos de sentimentos pertença e satisfação, percepção da participação dos pais na vida escolar, aceitação por pares e senso de segurança na escola e justiça e respeito.

Tabela 31.

Prova U de Mann-Whitney comparando os rankings médios dos discentes que admitem terem praticado algum tipo de *bullying* e os que nunca praticaram, em relação percepção da qualidade do ambiente escolar (n = 194).

	Prova U de Mann Whitney		
	Média de Postos		
	Agressor <i>cyberbullying</i>	Não-agressor	Valor de p
Pertença e satisfação em relação à escola	121,38	95,21	0,06[§]
Envolvimento dos pais com a escola	85,29	98,67	0,43
Aceitação por pares e segurança	101,26	97,14	0,77
Justiça e respeito na escola	109,71	96,33	0,34
	Agressor <i>bullying</i> verbal	Não-agressor	
Pertença e satisfação em relação à escola	94,65	100,59	0,46
Envolvimento dos pais com a escola	95,33	99,86	0,57
Aceitação por pares e segurança	91,04	104,51	0,09[§]
Justiça e respeito na escola	92,05	103,41	0,16
	Agressor <i>bullying</i> físico	Não-agressor	
Pertença e satisfação em relação à escola	84,60	100,44	0,12
Envolvimento dos pais com a escola	76,42	102,30	0,01^{**}
Aceitação por pares e segurança	83,50	100,69	0,09[§]
Justiça e respeito na escola	81,38	101,17	0,05[*]
	Agressor <i>bullying</i> relacional	Não-agressor	
Pertença e satisfação em relação à escola	92,64	98,32	0,62
Envolvimento dos pais com a escola	92,34	98,37	0,60
Aceitação por pares e segurança	81,14	100,26	0,09[§]
Justiça e respeito na escola	75,55	101,20	0,02[*]

[§] Tendência de efeito

* Diferença significativa $p \leq 0,05$

** Diferença significativa $p \leq 0,01$

Finalmente, a Tabela 31 mostra que jovens que praticam o *cyberbullying* tendem a ter uma média de rank superior aos que não praticam no que diz respeito ao senso de pertencimento e satisfação em relação à escola, mas nesse caso observou-se uma tendência de efeito apenas próxima a significativa [$Z = -1,860$, $p = 0,06$]. Ao que tudo indica, com o aumento do tamanho da amostra essa diferença entre grupos poderia ser confirmada. Também se observou uma tendência de efeito do fato de ser agressor que pratica *bullying* físico e ser agressor do tipo relacional sobre a percepção de que é aceito por pares e que se sente seguro na escola [$Z = -1,675$, $p = 0,09$ e $Z = -1,684$, $p = 0,09$, respectivamente]. Com o aumento do tamanho da amostra talvez seria possível confirmar que esses discentes praticantes de *bullying* sentem-se menos aceitos por seus pares e menos seguros na escola do que seus colegas que não praticam esses tipos de *bullying*.

Por outro lado, efeitos significativos também foram encontrados e é sobre eles que ampliam-se as seguintes discussões: praticantes de *bullying* físico e de *bullying* relacional percebem a escola como menos justa e menos respeitosa do que seus pares que não praticam *bullying* [$Z = -1,920$, $p \leq 0,05$ e $Z = -2,249$, $p \leq 0,05$, respectivamente]. Finalmente, praticantes de *bullying* físico percebem seus pais menos envolvidos com suas atividades escolares [$Z = -2,513$, $p \leq 0,01$].

Os resultados aqui encontrados corroboram com os achados de Hawkins, Catalano e Miller (1992), no sentido de que as atitudes de agressividade guardam ligação com a violência familiar, a falta de identificação com a escola e a pouca aceitação de seus pares. Nesse sentido, o comportamento agressivo pode ser visto como uma disputa pelo poder, e a indiferença/negligência da escola terminam por propiciar um clima de animosidade onde nem a vítima nem o agressor se encaixam. Se por um lado, as vítimas se sentem desprotegidas e injustiçadas, por outro, os agressores de *bullying* de físico e relacional não são bem quistos pelos seus pares e não têm uma percepção positiva do ambiente escolar, nem tampouco desfrutam do envolvimento dos pais com sua vida escolar.

Assim, apoiando-se em Batsche e Knoff (1994), entende-se que um ambiente atravessado pela violência em seus diferentes níveis resulta no desequilíbrio de poder e afeta o funcionamento social dos membros da comunidade, inclusive a escolar. Além disso, quando não há o sentimento de pertença em relação à comunidade escolar, quando não há percepção de que o ambiente escolar é justo e respeitoso e quando os pais não são participativos ou quando os

pares não são receptivos e afiliativos, podem eclodir episódios de agressão e vitimização, e é nessa arena de disputas que a família e a escola parecem falhar no acompanhamento dos discentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, o objetivo central deste estudo foi investigar as dimensões *pessoa* e *contexto*, dentre as quatro dimensões do modelo bioecológico (PPCT - Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) em discentes dos cursos Integrados do IFBA/Eunápolis. Assim, pretendeu-se caracterizar o fenômeno do *bullying*, buscando investigar suas relações com fatores **relativos à pessoa** (sociodemográficos e psicológicos, como autoestima e satisfação de vida) e **contextuais**, isto é, as relações familiares (mais especificamente, as práticas educativas do cuidador), as relações com pares (como se percebe a influência negativa dos pares), o ambiente escolar (percepção de segurança, respeito e pertencimento na escola e participação dos pais na vida escolar) e o comunitário (percepção de violência comunitária tanto difusa quanto próxima).

Inicialmente, investigou-se as prevalências de vitimização e de comportamento agressor dos quatro tipos principais de *bullying*. Também investigou-se as relações entre idade e comportamento de *bullying*, as diferenças de gênero, e os efeitos do nível socioeconômico, da etnia e do tempo de ingresso no curso sobre a vitimização e sobre o comportamento agressor.

Os resultados mostraram que a prevalência para todas as formas de vitimização foi superior a 34%, com destaque para o *bullying* do tipo verbal que foi de 63,4%, muito acima do que tem sido encontrado em estudos nacionais. Já a prevalência de comportamento agressor apareceu muito mais baixa do que a de vitimização, variando de 8,8% para o *cyberbullying*, 14,4% para o *bullying* relacional e 18,6% para o *bullying* físico. A exceção foi a agressão do tipo verbal, que atingiu uma prevalência bastante alta, de 52,1%. Como podemos observar, os níveis de vitimização na instituição são preocupantes, assim como são os níveis de comportamento agressor do tipo verbal, ainda mais se tratando de discentes adolescentes e jovens adultos emergentes, e não mais crianças. Neste sentido são urgentes ações de prevenção direcionadas a todos os atores da instituição como meio de dirimir o problema.

Com relação aos efeitos de variáveis sociodemográficas, observou-se que com o avanço da idade, tanto meninos quanto meninas estão mais expostos à vitimização de *bullying* físico e verbal. Não foram encontradas correlações significativas entre idade e nenhum comportamento agressor, por outro lado. Ou seja, o comportamento de praticar *bullying* independe da idade, mas as vítimas de *bullying* físico e verbal tendem a ser os sujeitos mais velhos. Esse resultado causou surpresa, porque era esperado encontrar, no fim da adolescência, uma tendência progressiva de

queda neste tipo de comportamento. Aqui talvez seja possível considerar os efeitos da pandemia sobre o fenômeno. O *bullying* físico e verbal são comumente realizados na forma presencial. Portanto, quem reportou ter sido vítima destes tipos de *bullying*, o foram antes da pandemia, portanto quando eram mais jovens e provavelmente quando estavam iniciando seus cursos. Assim, é possível que os dados coletados durante a pandemia não revelem o fenômeno do momento pandêmico, mas anterior a ele, o que nos permite compreender que os jovens vitimizados eram ainda mais jovens quando o *bullying* ocorreu, fato que pode ter atrapalhado nas análises correlacionais entre idade e comportamentos de *bullying*. Mesmo assim, como já foi dito, alguns estudos sugerem que existe uma pequena porção de agressores e vítimas que continuam se envolvendo em episódios de *bullying*, mesmo com o avanço da idade.

Confirmou-se a hipótese de que há uma maior prevalência de vitimização por *bullying* verbal entre as meninas e a maior prevalência de meninos envolvidos em situações de agressão por *bullying* físico. Quanto ao efeito do nível socioeconômico, contrariando estudos anteriores, é possível inferir que quanto maior a renda, maior o comportamento agressor, e que os estudantes de nível socioeconômico menos favorecidos tendem a serem mais vitimizados. Esses resultados encontram eco na literatura nacional e internacional, amplamente citadas ao longo desse estudo, as quais apontam que as diferenças de gênero podem ser explicadas a partir das influências socioculturais que parecem exercer efeitos diferenciados sobre os gêneros, isto é, há padrões culturais das sociedades que condicionam os comportamentos femininos e masculinos, desfavorecendo mulheres na medida que se tornam vítimas de distintas formas de agressão, que na nossa sociedade podem culminar no feminicídio, e de homens que aprendem que é aceitável expressar comportamentos violentos, incluindo a agressão física, como se essa fosse uma expressão “natural” do gênero masculino.

Os resultados deste estudo apontam para maior vitimização dos discentes das classes menos favorecidas e maior comportamento agressor advindo dos discentes da classe média. Tais dados corroboram com alguns achados da literatura nacional e internacional a exemplo de (Whitney e Smith 1993; Pereira et al., 2004 e Oliveira et al., 2018), que associam a condição econômica e vitimização, ou seja, estudantes mais pobres são alvo preferencial do *bullying* escolar. Aqui há uma possível hipótese de que possa estar havendo *bullying* ocasionado por preconceito de classe, como mais uma forma de opressão dirigida a membros das classes empobrecidas. Seguindo essa mesma linha de argumentação, pode-se apoiar nos resultados

relativos aos efeitos da etnia/raça sobre os comportamentos de *bullying*. No presente estudo, verificou-se que, no que diz respeito à etnia, classes historicamente estigmatizadas e excluídas foram as mais expostas à vitimização dentro do contexto estudado, ou seja, os indígenas e os pardos foram os mais vitimizados por *cyberbullying* e *bullying* relacional. Salienta-se, mais uma vez, que no Brasil há uma escassez de estudos que investiguem os efeitos da etnia/raça sobre os comportamentos de *bullying*, fato que denuncia a urgência de mais investigações.

No que diz respeito aos fatores psicológicos e como eles podem se relacionar com o *bullying*, optou-se por estudar variáveis que já vem sendo estudadas na literatura, mas que ainda apresentam alguns resultados inconclusivos. Em linhas gerais, inicialmente, notou-se que os indivíduos, independente do gênero, tenderam a reportar níveis muito baixos de autoestima, ainda que meninas tenham apresentado níveis ainda mais baixos do que meninos (sem diferença estatisticamente significativa). Paradoxalmente, eles apresentam, independente do gênero, altos níveis de satisfação de vida. Por outro lado, quando feita a separação dos quatro grupos (vítimas, agressores, vítima/agressores e nem vítimas/nem agressores) com a finalidade de compará-los quanto aos níveis de autoestima e satisfação de vida, não obteve-se nenhum resultado significativo. No entanto, em análises correlacionais posteriores descobriu-se que quanto mais os discentes reportam vitimização (verbal e relacional), e comportamento agressor (do tipo relacional), mais baixos são seus níveis de autoestima e satisfação de vida. Isso implica em dizer que, apesar de não terem sido observadas diferenças significativas entre os gêneros no que diz respeito a essas duas variáveis psicológicas, o que parece interferir nos níveis de autoestima e satisfação de vida é exatamente o fato de ter sofrido *bullying* ou mesmo de ter sido agressor, no caso do *bullying* relacional.

Passando aos fatores contextuais que podem exercer impactos nos comportamentos de *bullying*, investigou-se os efeitos das práticas educativas parentais. Para isso, primeiramente comparou-se os quatro grupos (vítimas, agressores, vítima/agressoras e nem vítimas/nem agressores) entre si, e descobriu-se que os grupos diferem estatisticamente quanto a três práticas educativas maternas: a responsividade, ao uso de castigo físico e à retirada de privilégios e exigência de compensação por um mau comportamento, e a duas práticas educativas paternas: a retirada de privilégios e a exigência de compensação por um mau comportamento. Em outras palavras, discentes agressores têm as mães menos responsivas do que todos os demais grupos, especialmente se comparados ao grupo que afirma não ter nenhum envolvimento com os atos

de *bullying*. Além disso, também merece atenção o fato de haver encontrado diferenças estatisticamente significativas em relação ao uso de técnicas de disciplina mais severa pela mãe, como o emprego castigo físico e a retirada de privilégios e exigência de compensação por mau comportamento entre os grupos, especialmente entre o grupo que não tem nenhum envolvimento com *bullying* e o grupo que é de adolescente vítimas/agressoras. Esse grupo também reportou pais mais violentos psicologicamente e verbalmente, e que faziam uso de técnicas disciplinares controladoras, semelhantes às das mães.

Em análise mais aprofundadas, nas quais considerou-se os tipos de *bullying* separadamente (*cyberbullying*, *bullying* verbal, *bullying* físico e *bullying* relacional), mas comparando apenas dois grupos de vitimização (o que já tinham sido vitimizados alguma vez e os que nunca tinha sido vitimizados) e dois grupos de comportamento agressor (os que já tinham sido agressores alguma vez e os que nunca tinham sido), concluiu-se que essa combinação de práticas parentais (disciplina como muito exigência, pouca responsividade, com retirada de privilégios e exigência de compensação frente ao mau comportamento do filho/filha e uso de violência psicológica, física e agressão verbal) parece ser nociva ao desenvolvimento emocional, pois se associa à vitimização por *bullying*, em seus mais variados tipos, e também ao comportamento agressor, especialmente, ao *bullying* físico, relacional e verbal.

No que diz respeito à vitimização, é possível supor, com base nos resultados encontrados, que discentes que são hoje vitimizados já experimentaram ao longo de seu desenvolvimento práticas autoritárias e violentas perpetradas por seus pais ou cuidadores, o que pode marcá-los com um histórico de violência e violação de direitos. Vale lembrar que o instrumento que mediu as estratégias disciplinares dos pais e mães, continha questões solicitando aos respondentes que lembrassem como eram as práticas parentais quando eles tinham 10 anos de idade. Assim, esses resultados reportaram as práticas educativas usadas na infância, que podem ter cessado na vida juvenil, mas que parecem ainda encontrar ecos nos comportamentos dos discentes e jovens.

Na sequência foi feita a comparação entre os quatro grupos (vítimas, agressores, vítimas/agressores e nem vítimas/nem agressores) difeririam quanto à percepção de comportamentos negativos de seus pares, quanto à percepção de exposição à violência comunitária e, finalmente, quanto à percepção do ambiente escolar.

No que diz respeito à percepção de comportamentos negativos de seus pares, observou-se que o grupo de vítimas/agressores reportam ter mais amigos delinquentes e *bullies*, se comparados aos demais grupos. Vítimas/agressores são indivíduos que são alvos de ataques por *bullying*, mas que revidam e se tornam também agressores e são notadamente mais impopulares e menos aceitos nos grupos de pares, conforme indica a literatura. Aqui o envolvimento com amigos delinquentes e *bullies* podem explicar seu *status* de vítima/agressor, haja vista que toleram viver num grupo social onde esses comportamentos antissociais parecem ser aceitáveis, mesmo quando se voltam para eles próprios, e nos quais eles denominam como amigos quem os praticam.

Quando considerou-se todas as formas de *bullying* e comparou-se as vítimas e não-vítimas, observou-se que as vítimas de *bullying* verbal e de *bullying* relacional são as que têm mais amigos com comportamentos negativos. Quando comparou-se apenas os grupos de agressores e não agressores, observou-se que todas as formas de agressão aparecem associadas ao fato de ter amigos delinquentes e *bullies*. A esse respeito, é importante lembrar que, a literatura que trata de investigar os correlatos do comportamento agressor tem sido consistente nos achados que apontam como uma das principais variáveis o envolvimento com colegas delinquentes e agressivos.

Quanto à percepção de exposição à violência comunitária, o presente estudo aponta que discentes que pertencem ao grupo de vítimas/agressores são aqueles que percebem suas comunidades como mais violentas, seja essa uma violência difusa, afastada de sua vida, ou próxima, ao passo que discentes que não têm nenhum envolvimento com *bullying* são os que percebem menos violência comunitária. Isso faz sentido, porque a violência comunitária exerce efeito na violência escolar, uma vez que sua percepção é naturalizada pelos estudantes. Assim, vítimas que também são agressores convivem com a violência em suas comunidades e parecem permitir sua reprodução, seja na condição de vítima ou de agressor.

Entre vítimas e agressores também há percepção de violência comunitária superior aos que não estão envolvidos com nenhum comportamento de *bullying*, ainda que essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Quando considerou-se todas as formas de *bullying* e comparou-se vítimas e não-vítimas, observou-se que o tipo de violência mais percebida pelas vítimas é o tipo próximo, ou seja, eles experimentam a situação de violência diretamente em

suas vidas. Portanto, ainda que esse tema seja pouco estudado, esta pesquisa confirma alguns estudos que associam violência comunitária à violência escolar.

Finalmente, no que diz respeito à percepção do ambiente escolar, encontrou-se que quem nunca foi vítima nem agressor tende a perceber a escola como mais segura, mais respeitosa e tem mais senso de pertencimento, ao passo que nas vítimas/agressoras observou-se o oposto dos sentimentos em relação à escola. Quando comparados apenas os grupos de vitimizados e não-vitimizados em termos de respeito ao modo como percebem o ambiente escolar, de sentimentos de segurança, de pertença e respeito na escola e em termos da percepção da participação dos pais na vida escolar, separadamente, observou-se que os vitimizados se sentem mais inseguros e desamparados no ambiente escolar, percebem pouca aceitação e segurança por parte de seus pares, percebem que seus pais são pouco envolvidos na sua vida escolar e sentem que sua escola é injusta e desrespeitosa em relação a eles.

Já na comparação entre agressores e não-agressores, observou-se que praticantes de *bullying* físico e de *bullying* relacional percebem a escola como menos justa e menos respeitosa se comparados aos seus pares que não praticam *bullying*. Vale lembrar que praticantes de *bullying* físico também reportaram um menor envolvimento dos pais com suas atividades escolares. Assim, pôde-se notar que o ambiente escolar percebido como pouco acolhedor e seguro, que atrapalha no estabelecimento do senso de pertencimento à escola, aliados, a um ambiente mais hostil por parte dos pares, ou seja, de pouca aceitação, e ao sentimento de que os pais participam menos do que deveriam em suas vidas escolares formam um combo para a ocorrência do fenômeno do *bullying*.

Assim, o presente estudo parece avançar na elucidação do fenômeno do *bullying* e em relação a estudos anteriores, na medida em que ele reúne um grupo abrangente de variáveis individuais e contextuais e é minucioso em suas análises. Além disso, fez uso de instrumentos validados para o contexto brasileiro, em sua maioria, sendo que os que não haviam sido validados passaram, neste estudo, por um processo de validação preliminar por meio de AFE e de análise de consistência interna. Finalmente, contou com uma amostra relativamente grande de 194 estudantes, adolescentes e jovens adultos.

Por outro lado, ele apresenta algumas limitações: empregou-se amostra de conveniência de uma só instituição, ou seja, não se sabe o quanto esses achados podem ser generalizados para outras instituições de ensino médio ou até mesmo para outros *campi* do próprio IFBA. Portanto,

trata-se de um contexto pontual em um determinado tempo pandêmico, atravessado pela total ausência de interações presenciais entre os participantes. Além disso, foi feito uso de testes não-paramétricos, que são menos robustos (têm menor poder). Assim, a possibilidade de rejeitar a hipótese nula quando ela é verdadeira (erro tipo I) é aumentada. Finalmente, em virtude do fato de a pesquisa ter sido conduzida durante a pandemia, a expressão do fenômeno do *bullying*, incluindo o *bullying* físico, relacional e verbal certamente sofreu impactos do distanciamento social. Ou seja, os alunos que ingressaram no ano de 2020 nem sequer tiveram contato presencial com os demais discentes, e, a partir desse ano, todas essas manifestações de *bullying* em ambientes não virtuais tiveram que cessar, sobrando apenas o espaço do *cyberbullying*. Assim, novos estudos pós-pandêmicos são necessários para continuar elucidando os fatores que mantêm relação com a ocorrência do fenômeno.

Outro ponto a ser considerado é a curta duração do curso de mestrado que não permitiu que a pesquisadora pudesse acompanhar por um período prolongado de tempo a dinâmica do ambiente estudado. Acredita-se que a extensão para o doutorado permitirá um estudo longitudinal, podendo proporcionar um acompanhamento mais detalhado da interação entre as turmas e uma melhor investigação dos preditores dos comportamentos de *bullying*. Da mesma forma, futuros estudos também podem avançar na direção de uma abordagem quali-quantitativa que possibilite a análise mais profunda do tema, envolvendo a participação de professores e demais servidores, até mesmo possibilitando a inclusão de alguns pais, além dos estudantes.

Apesar dos obstáculos enfrentados na realização desse estudo, observou-se que, assim como a maioria das escolas brasileiras, o IFBA Eunápolis tem sido palco de manifestações de todas as formas de *bullying*, com elevada prevalência de todas as formas de vitimização e de agressão do tipo verbal, em especial. Os achados confirmam a urgência da implantação de ações de combate e prevenção. A pesquisa sobre o clima escolar indica que é fundamental que se crie um clima anti-*bullying* no ambiente escolar, com normas de convivência pacíficas, respeitadas e democráticas, para que a expressão do fenômeno seja inibida ao máximo, ao ponto de se tornar intolerável. Isso requer que as ações sejam continuadas e não pontuais, bem como de ataque ao problema na raiz, abordando temas como preconceito, machismo, violência (comunitária e escolar), racismo, práticas parentais, popularidade, dentre outros.

De fato, a legislação brasileira aponta para a obrigatoriedade da implantação de um programa de intervenção escolar voltado para combater o problema, entretanto, não há nenhum

incentivo de políticas públicas mais efetivas que se voltem para essa questão. Vale lembrar, que dadas suas repercussões negativas sobre a saúde mental dos envolvidos, o *bullying* tem se tornado, além de um grave problema escolar e social, um problema de saúde pública. Assim, como em outros casos de saúde pública, não basta a ação isolada de alguns indivíduos, nem a boa vontade dos gestores e professores, pois é necessário que os docentes e demais servidores sejam capacitados continuamente para enfrentar no dia a dia esse problema.

Este estudo pode ser visto como um diagnóstico inicial do problema existente na instituição e pode servir como um primeiro passo em direção à mudança. Nesse sentido, pode funcionar como um sensibilizador para que sejam iniciadas ações preventivas. Com base nos resultados encontrados, em diálogo com a literatura consultada, é possível afirmar que na dinâmica do *bullying* as relações entre pais e filhos, por meio das práticas parentais, o apoio e o acompanhamento da família, a qualidade das relações estabelecidas no grupo de pares e a qualidade do ambiente escolar formam uma rede de proteção para as vítimas, podendo funcionar de fato como fatores de proteção dos efeitos de uma comunidade violenta, já que essa demanda mudanças mais estruturais e demoradas. O trabalho conjunto da escola e da família pode deslocar o expectador do *bullying* (seja ele professor, funcionário, diretor ou estudante) do papel de inércia para protagonismos direcionais de empatia com a vítima, dando apoio na colaboração das denúncias e no enfraquecimento das atitudes do agressor.

Por fim, vale destacar que o ambiente escolar deve ser palco da transformação, onde se reúnem todos os atores envolvidos, espera-se que essa pesquisa também possa funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento de ações contínuas, visto que a escola precisa dialogar sobre a sua realidade. É necessário chamar todos à responsabilização, mesmo que seja por meio de pequenas ações, desde que sejam contínuas, tais como: sensibilizar os docentes para que estejam atentos aos comportamentos dos discentes durante as aulas e também que possa haver na transposição didática dos conteúdos a inclusão de temas como *bullying* e demais fatores que levam a atitudes de intolerâncias a exemplo do racismo, homofobia, diferença de classe dentre outros.

Outro ponto importante, é a possibilidade de haver parcerias com o grêmio estudantil para o desenvolvimento de ações preventivas onde os próprios envolvidos possam participar da criação e execução dessas ações, bem como, favorecer o desenvolvimento de rodas de conversas sobre os principais fatores que se associam a propagação da violência escolar, bem como, a

viabilidade da criação de um canal de denúncias exclusivo para tratamento de questões relacionadas a violência escolar e principalmente ao *bullying*, espera-se ainda que essa pesquisa possa contribuir para motivar parcerias entre o setor de pedagogia e psicologia para o desenvolvimento de mecanismos de uma rede de proteção para as vítimas, e até mesmo para os agressores, além de sensibilizar os pais para participação das ações desenvolvidas pela escola, e a gestão para que possa possibilitar treinamentos para que os profissionais da instituição possam estar mais preparados para lidar com essas ocorrências.

Ter conhecimento da forma como o *bullying* acontece entre seus discentes obriga a escola a uma tomada de posicionamento que vai além das ações pontuais, buscando a implementação de um clima escolar no qual o *bullying* não encontre razão de existir e torne-se insustentável.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1981) *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- Abramovay, M.. Coord. (2016). Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens./ Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- Aguiar, T. M. B. (2007). O discurso pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação, USP.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school *bullying* perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126-136.
- Alves, R..(1995). Sobre o tempo a eternidade. Campinas; São Paulo: Papirus.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade, 20*, 33-41.
- Ariès, P. (1981). História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural* (No. Sirsi) i9789702610472).
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In L. A. Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 255–275). Oxford University Press.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry, 1*(7), 569-576.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva, 8*, 669-679.
- Attar, B. K., Guerra, N. G., & Tolan, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events and adjustments in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(4), 391-400. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2304_5
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2004). A Auto-estima no Ensino Secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Org). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 415-421). X Conferencia Internacional. Braga: Psiquilibrios Edições.

- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and identity*, 10(4), 445-473.
- Bhamani, S., Jamil, S., & Mohsin, F. Z. (2014). Gender differences in self-esteem in young adolescents of Karachi. *Pakistan Business Review*, 15(4), 704.
- Bandeira, C. D. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: autoestima e diferenças de gênero*. (Dissertação de Mestrado). Obtido em <http://hdl.handle.net/10183/23014>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional *bullying* and *cyberbullying*. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815. Obtido em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197114000839>
- Barreira, C. (2013). Violência difusa, medo e insegurança: as marcas recentes da crueldade. *Revista Brasileira de Sociologia*, São Cristóvão, v. 1, n. 1, p. 217-242.
- Barrios, A. J. M. (2014). Relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de *bullying* em adolescentes.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103(1), 5. Obtido em <https://psycnet.apa.org/buy/1996-01716-001>
- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying*; (trad): Isidoro D, G. *Rio de Janeiro: BestSeller*.
- Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno [Peer abuse: description and analysis of the phenomenon]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>
- Berger, K. S. (2007). *Update on bullying at school: Science forgotten?* *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bhering, E. & Sarkis, A., (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), p. 7-20
- Beaty-O'Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult students: promoting change through relationships. *Middle School Journal*, 41, 4-11. <http://eric.ed.gov/?id=EJ887746>

- Bispo, F. S., & Lima, N. L. D. (2014). A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, 30(2), 161-180.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & Motzko, G. R. (2011). *Self-Reported Experience of Bullying of Students Who Stutter: Relations with Life Satisfaction, Life Orientation, and Self-Esteem. Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 353–364. <https://doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Blume, B. A. (2016). *Bullying: o que é?* Publicado em 28 de outubro 2016, disponível em <https://www.politize.com.br/bullying-o-que-e/> Acesso em 11/02/2021
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>>. Acesso em: 20 março 2021.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. Borba, J. F., & de
- Borba, J. F., & de Oliveira Russo, M. J. (2011). Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. *Múltiplas Leituras*, 4(2), 25-39.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de Educação*. ed. Vozes, Petrópolis. Rio de Janeiro.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro.
- Brasil (2007a). *Saúde de adolescentes e jovens. Caderneta*. Retirado em 21/03/2007, de <http://portal.saude.gov.br/saude/>.
- Brasil (2007b). *Indicadores sociais. Crianças e adolescentes*. Retirado em 21/03/2007, de <http://www.ibge.gov.br/home/>.
- Brasil (2007c). *Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990*. Retirado em 20/03/2007, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). *Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.

- Bronfenbrenner, U. (1979-1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- _____. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 6, 723-742.
- _____. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: Friedman, S.L. & Wacks, T. D. (Org.). *Conceptualization and Assessment of Environment across the life span*. Washington DC: American Psychological Association, p. 3-30.
- _____. (2005b). A future perspective. In.: Bronfenbrenner, U. (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications..
- _____. (1993). *A ecologia do desenvolvimento cognitivo: modelos de pesquisa e descobertas fugidias*. Em RH Wozniak & KW Fischer (Eds.), *Série de simpósios The Jean Piaget. Desenvolvimento em contexto: Agindo e pensando em ambientes específicos* (p. 3-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- _____. (1977). Toward an experimental ecology of human development. In *American Psychologist*, 32, 513-531.
- _____. (1995). *Ecologia do desenvolvimento através do espaço e do tempo: uma perspectiva de futuro*. Em P. Moen, GH Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-647). Associação Americana de Psicologia. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- _____. (2005a). Lewinian space and ecological substance. In.: Bronfenbrenner, U. (ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent *cyberbullying* aggressors/perfil psicossocial de adolescentes agresores de *cyberbullying*. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and *cyberbullying* among Irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0638-7>
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., and Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. [Family characteristics associated with child-to-parent aggressions in adolescents]. *Anal. Psicol.* 30, 1176–1182. doi: 10.6018/analesps.30.3.166291
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e pesquisa*, 27(1), 123-140.

- Cañas, E., Estévez, E., Carmen Martinez-Monteagudo, M., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of *cyberbullying* and traditional *bullying*. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado. Obtido em <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/441>
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in *bullying*. *Social development*, 18(1), 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carvajal, S. C., Wiatrek, D. E., Evans, R. I., Knee, C. R., & Nash, S. G. (2000). Psychosocial determinants of the onset and escalation of smoking: Cross-sectional and prospective findings in multiethnic schools samples. *Journal of Adolescent Health*, 27, 255-265.
- Carvalho, M., Branquinho, C., & Matos, M. (2019). *Bullying, cyberbullying e problemas de comportamento : o gênero e a idade importam? Psicologia da Criança e do Adolescente / Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 10(1), 197–205.
- Carvalhosa, S. F. D., Lima, L., & Matos, M. G. D. (2001). *Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise psicológica*, 19(4), 523-537. Obtido em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312001000400004&lng=pt&tlng=es.
- Casado, C. D. C. C. (2012). Interações e relações de amizade: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2012, 277f.
- Casellato, G. (2012). *Bullying escolar: onde mora o perigo? Uma reflexão com base na Teoria do Apego sobre a dinâmica agressor/agredido. O Mundo da Saúde*, 36(1), 41-48.
- César, M. R. A. de. (1998). *A invenção da “adolescência” no discurso Psicopedagógico*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1998.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas antropológicas da mulher*, (ed) Zahar, Rio de Janeiro. 4, 23-62,
- Clímaco, A. A. S. (1991). Repensando as concepções de adolescência. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
- Cocco, M., & Lopes, M. J. M. (2010). Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. *Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre. Vol. 31, n. 1 (mar. 2010), p. 151-159.* Obtido em <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/10620>
- Codo, Wanderley. (2006) In: CODO, Wanderley (Org.). [Resenha] *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cook CR, Williams KR, Guerra NG, Kim T. (2010). Variability in the prevalence of *bullying* and victimization: A cross-national methodological analysis. In: Jimerson SR, Swearer SM, Espelage DL, eds. Handbook of *bullying* in schools: An international perspective. New York: Routledge; pp 347-62. 6
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual review of sociology*, 16(1), 197-220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Costa, F. T. D., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13, 465-473.
- Costa, F. T. D., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), 465-473. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300014>
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., & Todd, J. (2000). Health and health behaviour among young people. HEPCA series: WHO. Obtido em https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/119571/E67880.pdf
- Dadoun, R. (1998). A Violência: Ensaio acerca do "Homo Violens". Tradução Ana Gomes Soares. Lisboa: Europa-América.
- De Carvalho, M. S. D. P., & Silva, B. M. B. (2014). Estilos parentais: um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 6(8), 22-42.
- de Oliveira, W. A., da Silva, J. L., Alves Querino, R., dos Santos, C. B., Ferriani, M. D. G. C., dos Santos, M. A., & Iossi Silva, M. A. (2018). Revisão sistemática sobre *bullying* e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. *Revista de Salud Pública*, 20, 396-403.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.
- Dessen, M. A. & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/04.pdf>.
- Diener, E; Suh, Em; Lucas, Re; Smith, HE. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 1999, 125:276-302.
- Dodaj, A., Sesar, K., Barišić, M., & Pandža, M. (2013). The effect of empathy on involving in *bullying* behavior. *Central European Journal of Paediatrics*, 9(1), 91-101. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.66>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children: Monographs of the society for research. *Child Development*, 51(2).

- Dodge, K., & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53(3), 620-635. Obtido em <https://www.jstor.org/stable/1129373>
- Domènech, M., & Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athena digital: Revista de pensamiento e investigación social*, (2), 068-077.
- Eder, D. (1995). School talk: Gender and adolescent culture. Rutgers University Press, Livingston .
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., and Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *J. Pers. Soc. Psychol.* 78, 136. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.136
- Elias, N. (1980). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1982). *Explaining delinquency and drug use* (Report No. 21). Boulder, CO: Behavioral Research Institute. Obtido em <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=128886>
- Erikson, E. H., (1971). As Oito Idades do Homem. In: ERIKSON, E. H. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, p.227-253.
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. *ERIC Digest*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Obtido em <https://eric.ed.gov/?id=ED471912>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of *bullying* behaviors in early adolescence. *Journal of counseling & development*, 78(3), 326-333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., & Mebane, S. (2016). Recollections of childhood *bullying* and multiple forms of victimization: Correlates with psychological functioning among college students. *Social Psychology of Education*, 19(4), 715-728. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9352-z>
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer–group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development*, 74(1), 205-220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school *bullying* and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-383.
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Uníversitas Psicológica*, 14(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>

- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. *School psychology: 21st century issues and challenges*, 79-115.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Eysenck, S. B. G. & Eysenck, H. J. (1963). On the dual nature of extraversion. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 46-55.
- Fante, C. (Ed). (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (2 ed.) Campinas, S.P.
- Faria, L., & Patiño, R. A. (2020). Violências, injustiças e sofrimento humano: o impacto das desigualdades sociais nas percepções de Martín-Baró, Ricoeur e Nietzsche. *Cadernos IHU ideias* Ano XVIII – Nº 308 – V. 18 – 2020. ISSN 2448-0304 (online). Acesso em 25/03/2022
<https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/308cadernosihuideias.pdf>
- Formiga, N.S., Neta, A.B.S., Medeiros, A. B. C., & Dias, P. S. (2008). Agressão e autestima: Um estudo preliminar em adolscentes brasileiros. *Psicologia.com.pt*, v. 1, p. 1-10, 2008.
- Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. *Cadernos de Saúde Pública*, 16, 831-841.
- Foucault, M., (1982) *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 3.ed. Graal, Rio de Janeiro, R.J
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes Concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ*, 7(1), 147-160.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M. J., and Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema* 22, 529–536.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco [*Bullying and school violence in the autonomous community of the Basque Country*]. *Psicothema*, 21(1), 83–89.
- Garay, R. M. V., (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis doctoral con mención de Doctorado Internacional. Facultad de Ciencias Sociales, Sevilla, España.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 285-294.
- Giddens, A. (1966). *Para além da esquerda e da direita* São Paulo: Ed. da Unesp.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(5), 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Pozzoli, T. (2006). *The Role of Masculinity in Children's Bullying*. *Sex Roles* 54, 585–588 <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- Gobitta, M., & Guzzo, R. S. L. (2002). Estudo inicial do inventário de Auto-Estima (SEI): Forma A. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15(1), 143-150.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., & Paino, S. (2016). Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem. *Psicologia*, 30(2), 1-14.
- Gorman, D. S., & Tolan, P. H. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and Psychopathology*, 10, 101–116. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001539>
- Gorman, D. S., Tolan, P. H., Zelli, A., & Huesmann, L. R. (1996). The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 115–129. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.10.2.115>
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, 34(3), 587.
- Griethuijsen, R. A. L.F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., ... & Boujaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Grossman, E. (1998). La adolescencia cruzando los siglos. *Adolescencia Latinoamericana*, 1, 68-74.
- Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no Ocidente. *Adolescência e Saúde*, 7(3), 47-51.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Scarecrow Press.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64. Obtido em <https://psycnet.apa.org/buy/1992-40647-001>

- Hazler, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1993). What do kids say about *bullying*? *Education Digest*, 58, 16-20. Obtido em <https://search.proquest.com/openview/649bb8000ce67ca839d8e9430ee3e735/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25066>
- Hazler, R., Hoover, J., & Oliver, R. (1992). What kids say about *bullying*. *The Executive Educator*, 14, 20–22.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. Em S. J. Lopez & C. R. Snyder (Orgs.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp.219-233). Washington, DC : American Psychological Association.
- Heinemann, P.-P. (1972). Gruppvåld bland barn och vuxna [Group violence among children and adults]. Stockholm: Natur och kultur.
- Hespanha, P. (1999). Novas desigualdades, novas solidariedades e reforma do Estado. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 54 (1999) 69-78.
- Hoover, J., & Hazler, R. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25(3), 212-219. Obtido em <https://www.jstor.org/stable/42874015>
- Huebner, Es; Drane, W; Valois, Rf. Levels and demographic correlates of adolescents life satisfaction reports. *School Psychology International*. 2000, 21(3):281-92.
- Hutz, C. S. (2000). *Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. RS. Mimeo.*
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1973). A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1), 1–15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034214>
- Klein, H. A. (1995). Self-Perception in Late Adolescence: An Interactive Perspective. *Adolescence*, 30(119), 579-591.
- Klicpera, C., & Gasteiger Klicpera, B. (1996). *Die Situation von " Tätern" und" Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule.* Obtido em <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/2177>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470.
- Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R. Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2002.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Developmental psychology*, 38(5), 635.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families*. *Child development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Lee, C. H. (2009). Personal and interpersonal correlates of *bullying* behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 152-176.
- Lei. (2015). *Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). *Diário Oficial da União*, 152(213). Obtido em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
- Lei. (2016). *Lei nº 13.277/2016*. Institui o dia 07 de abril como dia nacional de combate ao *bullying*. *Diário Oficial da União*. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13277.htm
- Lei (2012) *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Obtido em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Leite, A & Silva, M., (2019). Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson: contribuições para a educação. *Debates em Educação*, 11(23), 148-168. doi:<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p148-168>.
- Lira, M. M. T. A., & Drummond Júnior, M. (2000). Anos potenciais de vida perdidos no Brasil em 1980 e 1997. *Brasil, Funasa, Ministério da Saúde. Estudos epidemiológicos*. Brasília: Funasa, 7-46.
- Llorca -Mestre, A., Malonda-Vidal, E., and Samper-García, P. (2017). Razonamiento prosocial y emociones en adolescentes delincuentes y no delincuentes. [Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders]. *Eur. J. Psychol. Appl. L.* 9, 65–73. doi: 10.1016/j.ejpal.2017.01.001.
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94(1), 68–99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.94.1.68>
- Lopes, A. A. N & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o Bullying – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Lopes, A. A. N. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de pediatria*, 81(5), s164-s172. <https://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant Validity of Well-Being Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Magnusson, D. & Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder & E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J., & Babey, S. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. B. Swann, Jr., J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223–253). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10277-009>
- Malik, N. M. (2008). Exposure to domestic and community violence in a nonrisk sample: Associations with child functioning. *Journal of interpersonal violence*, 23(4), 490-504. <https://doi.org/10.1177/0886260507312945>
- Manfroí, E. C., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Journal of Human Growth and Development*, 21(1), 59-69..
- Marques, D. F. P. J. (2014). *Bullying: Impacto sobre a satisfação com a vida de adolescentes*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of *bullying* and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0024122>
- Maharjan, S. M. (2008). Self-esteem of Rural and Urban Adolescents from Rupandehi and Kathmandu Districts. Tese de Bacharelato, Department of Psychology, Tri Chandra College, Kathmandu.
- Martinez, R. & Dukes, R. L. (1991). Ethnic and gender differences in self-esteem. *Youth & Society*, 22, 318.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15, 51-78.
- Matheus, T. C. (2008). Quando a adolescência não depende da puberdade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(4), 616-625.
- Matos, M. G., Carvalho, M., & Social Adventure Project Team (2014). Psychosocial correlates of violence over 8 years. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2, 219–229.

- Matos, M. G. & Gonçalves, S. M. P. (2009). *Bullying* nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 3-15.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (Eds.). (2009). *Violência, bullying e delinquência* (1.ª ed.). Lisboa, Portugal.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). A saúde dos adolescentes portugueses. Lisboa: FMH /PEPT-Saúde.
- McGee, R., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence*, 23, 569-582.
- Medeiros, E. D. D., Gouveia, V. V., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N. D., Lopes, B. D. J., Medeiros, P. C. B. D., & Silva, É. S. D. (2015). *Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): elaboração e evidências psicométricas*. *Psico-USF*, 20(3), 385-397. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200302>
- Melo, M. C. H. D. (2013). Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná 2013.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., and Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. [Emotional instability and aggressive behaviour: predictor factors]. *Ansiedad Estrés*. 16, 33–45.
- Moderna, M. R. (2016). Conceitos e formas de violência [recurso eletrônico]: organizadores. Caxias do Sul, RS: ed. EDUCS.
- Moreno, E. A. C., da Silva, A. P., Ferreira, G. A., da Siva, F. P., da Silva Frazao, I., & de Souza Cavalcanti, A. M. T. (2012). Epidemiological profile of *adolescents victims of bullying in public and private schools*. *Enfermagem Uerj*, 20(SP2), 808-814. Obtido em <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA372451193&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01043552&p=IFME&sw=w>
- Mosquera, J. J. M. & Stobäus, C. D. (2006). Auto-Imagem, Auto-Estima e Auto-Realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83- 88.
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima: investigación, teoría y práctica*. Desclée de Brouwer.
- Murray, D. C., Nelson, D. A., Ostrov, J. M., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2016). Relational aggression: A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology*, 1-63. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy413>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying* behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

- Nascimento, C. A. M (2016). Fatores emocionais e de saúde mental: Avaliação de Alunos de uma Escola Pública Federal Visando Ações de Promoção e Prevenção no Ambiente Escolar. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Nunes, S. A. N. (2012). Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., & Vieira, M. L. (2013). Apego e práticas parentais como preditores de distúrbios de comportamento em meninos e meninas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(56), 369-378.
- Nunnally JC, Bernstein IH. Psychometric theory. 3rd Ed. New York: McGraw-Hill; 1994
- Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Yoshinaga, A. C. M., & Silva, M. A. I. (2015). Interfaces entre família e *bullying* escolar: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, 20, 121-132.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler e K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In L. R. Huesmann(Ed.), *aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata. Madrid, Espanha.
- Olweus, D. (2017). *Cyberbullying: A critical overview*. In B. J. Bushman (Ed.), *Aggression and Violence: A Social Psychological Perspective*(pp. 225- 240) New York: Routledge
- Olweus, D. and Solberg, C. (1998). *Bullying among children and young people*. Information and guidance for parents. [translation to English: Caroline Bond] Oslo: Pedagogisk forum.
- Organização Mundial da Saúde, & Krug, E. G. et. al., eds. (2002). Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender Differences for Optimism, Self-esteem, Expectations and Goals in Predicting Career Planning and Exploration in Adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 193–209. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1745-z>

- Pais Ribeiro, J. L. (2003). *Desenvolvimento de uma Escala de Auto-Apreciação Pessoal ou Auto Estima para Contexto de Saúde*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Recuperado em 12 de Novembro, 2009, de <http://www.fpce.up.pt>.
- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos: O desenvolvimento psicológico e seus determinantes fundamentais. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Gross, D.; & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano: Tradução Bueno, D.* 8ª Ed Artmed® S. A. Porto Alegre- RS.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Patiño Orozco, R. A. (2013). Configurações subjetivas de familiares de vítimas de desaparecimento forçado na Colômbia. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12360>
- Patrício, V. A. (2020). *Cyberbullying: realidade ou exagero? Escola e família para o combate a essa prática*. *Revista Educação-UNG-Ser*, 15(1), 45-52.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of *bullying*, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of *Bullying*, Victimization, and Peer Affiliation during the Transition from Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699–725. <https://doi.org/10.2307/1163486>
- Petrucelli, J. L., & Saboia, A. L. (Eds.). (2013). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades* (No. 2). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística--IBGE.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese Schools*. *School Psychology International*, 25(2), 241–254. <https://doi.org/10.1177/0143034304043690>
- Piaget, J., (1983) 1896 -1980. A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética/ Jean Piaget; traduções de Nathanael, C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero -2-ed.- São Paulo: Abril Cultural.
- Pinto, J. (2016). *Bullying, estilos parentais e suporte sócio-familiar em alunos do 3º Ciclo* (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado, Instituto Universitário). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/5330>.

- Pinto, L. W., & Assis, S. G. D. (2013). Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *16*, 288-300.
- Pinto, L. W., & Assis, S. G. D. (2013). Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *16*(2), 288-300. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2013000200006>
- Plummer, D. M. (2007). *Self-Esteem Games for Children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Polce-Lynch, M., Myers, B.J., Kliewer, W.L., & Kilmartin, C.T. (2001). Adolescent Self-Esteem and Gender: Exploring Relations to Sexual Harassment, Body Image, Media Influence, and Emotional Expression. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*, 225-244.
- Pombo, M. F. (2019). Família, filiação, parentalidade: novos arranjos, novas questões. *Psicologia USP*, *30*.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, *162*(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/00221320109597883>
- Quiles, M. J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Rabello, E.T., & Passos, J. S. (2008). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Consultado em, 18/03/2021.
- Recuero, R., & Soares, P. (2013). Violência simbólica e redes sociais no facebook: o caso da fanpage "Diva Depressão". *Galáxia (São Paulo)*, *13*(26), 239-254. <https://dx.doi.org/10.1590/S1982-25532013000300019>
- Reichenheim, M. E., De Souza, E. R., Moraes, C. L., de Mello Jorge, M. H. P., Da Silva, C. M. F. P., & de Souza Minayo, M. C. (2011). Violence and injuries in Brazil: the effect, progress made, and challenges ahead. *The Lancet*, *377*(9781), 1962-1975.
- Rezapour, M., Khanjani, N., & Soori, H. (2019). The Types of *Bullying* Behaviors and Its Association with General Life Satisfaction and Self-Rated Health among Iranian Pupils. *J Res Health Sci*. 2019; 19(1): e00436. Obtido em <http://jrhs.umsha.ac.ir/index.php/JRHS/article/view/4414/pdf>
- Richaud, M. C. (2010). "Different factors affecting psychological development of children at risk due to poverty. Possibilities of intervention," in *Child Development and Child Poverty*, eds A. Fiedler and I. Kuester (Hauppauge, NY: Nova Editorial), 223–248.
- Richters, J. E., & Martinez, P. (1993). The NIMH community violence project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry*, *56*(1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024617>

- Rigby, K. (1994). Psycho-social functioning in families of Australian adolescent school children involved in bully victims problems. *Journal of family therapy*, 16, 173-89. In
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School psychology international*, 26(2), 147-161.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of *bullying* at school and self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personal and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Rolim, M. (2008). *Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).
- Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg numa amostra de Adolescentes da região Interior Norte do País. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 109-116.
- Rosário, A. D., Neto, F. K., & Moreira, J. D. O. (2011). Faces da violência na contemporaneidade: sociedade e clínica. Barbacena, MG: Ed. UEMG, 149-167.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: US Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985) Self-concept and psychological well being in adolescence.
- Rosenberg, R., & Rosenberg, M. (1978). Self-esteem and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 279-291.
- Roza, S. A. (2018). O suporte social diante da discriminação e da vitimização na adultez emergente.
- Roza, S. A. (2018). O suporte social diante da discriminação e da vitimização na adultez emergente.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A., Wojslawowicz, J., Bornstein, M. H., & Lamb, M. E. (2005). *Developmental science: An advanced textbook*.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in *bullying* situations. *Personality and social psychology bulletin*, 25(10), 1268-1278. <https://doi.org/10.1177%2F0146167299258008>
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with *bullying* in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205-218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3%3C205::AID-AB5%3E3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3%3C205::AID-AB5%3E3.0.CO;2-J)

- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, V., and Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. [Aggressive behaviour and coping in adolescence. An intercultural perspective]. *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.* 8, 431–440.
- Santos, T. J. V. (2004). Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". *São Paulo em perspectiva*, 18(1), 3-12.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescência* (8ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20, 178-209.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. D. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.
- Schultz, D.P & Schultz, S. E., (2005) – História da Psicologia Moderna. Tradução: Suely S. M. Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie. J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boy's play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Scorsolini-Comin, F. (2013). Psicologia do desenvolvimento, educação a distância e as tecnologias digitais da informação e da comunicação. *Psico*, 44(3), 352-361.
- Seals, D., & Young, J. (2003). *Bullying* and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152).
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2014). Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes. In Claudio Simon Hutz (Org.). *Avaliação em Psicologia Positiva*, pp. 69-84. Porto Alegre: Artmed.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). *Bullying* in UK schools: The DES Sheffield *Bullying* Project. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55. <https://doi.org/10.1080/0300443910770104>
- Shetgiri, R., Espelage, D. L., & Carroll, L. (2015). *Practical strategies for clinical management of bullying* (pp. 3-11). Cham: Springer.
- Shin, H. H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over?. *Social Psychology of Education*, 19(3), 537-567. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9336-z>
- Silva, P. S. M., Viana, M. N., & Carneiro, S. N. V. (2013). O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. *Acesso em*, 10, jan.2021

- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child psychiatry and human development*, 25(2), 97-107. <https://doi.org/10.1007/BF02253289>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.
- 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(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2018). Consistency of gender differences in *bullying* in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*. doi: 10.1016/j.avb.2018.04.006.
- Soares, M. de F., & de Almeida, V. E. (2020). A educação em direitos humanos e as novas tecnologias para o exercício da cidadania. *Revista carioca de ciência, tecnologia e educação*, 5(1), 78-89.
- Sousa, S. B. (1994) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento, 1994.
- Souza ER. Homicídios no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 80. *Cad Saúde Pública* 1994; 10(Supl. 1): S45-S60. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500004>
- Souza, I. M., & Medeiros, E. D. (2019). Evidências preliminares de validade e precisão da escala de vitimização de *bullying* (EVB). Comunicação Oral. Seminários Integrados da UFPI. Retirado em 22 de setembro de 202, de https://www.researchgate.net/publication/337445985_Evidencias_preliminares_de_valida_de_e_precisao_da_escala_de_vitimizacao_de_bullying_EVB
- Stanley, P. D., Dai, Y. & Nolan, R. F. (1997). Differences in depression and self-esteem reported by learning disabled and behavior disordered middle school students. *Journal of Adolescence*, 20, 219–222.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Straus, M. & Fauchier, A. (2007). Manual for the dimensions of Discipline Inventory (DDI). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* [on-line]. Obtido em https://www.researchgate.net/publication/228657425_Manual_for_the_Dimensions_of_Discipline_Inventory_DDI
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.

- Tanaka, C. S. I. (2013). Crimes virtuais contra a honra. *Intertem@ s* ISSN 1677-1281, 26(26).
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 3(1), 1-12.
- Thornberry, T.P. (1994). *Violent families and youth violence*. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice; Washington, D.C., US.
- Toch, H. (1993). *Violent men: An inquiry into the psychology of violence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 5(4), 321-344.
- United Nations (2016). *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. Office of Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children. New York, US. 174p.
- Valente, M. I. P. (2002). *Autoconceito em Estudantes de Enfermagem: Estudo da Interacção entre vinculações e variáveis sócio-demográficas no auto-conceito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vambheim, V. (2010). *Bullying in school: a study of forms and motives of aggression in two secondary schools in the city of Palu, Indonesia*. Dissertação [Mestrado]. Faculty of Humanity, Social Science and Education University of Tromsø, Norway.
- Varela, J.J., Muñoz-Najar Pacheco, A., Chuecas, M.J. *et al.* Life Satisfaction, *Bullying*, and Feeling Safe as a Protective Factor for Chilean and Brazilian Adolescents. *Child Ind Res* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09872-7>
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on *bullying* and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(2), 149-156.
- Wells, D., Miller, M., Tobacyk, J. & Clanton, R. (2002). *Using a psychoeducational approach to increase the self-esteem of adolescents at high risk for dropping out*. *Adolescence*.
- Welsh, W. N., Stokes, R., & Greene, J. R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 243-283.
- Weng, X., Chui, W. H., & Liu, L. (2017). *Bullying behaviors among macanese adolescents—association with psychosocial variables*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 887–899. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080887>

- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Willert, H. J., & Lenhardt, A. M. C. (2003). Tackling school violence does take the whole village. *The Educational Forum*, 67, 110-118.
- Wyss, P. G. (2018). Victimization y desmoralización: correlatos electroencefálicos en adolescentes y adultos emergentes. In *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in *bullying*: Review and implications for intervention. *Aggression and violent behavior*, 50, 101340.
- Zottis, G. A. H. (2012). *Bullying na adolescência: associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola*. (Dissertação mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, Brasil) Obtido em <http://hdl.handle.net/10183/48976>

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você para participar da Pesquisa: “Fatores Sociodemográficos, Psicológicos e Contextuais Relacionados com a Prática e a Vitimização de *Bullying* em Discentes de Cursos Integrados do Sul Da Bahia”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Júlia Paulina de Oliveira, a qual pretende realizar o estudo que tem como objetivo Caracterizar o fenômeno do bullying buscando investigar as suas relações com fatores pessoais, incluindo os sociodemográficos e os relativos ao curso (gênero, idade, etnia, nível socioeconômico, tempo de ingresso no curso) e os psicológicos (autoestima e satisfação de vida) e contextuais (relativos à família, ao grupo de pares, à comunidade e à escola) em estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, campus Eunápolis, BA. Ao aceitar participar desse estudo, você será convidado/a responder oito questionários relativamente curtos, através de seu celular, em seu computador ou nos computadores do laboratório de informática da Instituição na qual você estuda, na presença da pesquisadora. O tempo estimado para o preenchimento dos questionários é de 30 minutos, sua participação voluntária se dará por meio eletrônico através da plataforma *google forms* exceto se você não quiser responder as questões através das ferramentas tecnológicas. Nesse caso você receberá um envelope com todos os questionários e demais formulários para serem preenchidos de forma manual. Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa são de ordem subjetivas, relacionadas ao modo como você aprecia a si mesmo, aos outros, a comunidade e a escola, e questões relativas aos comportamentos de *bullying* que você tenha percebido ou possa observar no local onde estuda, isso poderá provocar não apenas desconforto pelo tempo exigido para responder os questionários, mas também podem mobilizar emoções negativas, como tristeza, ansiedade e medo de ter suas respostas divulgadas na comunidade escolar. Para amenizar esses riscos, garantimos que as informações que você der ao preencher os questionários serão mantidas em absoluto sigilo, de modo que somente a pesquisadora e sua orientadora de mestrado terão acesso a elas, e sua identidade e privacidade serão preservadas, uma vez que você não precisará se identificar para preencher os questionários. Além disso, você terá plena liberdade de se recusar a respondê-los e a participar do estudo. Mesmo aceitando participar, você poderá recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, advindo da pesquisadora ou do local que você estuda. Mas, mesmo assim, caso uma dessas vivências ocorra e você expresse algum desconforto emocional durante a pesquisa, você será encaminhado ao Serviço de Psicologia da Instituição, que o acolherá e atenderá suas necessidades emocionais. Se você aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para ajudar os profissionais da Instituição a planejarem ações e programas de combate ao *bullying*, que é um problema vivenciado por muitos estudantes, que afeta a saúde mental e o bem-estar das pessoas envolvidas. Se depois de aceitar participar você quiser desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso você tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa, você será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato

com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua Tupiniquins nº 172, CEP:45828003, Pequi-Eunápolis – Ba, (telefone pessoal: 73 981117938), endereço profissional: Av. David Jonas Fadini, S/Nº, CEP: 45823-431, Rosa Neto - Eunápolis – Ba, (telefone profissional : 73 3281-2266 / 2267 / 1723) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – 3291-2089. O e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br. O Comitê de Ética é formado por um grupo de pessoas que trabalham para defender os interesses dos participantes das pesquisas.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando eu quiser. Receberei um link de acesso a esse formulário via e-mail/WhatsApp para que através do aplicativo google forms eu possa preencher o meu nome, formalizando o meu interesse em participar da pesquisa, logo após receberei outro link de acesso aos questionários solicitados, ou se eu preferir, este documento e os demais formulários serão impressos para preenchimento manual, sendo que esse termo será emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica, anuência do/da participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: ____/____/____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: “Fatores Sociodemográficos, Psicológicos e Contextuais Relacionados Com a Prática e a Vitimização de *Bullying* em Discentes de Cursos Integrados do Sul da Bahia”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Júlia Paulina de Oliveira, a qual pretende realizar o estudo que tem como objetivo Caracterizar o fenômeno do bullying buscando investigar as suas relações com fatores pessoais, incluindo os sociodemográficos e os relativos ao curso (gênero, idade, etnia, nível socioeconômico, tempo de ingresso no curso) e os psicológicos (autoestima e satisfação de vida) e contextuais (relativos à família, ao grupo de pares, à comunidade e à escola) em estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, campus Eunápolis, BA. Ao aceitar que seu/sua filho/filha participe desse estudo, ele/ela será convidado/a responder oito questionários relativamente curtos, através de seu celular, em seu computador ou nos computadores do laboratório de informática da Instituição, na presença da pesquisadora. O tempo estimado para o preenchimento desses oito questionários é de 30 minutos. A participação é voluntária e se dará por meio eletrônico através da plataforma *google forms*, a não ser que o Sr./Sra não queira que a resposta seja dada por meio dessa ferramenta tecnológica. Nesse caso, podemos providenciar o envio dos questionários e demais formulários para serem preenchidos de forma manual. Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa são de ordem subjetivas, relacionadas ao modo como seu filho/sua filha aprecia a si mesmo, aos outros, a comunidade e a escola, e questões relativas aos comportamentos de *bullying* que ele/ela tenha percebido ou possa observar no local onde estuda. Responder a questões dessa natureza poderá provocar não apenas desconforto pelo tempo exigido para responder os questionários, mas também podem mobilizar emoções negativas, como tristeza, ansiedade e medo de ter suas respostas divulgadas na comunidade escolar. Para amenizar esses riscos, garantimos que as informações que seu filho/sua filha der ao preencher os questionários serão mantidas em absoluto sigilo, de modo que somente a pesquisadora e sua orientadora de mestrado terão acesso a elas, e sua identidade e privacidade serão preservadas, uma vez que ele/ela não precisará se identificar para preencher os questionários. Além disso, o/a seu/sua filho/filha terá plena liberdade de se recusar a respondê-los e a participar do estudo. Mesmo aceitando participar, ele/ela poderá recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, advindo da pesquisadora ou do local que ele/ela estuda. Mas, mesmo assim, caso uma dessas vivências ocorra e o seu filho/filha expresse algum desconforto emocional durante a pesquisa, ele será encaminhado ao Serviço de Psicologia da Instituição, que o acolherá e atenderá suas necessidades emocionais. Se o/a Sr (a) aceitar participar, autorizando o seu filho responder os questionários, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para ajudar os profissionais da Instituição a planejarem ações e programas de combate ao *bullying*, que é um problema vivenciado por muitos estudantes, que afeta sua saúde mental e seu bem-estar. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade e a de seu filho ou filha não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua Tupiniquins nº 172, CEP:45828003,

Pequi- Eunápolis – Ba, (telefone pessoal: 73 981117938), endereço profissional: Av. David Jonas Fadini, S/Nº, CEP: 45823-431, Rosa Neto - Eunápolis – Ba, (telefone profissional : 73 3281-2266 / 2267 / 1723) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – 3291-2089. e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br. O Comitê de Ética é formado por um grupo de pessoas que trabalham para defender os interesses dos participantes das pesquisas.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Receberei um link de acesso a esse formulário via e-mail/ WhatsApp para que através do aplicativo google forms eu possa preencher o meu nome, formalizando o meu interesse em participar da pesquisa, autorizando o meu filho ou filha a responder os questionários da pesquisa, ou se eu preferir, este documento será emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica, anuência do/da participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: ____/____/____

Apêndice C – Termo de Assentimento

Sou Ana Júlia Paulina de Oliveira, estudo na Universidade Federal do Sul da Bahia e trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA/Campus Eunápolis, situado a Av. David Jonas Fadini, S/Nº, Rosa Neto, CEP 45823-431, telefone – 73 3281-2266 / 2267 / 1723, meu endereço residencial é Rua tupiniquins nº 172, Pequi- CEPE 45828003 Eunápolis, telefone 73 981117938, e-mail profissional- ana.julia@ifba.edu.br, estou trabalhando com a pesquisa que se chama “Fatores Sociodemográficos, Psicológicos e Contextuais Relacionados com a Prática e a Vitimização de *Bullying* em Discentes de Cursos Integrados do Sul Da Bahia”. Esta pesquisa tem como objetivo Caracterizar o fenômeno do bullying buscando investigar as suas relações com fatores pessoais, incluindo os sociodemográficos e os relativos ao curso (gênero, idade, etnia, nível socioeconômico, tempo de ingresso no curso) e os psicológicos (autoestima e satisfação de vida) e contextuais (relativos à família, ao grupo de pares, à comunidade e à escola) em estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, campus Eunápolis, BA. Já conversamos com seus pais e eles concordaram em convidarmos você a participar desta pesquisa com a gente. Vou te explicar tudo o que precisará fazer: Irei entrar em contato para que você preencha oito questionários relativamente curtos, através de seu celular, computador ou dos computadores dos laboratórios de informática do campus onde você estuda. O tempo estimado para o preenchimento desses questionários é de 30 minutos, e para atenuar a exaustão decorrente da concentração do tempo de preenchimento das questões, você terá mais 30 minutos para ser utilizado como desejar, desde que não feche o aplicativo, pois, uma vez aberto, o aplicativo estará programado para expirar em 60 minutos, portanto você poderá parar o preenchimento, mas não poderá fechar o aplicativo que estará com o cronômetro ligado, sendo assim você poderá dar uma pausa e retornar desde que seja dentro do prazo configurado. Em qualquer uma das alternativas a participação voluntária se dará por meio eletrônico através da plataforma google forms exceto se você não quiser responder as questões através das ferramentas tecnológicas, nesse caso você receberá um envelope com todos os questionários e demais formulários para serem preenchidos de forma manual. Os riscos decorrentes da sua participação nessa pesquisa são de ordem subjetivas, relacionadas ao modo como você aprecia a si mesmo, aos outros, a comunidade e a escola, e questões relativas aos comportamentos de *bullying* que você tenha percebido ou possa observar no local onde estuda, isso poderá provocar não apenas desconforto pelo tempo exigido para responder os questionários, mas também podem mobilizar emoções negativas, como tristeza, ansiedade e medo de ter suas respostas divulgadas na comunidade escolar. Para amenizar esses riscos, garantimos que as informações que você der ao preencher os questionários serão mantidas em absoluto sigilo, de modo que somente a pesquisadora e sua orientadora de mestrado terão acesso a elas, e sua identidade e privacidade serão preservadas, uma vez que você não precisará se identificar para preencher os questionários. Além disso, você terá plena liberdade de se recusar a respondê-los e a participar do estudo. Mesmo aceitando participar, você poderá recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal, advindo da pesquisadora ou do local que você estuda. Mas, mesmo assim, caso uma dessas vivências ocorra e você expresse algum desconforto emocional durante a pesquisa, você será encaminhado ao Serviço de Psicologia da Instituição, que o acolherá e atenderá suas necessidades emocionais. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto,

caso você tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa, você será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Se você aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para ajudar os profissionais da Instituição a planejarem ações e programas de combate ao *bullying*, que é um problema vivenciado por muitos estudantes, afetando a saúde mental e o bem-estar de todos os envolvidos nessa situação. Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo endereço e telefone abaixo. O Comitê de Ética é formado por um grupo de pessoas que trabalham para defender os interesses dos participantes das pesquisas.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia Endereço - Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia Telefone – 3291-2089. E-Mail: cep@ufsb.edu.br .

Consentimento pós-informação

Eu, _____, declaro que entendi e concordo em participar: receberei via e-mail ou Whatzapp um link de acesso a plataforma google forms contendo esse formulário para que eu possa formalizar o meu consentimento, bem como o link de acesso aos questionários, ou se eu preferir, receberei de forma impressa este formulário e todos os questionários da pesquisa, e ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e me explicou sobre minha participação.

Assinatura ou digital do participante

Pesquisador/a

Data: ____/____/____

Apêndice D – Termo de Anuência

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Fatores Sociodemográficos, Psicológicos e Contextuais Relacionados com a Prática e a Vitimização de *Bullying* em Discentes de Cursos Integrados do Sul Da Bahia”, sob a coordenação e a responsabilidade do (a) Prof (a). Sandra Adriana Neves Nunes do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia, o qual terá o apoio desta Instituição.

Eunápolis, _____ de _____ de _____.

Nome
cargo/função autoridade máxima ou seu substituto

ANEXOS

Anexo 1– Parte A: Escala de Vitimização de *Bullying* (Souza e Medeiros, 2019)

INSTRUÇÕES: Por favor, leia atentamente a lista de comportamentos que seus colegas de escola podem apresentar. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência você sofre ou é vítima de cada um deles, considerando o último mês.

Em minha escola, ultimamente, tenho recebido ou sou vítima de ...

0	1	2	3	4
<i>Nenhuma vez</i>	<i>Uma vez por semana</i>	<i>Duas vezes por semana</i>	<i>Três vezes por semana</i>	<i>Quatro ou mais vezes por semana</i>

ITENS**RESPOSTAS**

01. Da criação de perfis mentirosos (<i>fakes</i>), a meu respeito, em redes sociais.	0	1	2	3	4
02. Exposição pública de situações constrangedoras, verdadeiras ou não, sobre minha vida.	0	1	2	3	4
03. Criação de grupos ou comunidades (em <i>blogs</i> e redes sociais) para me agredir.	0	1	2	3	4
04. Apelidos.	0	1	2	3	4
05. Minhas calças serem abaixadas em público.	0	1	2	3	4
06. “Hackers” (invasões sem minha permissão) em minha página de redes sociais (<i>Facebook, Instagram</i> , etc.) com intuito de me ridicularizar.	0	1	2	3	4
07. Comentários ofensivos em minhas fotos na internet.	0	1	2	3	4
08. Socos ou murros.	0	1	2	3	4
09. Esbarrões propositais.	0	1	2	3	4
10. Colegas falando com um tom de voz agressivo comigo.	0	1	2	3	4
11. Pisões.	0	1	2	3	4
12. Insultos, através de mensagens pelo celular (ex. <i>WhatsApp</i>) e/ou e-mail.	0	1	2	3	4
13. Chutes ou pontapés.	0	1	2	3	4
14. Publicações de montagens digitais com o intuito de denegrir minha imagem.	0	1	2	3	4
15. Empurrões.	0	1	2	3	4
16. Exclusão de grupos sem motivos aparente (por exemplo, grupos de trabalhos, brincadeiras, etc.).	0	1	2	3	4
17. Objetos jogados em minha direção (por exemplo, cadeira, lixo, bolinhas de papel, ovos, etc).	0	1	2	3	4
18. Publicação de vídeos na internet, em situações íntimas e constrangedoras.	0	1	2	3	4
19. Publicação, na internet, de minhas fotos com o objetivo de me ridicularizar.	0	1	2	3	4
20. Roupas e objetos meus serem rasgados ou quebrados.	0	1	2	3	4
21. Tapas (por exemplo, na nuca, cabeça, costas, etc).	0	1	2	3	4
22. Exclusão de um grupo de relacionamento virtual (por exemplo, de um grupo do <i>facebook</i> ou <i>whatsapp</i>).	0	1	2	3	4

23. Insultos em razão dos meus amigos (por exemplo, amigos <i>emos</i> , de determinada classe social ou característica física, etc.).	0	1	2	3	4
24. Isolamento em função de minhas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, ser dentuço, etc.).	0	1	2	3	4
25. Coisas que dizem e que me fazem chorar.	0	1	2	3	4
26. Piadas de mau gosto.	0	1	2	3	4
27. Puxões (de cabelo, cueca, roupa, orelha).	0	1	2	3	4
28. Colegas “falando mal” de mim.	0	1	2	3	4
29. Insultos por andar muito com colegas do sexo oposto.	0	1	2	3	4
30. Obstáculos (pés/ cadeira) colocados propositalmente para que eu tropece.	0	1	2	3	4

Anexo 1– Parte B: Escala de Comportamento de *Bullying* (Medeiros et al., 2015)

INSTRUÇÕES: Por favor, leia atentamente a lista a seguir. São comportamentos que você, em sua escola, pode ter apresentado no último mês. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência aconteceu cada um deles.

Em minha escola, ultimamente, apresentei tais comportamentos em relação aos meus colegas.

0	1	2	3	4
<i>Nenhuma vez</i>	<i>Uma vez por semana</i>	<i>Duas vezes por semana</i>	<i>Três vezes por semana</i>	<i>Quatro ou mais vezes por semana</i>

ITENS	RESPOSTAS				
1. Empurrei colegas	0	1	2	3	4
2. Dei puxões (de cabelo, cueca, roupa, orelha)	0	1	2	3	4
3. Chutei ou dei pontapés	0	1	2	3	4
4. Joguei objetos (por exemplo, lixo, bolinhas de papel, ovos, etc)	0	1	2	3	4
5. Coloquei obstáculos propositalmente para que tropeçassem	0	1	2	3	4
6. Rasguei roupas e/ou quebrei objetos	0	1	2	3	4
7. Pisei em colegas propositalmente	0	1	2	3	4
8. Abaixei calças de um colega em público	0	1	2	3	4
9. Dei tapas (por exemplo, na nuca, cabeça, costas)	0	1	2	3	4
10. Dei socos ou esmurrei um colega	0	1	2	3	4
11. “Falei mal” de colegas	0	1	2	3	4
12. Falei com um tom de voz agressivo com um colega	0	1	2	3	4
13. Fiz um colega chorar por algo que disse	0	1	2	3	4
14. Fiz piadas de mau gosto com algum colega	0	1	2	3	4
15. Apeldei colegas	0	1	2	3	4
16. Expus publicamente situações contrangedoras, verdadeiras ou não, sobre a vida de um colega de escola	0	1	2	3	4
17. Insultei colegas por andarem muito com outros do sexo oposto	0	1	2	3	4

18. Isolo-me de colegas que apresentam certas características físicas (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, etc.)	0	1	2	3	4
19. Excluí e/ou convenci amigos a isolarem outros colegas de grupos sem motivo aparente (por exemplo, trabalhos, brincadeiras, etc.)	0	1	2	3	4
20. Insultei colegas em razão dos seus amigos (por exemplo, ter amigos menos, de determinada classe social, etc.)	0	1	2	3	4
21. Fiz comentários ofensivos em fotos de colegas na internet	0	1	2	3	4
22. Criei perfis mentirosos (fakes), de colegas, em redes sociais	0	1	2	3	4
23. Publiquei, na internet, fotos com o objetivo de ridicularizar colegas	0	1	2	3	4
24. Esbarrei propositalmente em colegas	0	1	2	3	4
25. Insultei colegas, através de mensagens pelo celular (SMS) e/ou e-mail	0	1	2	3	4
26. “Hackeei” páginas de colegas em redes sociais (WhatsApp, facebook, etc.) com intuito de ridiculariza-los	0	1	2	3	4
27. Criei grupos ou comunidades (em blogs e redes sociais) para ridicularizar colegas	0	1	2	3	4
28. Publiquei vídeos na internet, mostrando colegas em situações íntimas e constrangedoras	0	1	2	3	4
29. Excluí colegas de um grupo de relacionamento virtual (por exemplo, de uma comunidade do facebook)	0	1	2	3	4
30. Publiquei montagens digitais com o intuito de ridicularizar/desmerecer a imagem de colegas	0	1	2	3	4

Anexo 2 – Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1979)

Leia cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
9. Às vezes eu me sinto inútil.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

Anexo 3 – Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes

(EGSVA) (Segabinazi et al., 2014)

“Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida. Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você. Veja a frase do exemplo: ‘Eu sinto prazer em viver’. Se você sente muitíssimo prazer em viver, marque 5. Se você sente apenas um pouco de prazer em viver, marque 2. E assim por diante”.

Exemplo:

	Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo
Eu sinto prazer em viver.	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Tenho tudo o que preciso.					
2. Gosto da minha vida.					
3. Estou satisfeito com as coisas que tenho.					
4. Eu me sinto bem do jeito que sou.					
5. Estou satisfeito com a minha vida.					
6. Sou um adolescente basicamente feliz.					
7. Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito.					
8. Eu me sinto realizado com a vida que eu levo.					
9. Em geral, eu me sinto relativamente feliz sem qualquer motivo especial.					
10. Aprovo o meu modo de viver.					

Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2014). Avaliação de Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes. In Claudio Simon Hutz (Org.). *Avaliação em Psicologia Positiva*, pp. 69-84. Porto Alegre: Artmed.

Anexo 4 – Escala de Responsividade e Exigência Parental (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004)

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães. Para cada uma delas marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar os números 0, 1, 2, 3 e 4 dependendo da frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais freqüente ou intensa é a situação). Não esqueça que você pode usar os números intermediários (1, 2 e 3) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 0 e 4. Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

Chave de respostas: (quase nunca ou bem pouco) 0 — 1 — 2 — 3 — 4 (geralmente ou bastante)

<i>A respeito de seus pais considera as seguintes frases:</i>	<i>MÃE</i>	<i>PAI</i>
1. Sabe aonde vou quando saio de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Controla as minhas notas no colégio.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Exige que eu vá bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Me cobra quando eu faço algo errado.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21. Demonstra carinho para comigo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

Anexo 5 – The Dimensions of Discipline Inventory – Form C – Child Report (Straus & Fauchier, 2007) (Foi usada a versão Recall, em que se solicita que o adolescente pense no modo como sua mãe e pai o tratavam quando ele tinha 10 anos de idade).

C. O QUE SEUS PAIS FAZEM PARA CORRIGIR SEU MAU COMPORTAMENTO?												
<p>Abaixo, há uma série de perguntas sobre formas como os pais e mães agem para disciplinar os filhos. Responda com que frequência sua mãe (ou figura materna que você identificou na pergunta 8 – quadro cinza) e seu pai (ou figura paterna que você identificou na pergunta 9 – quadro cinza) fazem o que está descrito na pergunta. Utilize os números de 0 a 9 para identificar a frequência, conforme legenda ao lado, ou N, se nunca ocorreu ou nunca foi utilizada. Faça um X sobre a cada resposta, como o exemplo:</p>												
	MÃE	N	0	1	2	X	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	X	3	4	5	6	7	8	9
<p>N = Nunca 0 = Não no ano passado, mas em anos anteriores 1 = 1-2 vezes no ano passado 2 = 3-5 vezes no ano passado 3 = 6-9 vezes no ano passado 4 = Mensalmente (10 a 14 vezes no ano passado) 5 = Poucas vezes por mês (2-3 vezes por mês) 6 = Semanalmente (1-2 vezes por semana) 7 = Muitas vezes por semana (3-4 vezes) 8 = Diariamente (5 ou mais vezes em uma semana) 9 = Duas ou mais vezes por dia</p>												
1. Com que frequência seus pais explicaram para você quais eram as regras para tentar preveni-lo de repetir maus comportamentos?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Com que frequência seus pais tiraram sua mesada, brinquedos ou outros privilégios por motivo de mau comportamento?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Com que frequência seus pais colocaram você para pensar em algum lugar ou mandaram você para o seu quarto?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Com que frequência seus pais berraram ou gritaram com você?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Com que frequência seus pais chacoalharam ou agarraram você para conseguir sua atenção?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Com que frequência seus pais lhe deram outra coisa agradável para fazer no lugar do que você estava fazendo de errado?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Com que frequência seus pais tentaram fazer você se sentir envergonhado ou culpado?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Com que frequência seus pais deliberadamente não prestaram atenção ao seu mau comportamento?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Com que frequência seus pais deram palmadas, tapas, tabefes ou pressionaram você?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Com que frequência seus pais bateram com um chinelo, escova de cabelo, cinta, ou outro objeto em você?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Com que frequência seus pais elogiaram você para que você finalmente parasse de se comportar mal ou para que você se comportasse bem?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Com que frequência seus pais esconderam a afeição, agindo friamente ou não dando abraços ou beijos?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Com que frequência seus pais mandaram você para a cama sem uma refeição?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Com que frequência seus pais disseram a você que eles estavam observando se você estava fazendo algo?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Com que frequência seus pais deram dinheiro ou outras coisas para que você parasse de se comportar mal ou para você se comportar bem?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Com que frequência seus pais mostraram ou demonstraram a você a coisa certa a ser feita?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Com que frequência seus pais deixaram você se comportar mal para que você tivesse que lidar com as consequências?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Com que frequência seus pais deram a você tarefas extras como consequência para o mau comportamento?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Com que frequência seus pais obrigaram você a fazer algo para compensar algum mau comportamento, por exemplo, pagar por uma janela quebrada?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Quando você se comportava mal, com que frequência seus pais disseram que você era preguiçoso, descuidado, inseqüente ou outro nome do tipo?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Com que frequência seus pais tiraram sua mesada, seus brinquedos, ou outros privilégios, até que você fizesse o que eles queriam de você?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Com que frequência seus pais observaram para ver se você estava se comportando mal?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Com que frequência seus pais observaram você para que pudessem falar que você estava fazendo um bom trabalho?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Com que frequência seus pais fizeram você se desculpar por um mau comportamento?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Com que frequência seus pais lavaram sua boca com sabão, colocaram pimenta em sua língua, ou algo similar?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Com que frequência seus pais colocavam você de castigo ou restringiam suas atividades fora de casa por motivo de mau comportamento?	MÃE	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	PAI	N	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Anexo 6 – Escala de influência negativa dos pares (Espelage & Bosworth, 2000)

Nos últimos trinta dias, quantos dos seus amigos que você passou a maior parte do tempo fizeram o seguinte:

- 1) Sugeriu que você fizesse algo que é contra a lei?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 2) Danificou ou destruiu coisas ou propriedade de outras pessoas ou coisas públicas?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 3) Se envolveu com atividades de gangues?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 4) Bateu ou ameaçou bater em alguém na rua?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 5) Publicou, na internet, fotos com o objetivo de ridicularizar colegas?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 6) Criou grupos ou comunidades (em blogs e redes sociais) ou espalhou falsos boatos nas redes sociais para ridicularizar colegas?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 7) Bateu ou ameaçou bater em um colega dentro do IFBA?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos
- 8) Colocou apelidos desagradáveis em alguém para fazer os outros não gostarem dele/dela?**
 - () nenhum amigo meu
 - () poucos amigos meus
 - () a maioria dos meus amigos
 - () todos os meus amigos

Anexo 7 – Escala de percepção de segurança na comunidade: inspirada na *Neighborhood safety Scale* (Espelage & Bosworth, 2000)

Por favor, indique com que frequência você concorda com as seguintes afirmações:

1) Eu vejo atividade de gangue no meu bairro ou comunidade.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

2) Eu vivo num bairro ou comunidade seguro/a.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

3) Eu já vi alguém ser preso na comunidade ou bairro em que vivo.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

4) Eu já vi alguém ser espancado na comunidade ou bairro em que vivo.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

5) Eu já vi alguém ser esfaqueado e/ou baleado na comunidade ou bairro em que vivo.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

6) Eu já vi cenas de roubos e arrombamentos na comunidade ou bairro em que vivo.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

7) Eu já ouvi tiros na comunidade ou no bairro onde vivo.

- nunca
- raramente
- às vezes
- frequentemente
- sempre

Anexo 8 – Escala de percepção do ambiente escolar – Parte do Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS) de 1998 (Currie et. al., 2000; Matos, Simões, Carvalhosa, Reis & Canha, 2000).

1. **“Com que frequência pensas que ir à escola te aborrece?”**
 - () sempre
 - () muitas vezes
 - () as vezes
 - () poucas vezes
 - () nunca
2. **“O que é que os teus professores pensam das suas capacidades, comparadas com as dos seus colegas?”**
 - () muito abaixo da média
 - () um pouco inferior à média
 - () na média
 - () superior à média
3. **No momento atual, o que você sente pela escola?**
 - () Não gosto nada
 - () gosto muito pouco
 - () gosto
 - () gosto muito
4. **Quantas vezes você foi provocado na escola, neste ano letivo?**
 - () nunca fui provocado
 - () raramente fui provocado
 - () ocasionalmente fui provocado
 - () frequentemente fui provocado
 - () todos os dias da semana
5. **Quantas vezes aconteceu que colegas seus não quiseram estar com você na escola, e você acabou ficando sozinho?**
 - () nunca aconteceu
 - () aconteceu raramente
 - () aconteceu às vezes
 - () aconteceu frequentemente
 - () aconteceu sempre
6. **Quantos dias você faltou às aulas ou à escola este ano?**
 - () nenhum dia
 - () um dia
 - () dois dias
 - () três dias
 - () mais do que quatro dias
7. **Na escola os estudantes tomam parte na decisão de regras.**
 - () nunca acontece
 - () acontece raramente
 - () acontece às vezes
 - () acontece frequentemente

- acontece sempre
8. **As regras desta escola são justas.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
9. **A nossa escola é um bom lugar para se estar.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
10. **Sinto que pertença a esta escola.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
11. **Sou encorajado a expressar os meus pontos de vista nas aulas.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
12. **Os/As professores/as tratam-nos com justiça.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
13. **Os professores interessam-se por mim como pessoa.**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
14. **A maior parte dos meus colegas são simpáticos e prestáveis**
- nunca acontece
 acontece raramente
 acontece às vezes
 acontece frequentemente
 acontece sempre
15. **Os meus colegas aceitam-me como eu sou.**
- nunca acontece
 acontece raramente

- acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre
- 16. Você se sente seguro na escola?**
- nunca acontece
 - acontece raramente
 - acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre
- 17. Os meus pais encorajam-me a ter boas notas.**
- nunca acontece
 - acontece raramente
 - acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre
- 18. Os meus pais vêm voluntariamente à escola falar com os professores.**
- nunca acontece
 - acontece raramente
 - acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre
- 19. Se eu tiver problemas na escola, os meus pais estão prontos a ajudar.**
- nunca acontece
 - acontece raramente
 - acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre
- 20. Os trabalhos da escola que você tem que fazer fazem você se sentir muito pressionado.**
- nunca acontece
 - acontece raramente
 - acontece às vezes
 - acontece frequentemente
 - acontece sempre

Anexo 9 –Informações Sociodemográficas

Com objetivo de conhecer algo mais acerca dos participantes do estudo, pedimos que responda as perguntas a seguir. Lembramos que não pretendemos identificá-lo(a).

0 1. Idade: _____anos

0 2. Sexo:

1- () Masculino

2- () Feminino

3- () Outro

0 3. A que raça/etnia você pertence?

() Branca

() Preta

() Parda

() Indígena

() Amarela

04. Você mora com quem?

1- () Pai e Mãe

2- () Só mãe

3- () Só pai

4- () sozinho

5- () outros

05. Qual é o seu curso?

1- () Meio ambiente

2- () Edificações

3- () Informática

06. Qual foi seu ano de ingresso? _____

07. Você já foi reprovado em alguma disciplina?

1- () Sim

2- () Não

08. Se sim, quantas? _____

09. Você se considera um estudante: Péssimo 0 1 2 3 4 Ótimo

10. Você sente prazer/entusiasmo ao estudar: Nada 0 1 2 3 4 5 Muito

11. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

() Analfabeta

() Ensino fundamental incompleto (cursou menos de 8 séries do ensino fundamental)

() Ensino fundamental completo (cursou as 8 séries do ensino fundamental)

() Ensino médio ou técnico completo

() Ensino superior completo

() Pós-graduação completo

12. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Analfabeto
 Ensino fundamental incompleto (cursou menos de 8 séries do ensino fundamental)
 Ensino fundamental completo (cursou as 8 séries do ensino fundamental)
 Ensino médio ou técnico completo
 Ensino superior completo
 Pós-graduação completo

13. Qual a renda familiar de sua família?

- menos de 1 salário-mínimo
 1 e meio até 3 salários-mínimos
 3 e meio até 5 salários-mínimos
 5 e meio até 7 salários-mínimos
 7 e meio até 9 salários-mínimos
 Mais do que 9 e meio salários-mínimos

14. Ao se comparar com seus colegas, você diria que sua família é da classe: (circule um N°)

1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
CLASSE BAIXA	CLASSE MÉDIA	CLASSE ALTA

15. No que diz respeito à religião, você é:

- Ateu/ateia (não acredita em Deus e nega sua existência)
 Agnóstico/a/a (acredita que é impossível afirmar com certeza se Deus existe ou não)
 Católico
 Espírita kardecista
 Evangélico/a
 Candomblecista
 Budista
 Mulçumano/islâmico/a
 Judeu
 Outra