

## **DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO, SUPORTE FAMILIAR E SOCIAL EM ADOLESCENTES: REFLEXÕES PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

*Diana Ramos-Oliveira*

*Luciana Xavier Senra*

Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, Brasil

### **RESUMO**

A adolescência é um período do desenvolvimento social, psicológico e biológico com vivências, transformações corporais e fisiológicas e relações interpessoais mais complexas, inclusive por situações de violência em contexto escolar. As modificações dos pensamentos dos adolescentes sobre eles mesmos e o contexto social que partilham são explícitas por selecionarem, interpretarem, evocarem e utilizarem informações sociais e familiares na formação de conceitos, julgamentos, expressões emocionais e tomada de decisões. Trata-se de estudo de correlação entre violência escolar-VE e suportes familiar e social em amostra de 1178 estudantes de ambos os sexos entre 12 e 17 anos. Constataram-se correlações negativas entre vitimização por VE e suporte familiar ( $r=-0,37$ ), nos fatores que mensuram ultraje psicológico e danos morais; e, injúria, ameaça e violação física e sexual ( $r=-0,27$ ). Isso indica manutenção do relacionamento e interação sociais agressivos e/ou frágeis do contexto familiar no ambiente escolar. Sugere-se programas de intervenção com ênfase em tais indicadores. Palavras-chave: Desenvolvimento sociocognitivo; Adolescentes; Violência escolar.

### **SOCIOCOGNITIVE DEVELOPMENT, FAMILY AND SOCIAL SUPPORT IN ADOLESCENTS: REFLECTIONS FOR THE UNDERSTANDING OF SCHOOL VIOLENCE**

### **ABSTRACT**

Adolescence is a period of social, psychological and biological development with experiences, body and physiological transformations and more complex interpersonal relationships, including situations of violence in the school context. The changes in adolescents' thoughts about themselves and the social context they share are explicit because they select, interpret, evoke and use social and family information in the formation of concepts, judgments, emotional expressions and decision-making. This is a correlation study between school violence-SV and family and social supports in a sample of 1.178 students of both sexes between 12 and 17 years. Negative correlations were observed between SV victimization and family support ( $r=-0.37$ ), in the factors that measure psychological outrage and moral damage; and, injury, threat and physical and sexual abuse ( $r=-0.27$ ). This indicates maintenance the relationship and aggressive and/or fragile social interaction of the family context in the school environment. Intervention programs with emphasis on such indicators are suggested. Keywords: Sociocognitive development; Teenagers; School violence.

## **DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO, APOYO FAMILIAR Y SOCIAL EN ADOLESCENTES: REFLEXIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

### **RESUMEN**

La adolescencia es un período de desarrollo social, psicológico y biológico con experiencias, transformaciones corporales y fisiológicas, y relaciones interpersonales más complejas, incluyendo situaciones de violencia en el contexto escolar. Los cambios en los pensamientos de los adolescentes sobre sí mismos y el contexto social que comparten son explícitos porque seleccionan, interpretan, evocan y utilizan la información social y familiar en la formación de conceptos, juicios, expresiones emocionales y toma de decisiones. Este es un estudio de correlación entre la violencia escolar-VE y los apoyos familiares y sociales en una muestra de 1.178 estudiantes de ambos sexos entre 12 y 17 años. Se observaron correlaciones negativas entre la victimización del VE y el apoyo familiar ( $r=-0,37$ ), en los factores que miden la indignación psicológica y el daño moral; y, lesiones, amenazas y violaciones físicas y sexuales ( $r=-0,27$ ). Esto indica mantener la relación y la interacción social agresiva y/o frágil del contexto familiar en el entorno escolar. Se sugieren programas de intervención con énfasis en dichos indicadores.

Palabras clave: Desarrollo sociocognitivo; Adolescentes; Violencia escolar.

A adolescência é um período do curso de vida de significativo desenvolvimento social, psicológico e biológico em que as experiências vivenciadas, as transformações corporais e fisiológicas e as relações interpessoais se tornam mais complexas. Essas vivências e, especialmente as relações entre pares, são primordiais para desenvolvimento da cognição social, visto que, no referido período, são explícitas as modificações da forma como os adolescentes pensam sobre eles mesmos e sobre contexto social que partilham, selecionando, interpretando, evocando e utilizando informações sociais para formação de conceitos, julgamentos, expressões emocionais e a tomada de decisões (Aronson, Wilson, & Akert, 2015).

Essas mudanças psicossociais são acompanhadas por alterações estruturais e funcionais no cérebro, permitindo identificar o início do desenvolvimento de processos de pensamento mais complexos (operações lógicas formais), inclusive pensamento abstrato, a capacidade de raciocinar a partir de princípios conhecidos (de novas ideias ou questões), a aptidão de considerar muitos pontos de vista conforme critérios variáveis (comparar ou debater ideias ou opiniões) e a capacidade pensar sobre o processo de pensar. Todas fundamentais ao processo de aprendizagem inclusive social (Foulkes & Blakemore, 2018).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva-TSC, os processos cognitivos sociais, incluindo pensamentos, sentimentos e comportamentos, contribuem para o entendimento da agressão, sobretudo quando causa algum dano tanto a quem a sofre, quanto a quem a emprega (Bandura, 1986). Especialmente na adolescência pode ocorrer a atribuição de hostilidade a comportamentos expressos por outras pessoas, assim como a reação impulsiva com expressão de raiva resultando em agressividade. Aliada a este entendimento, nota-se a aprendizagem observacional. Isto é, ao observarem as

atribuições hostis e as condutas agressivas expressas por outras pessoas como válidas e significativas em uma situação de interação social (na família e/ou demais contextos), os indivíduos tendem a adotar e adquirir novos comportamentos pautados nestes modelos de interação e ajustarem suas ações em conformidade com eles.

Acerca da aprendizagem social a TSC postula que fatores psicológicos, como raiva e outros tipos de emoções, podem influenciar e/ou interferir na cognição de adolescentes envolvidos em agressões. Este processo evidencia não somente que os adolescentes aprendem observando os outros, mas que, sendo os elementos desta observação os atos delinquentes dos colegas, estes, além de reforçar comportamentos agressivos, podem ser adotados como padrões de relações sociais (Azzi, Júnior, & Corrêa, 2017; Espelage, Merrin, Hong, & Resko, 2018).

A expressão de raiva como um dos fatores intervenientes na cognição de adolescentes caracteriza o conjunto de comportamentos agressivos utilizados por eles, inclusive, visando sensação de satisfação e autoestima, tendo em vista a necessidade de engajamento em algum grupo considerado modelo significativo afetivamente. Algumas vezes, estes grupos possuem valores e repertório de condutas marcadas pela transgressão e até a perpetração da violência nas formas física, psicológica, sexual, danos patrimoniais e materiais (Gini, 2006; Azzi, Júnior, & Corrêa, 2017).

Entre os tipos de violência que os adolescentes tendem estar envolvidos, destaca-se a violência escolar-VE. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, em relatório sobre o tema divulgado em 2018, apontam que metade dos adolescentes entre os 12 e os 17 anos em todo o mundo estão envolvidos e/ou são vítimas da VE. Estes dados alarmantes referem-se também ao Brasil, um dos países em que mais ocorrem este tipo de violência. Nota-se, ainda, inclusive as expressões virtuais de violência em extensão àquela presencial (UNESCO, 2017).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002) a VE consiste em todas as situações de agressão física, verbal e emocional, que partem dos alunos, professores e da própria instituição escolar, a qual está inserida em um contexto social que se expressa de modo violento por meio de diferentes modalidades e canais, em conformidade com o nível de relação (política, institucional, comunicacional e pessoal). Esta concepção remete à necessidade de compreender aspectos individuais e coletivos implicados no fenômeno, bem como as redes de relacionamentos intervenientes no desenvolvimento do adolescente.

Durante a adolescência, os indivíduos desenvolvem uma rede de relacionamentos com seus pares, cujo padrão de interações pode ser variável (Lamblin, Murawski, Whittle, & Fornito, 2017). Primeiro, os adolescentes diferem em relação à frequência com que são vitimizados por seus pares: alguns, nunca são vítimas de bullying, enquanto outros relatam uma história crônica de rejeição e vitimização (Singham et al., 2017). Em segundo lugar, os adolescentes alteram tanto no número de amigos, quanto na qualidade das amizades, conforme se sentem compreendidos e apoiados (van Harmelen, et al., 2017). Isso tem um impacto substancial na sua saúde mental e bem-estar e pode afetar suas respostas neurais e comportamentais às interações sociais, sendo, pois, fonte importante de variação individual a ser avaliada ao investigar o desenvolvimento neurocognitivo na adolescência (Lamblin, et.al., 2017).

## SUPORTE FAMILIAR, SOCIAL E VIOLÊNCIA

Na formação do indivíduo, a família é o primeiro contato de convivência e socialização, sendo esta imprescindível para apresentação dos aspectos comportamentais resultantes da interação. Alguns autores há algum tempo já vem sinalizando que é na família que, muitas vezes, são encontradas a causa dos vários problemas de comportamento da criança, como agressões contra colegas (De Antoni & Koller, 2000).

Segundo Batista, Ferreira e Siqueira (2013), no âmbito social, a família é vista como a responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades. Estes autores demonstram em seus estudos que famílias com baixo nível de suporte familiar tendem a apresentar níveis altos de comportamentos inadequados entre seus membros. Ademais, a pesquisa sugere que os funcionamentos familiares, nos quais os alunos com queixas de violência estão inseridos, podem ser considerados como grupos de riscos. O baixo nível de suporte familiar oferecido pela família nos fatores adaptação e autonomia, pode denotar que o comportamento inadequado desses alunos pode estar associado ao seu modelo familiar e que estes estariam apenas reproduzindo comportamentos aprendidos e reforçados pela família (Batista et. al., 2013).

Por outra parte, Kokkinos (2013) argumenta que o suporte emocional dos pais desempenha um papel importante na gestão do comportamento dos filhos, uma vez que se associa negativamente com o seu comportamento agressivo. Do ponto de vista do suporte social, Nunes (2013) define como a percepção que os sujeitos têm dos comportamentos dos outros que lhes promovem bem-estar, a nível psicológico e físico, sendo considerado como um fator protetor, uma vez que está associado a consequências positivas na vida dos indivíduos.

## VIOLÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Na última década, foi possível observar o interesse de pesquisadores para a compreensão da temática da violência no âmbito escolar. De acordo com estes estudos é interessante notar uma associação entre a ocorrência de conflitos e violência na família com a ocorrência de bullying na escola. Os estudos sugerem que famílias e pais menos afetivos, autoritários e abusivos nas punições (corporais), bem como nos métodos de disciplina, estimulam nos filhos a aprendizagem de modelos de interação social baseados na violência e na agressividade como forma de interação social e de resposta aceitável para conflitos, ansiedades e angústias (Bowes et al., 2009; Teisl, Rogosch, Oshri, & Cicchetti, 2012; Totura et al., 2009). E, ainda, sentimentos negativos dos pais em relação aos filhos, como a rejeição e a percepção de fraco apoio social, foram identificados como características ou aspectos familiares disfuncionais que podem conduzir os estudantes às práticas de bullying (Sentenac et al., 2011; Kokkinos, 2013).

Neste contexto da violência escolar, a UNESCO (2017) publicou um estudo sobre este fenômeno, no qual mostra que a violência psicológica contra crianças e adolescentes e entre pares foi intensificada na última década, principalmente com uso da tecnologia da comunicação e informação. Segundo o mesmo estudo, o Brasil destaca-se como local comum para ocorrência de bullying e cyberbullying. Este relatório corrobora com a pesquisa de Araújo, Coutinho, Miranda e Saraiva (2012), a qual evidencia que a VE é um fenômeno multifacetado, imbricado em formas de violência física, psicológica,

sexual, institucional, patrimonial, entre outras, expressas também em ações e discursos de intolerância presenciais e virtuais (Oliveira, Souza, & Oliveira, 2017).

Além disso, nota-se na literatura sobre violência escolar e sobre bullying indicadores que sinalizam para a necessidade de uma análise que considere discussões sobre gênero, pois Cézár, Passos e De Castilho (2017), a UNESCO (2017), Melim e Pereira, (2015), Senra, Lourenço e Pereira, (2015), Stelko-Pereira e Williams, (2015) e Coelho, Williams e Stelko-Pereira, (2013) explicitam que os meninos tendem a expressar mais agressão física e a danos patrimoniais e pessoais se comparado às meninas.

Mediante o exposto e tendo por escopo estudar as variáveis associadas à violência escolar no período da adolescência, o presente trabalho apresenta um estudo correlacional entre esse fenômeno e os suportes familiar e social em uma amostra de 1178 adolescentes da Zona da Mata de Minas Gerais.

## **MÉTODOS**

### **PARTICIPANTES**

Participaram do estudo 1.178 alunos (48,7% do sexo masculino e 51,3% do feminino) alocados por amostragem de conveniência, os quais eram provenientes de escolas pública (85,8%) e privada (14,2%), de municípios de pequeno e médio porte da Zona da Mata de Minas Gerais, com faixa etária entre os 12 e os 17 anos (MD=14,4; DP=1,2 anos). Os participantes responderam à pesquisa no ambiente escolar em dia e horário letivos, entre os meses de março e junho de 2015. A investigação sociodemográfica dos participantes foi realizada por meio de um questionário elaborado com referência aos critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa-ABEP (2016). Por meio deste instrumento, constatou-se que: 41,9% (493) dos estudantes se autodeclararam brancos, 33,8% (398) pardos, 18,3% (216) negros e 6% (71) amarelos e/ou indígenas. Acerca da composição familiar, 50,4% (606) residem com pais e irmãos; 11,9% (140) com os pais; 5,1% (60) vivem apenas com a mãe; 4,8% (57) vivem com pais e avós e 27,8% (327) vivem com pais, tios avós e primos.

No que tange ao contexto social, foi investigada a pertença a algum tipo de grupo: 0,4% (5) não responderam; 10% (118) disseram que integram “gangues e bondes”; 24,7% (291) participam de grupos religiosos e/ou de dança; e 64,9% (764) não pertencem a nenhum grupo. O perfil e histórico escolar evidenciou que 57,9% (678) realizavam atividades extraclasse, como aulas de inglês, futebol e/ou reforço escolar; 28,2% (330) já repetiram o ano letivo e 13,9% (170) não participam de atividade e não repetiram ano letivo.

### **CUIDADOS ÉTICOS**

Foi estabelecida uma parceria com escolas das redes municipal, estadual e privada da Zona da Mata de Minas Gerais para a realização da pesquisa, a qual adotou cuidados éticos conforme Resolução 466 de 2012. Após esses procedimentos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora e aprovado sob o parecer número nº 511.431, CAEE 23016913.5.0000.5147. Todos os participantes receberam explicações sobre o objetivo

da pesquisa e assinaram o Termo de Assentimento após a autorização dos pais via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## INSTRUMENTOS

Para o levantamento da atuação e das formas de violência escolar entre adolescentes foi utilizada a Bateria de Escalas de Violência Escolar-BEVESCO validada por Senra, Lourenço e Baptista (2018). A BEVESCO constitui-se de três sub escalas que investigam vitimização, perpetração e observação de violência escolar expressa nas modalidades física; sexual; psicológica; moral; patrimonial; institucional; e, cyber agressões. As respostas são obtidas em escala tipo Likert de quatro pontos (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre) e os escores são obtidos por meio do somatório dos itens (escore bruto). A BEVESCO Vítima possui dois fatores, sendo  $\alpha=0,88$  para o fator 1 - ultraje psicológico e danos morais, com 12 itens; e  $\alpha=0,841$  para o fator 2 -injúria, ameaça e violação física e sexual, que possui 10 itens. A variância total explicada é de 44,9% para ambos. A BEVESCO Observador tem o primeiro fator com 12 itens e o segundo com 5. Sendo  $\alpha=0,826$  para o fator 1 - coação e danos patrimoniais institucionais e pessoais; e  $\alpha=0,741$  para o fator 2 - cyber agressões. A variância total explicada é de 39,6% para os dois fatores. A BEVESCO perpetrador possui um único fator com 19 itens e  $\alpha=0,85$  e mensura violação física, sexual e psicológica e danos patrimoniais e pessoais.

Para investigação do suporte social foi utilizada a Escala de Percepção de Suporte Social-EPSS (Siqueira, 2008). A EPSS possui 29 itens distribuídos em escala Likert de quatro pontos (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre), e agrupados em dois fatores com 47,3% da variância total. O suporte prático tem 19 itens e  $\alpha=0,91$ , e o fator suporte emocional possui 10 itens, com  $\alpha=0,92$ . Os escores são obtidos por meio da soma das respostas específicas para cada suporte; quanto maior a soma de cada fator, maior o tipo de suporte.

Para rastreamento do suporte familiar foi usado o Inventário de Percepção e Suporte Familiar-IPSF (Baptista, 2009), investigou o suporte familiar. Possui 42 itens dispostos em três fatores: (a) afetivo-consistente, com 21 itens e  $\alpha=0,91$ ; (b) adaptação familiar, com 13 itens e  $\alpha=0,90$ , e (c) autonomia familiar com 8 itens e  $\alpha=0,78$ . Sendo o somatório total com  $\alpha=0,93$  e a variância total explicada é de 41,4%. As respostas ao IPSF são dadas em escala Likert de três pontos (nunca ou quase nunca, às vezes, e quase sempre ou sempre), pontuando-se 2 para respostas “sempre”; 1 para “às vezes” e 0 para “nunca” (as pontuações gerais variam de 0 a 84).

## PROCEDIMENTOS, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados ocorreu de forma coletiva durante 20 minutos, em sala de aula, conforme designado pela direção de cada escola parceira do estudo. O protocolo continha o Termo de Assentimento questionário de caracterização sociodemográfica, a BEVESCO, a EPSS e o IPSF. As análises dos dados foram obtidas com uso do Statistical Package for Social Science for Windows® (SPSS) versão 23. Foram empregados os testes t de Student e ANOVA com Post hoc de Tukey para obtenção das diferenças de médias entre os grupos por instrumentos e em relação a variáveis sociodemográficas. Em seguida, foi realizada a correlação de Pearson para o estudo correlacional.

## RESULTADOS

As diferenças de respostas aos instrumentos entre as variáveis foram obtidas com os testes t de Student e ANOVA. Além disso, com objetivo de verificar a correlação com variáveis internas aos instrumentos do estudo (violência escolar e suportes familiar e social), foram empregados estudos de correlação de Pearson.

### VIOLÊNCIA ESCOLAR, SUPORTE FAMILIAR E SUPORTE SOCIAL

Os dados evidenciados pelo teste t explicitaram diferenças significativas para a BEVESCO, IPSF e EPSS, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1  
*Diferenças de média de respostas para BEVESCO, IPSF e EPSS.*

	Sexo	M	t	p
BEVESCO - Observador fator 2	Masculino	1.55	-1.317	0.026
	Feminino	1.73		
BEVESCO – Perpetrador	Masculino	4.40	3.806	0.000
	Feminino	3.13		
IPSF - Fator 2 - Adaptação familiar	Masculino	21.31	1.377	0.049
	Feminino	20.39		
EPSS - Fator 1 – Prático	Masculino	49.23	-2.143	0.051
	Feminino	52.59		
EPSS - Fator 2 – Emocional	Masculino	26.90	-4.596	0.001
	Feminino	31.03		

Em relação a variável gênero/sexo, houve diferença significativa entre os sexos no componente cyber agressões da versão observador da BEVESCO ( $t=-1,317$ ;  $p=0,03$ ), e da versão perpetrador no componente (fator) violação física, sexual e psicológica e danos patrimoniais e pessoais ( $t=3,806$ ;  $p=0,001$ ). Na versão vítima, em ambos componentes (ultraje psicológico e danos morais e injúria, ameaça e violação física e sexual), não houve diferença. Esses dados evidenciam que os meninos tendem a presenciar e a praticar mais agressão e violência em relação às meninas.

Em relação ao IPSF, houve diferença significativamente estatística para adaptação familiar ( $t=1,377$ ,  $p=0,05$ ). Isso significa que meninos tendem a expressar mais sentimentos negativos e de raiva, assim como condutas não proativas e agressivas do que as meninas. Entretanto, no IPSF, especificamente no fator afetivo consistente e no fator autonomia familiar, não há diferença estatisticamente significativa entre os sexos, o que sinaliza para a possibilidade de que, tanto para meninos quanto para meninas em situações de violência escolar, haja a mesma tonalidade de expressão emocional, afetiva, de regras e habilidade de solução de problemas; liberdade e privacidade entre os membros familiares, embora tal característica necessariamente não corresponda a uma tonalidade boa ou ruim.

A EPSS, evidenciou diferenças significativas entre os sexos nos fatores prático ( $t=-2,143$ ,  $p=0,001$ ) e emocional ( $t=-4,596$ ,  $p=0,001$ ) de suporte social. Isso equivale a

dizer que as meninas envolvidas em situações de violência escolar sentem insegurança e menos tranquilidade diante da rede de suporte social e acreditam que existem menos pessoas dispostas a suprirem alguma necessidade de ordem prática. Os meninos por sua vez, sentem-se menos apoiados e acreditam menos que seja possível encontrar, entre os integrantes de sua rede social, pessoas capazes de oferecer alento para reagir e superar transtornos no âmbito afetivo ou para dividir e compartilhar as alegrias oriundas de suas realizações, conquistas e sucessos pessoais.

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, SUPORTE FAMILIAR E SOCIAL: DIFERENÇAS EM ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

A análise paramétrica ANOVA permitiu verificar as diferenças de média de respostas nos instrumentos em relação as variáveis religião, o ano de estudo, o tipo de escola, a idade e a pertença a grupos, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2  
*Análise de variância para as medidas BEVESCO, IPSF e EPSS*

Instrumento	Fatores	Variáveis									
		Religião		Ano de estudo		Idade		Escola		Pertença a grupos	
		F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
BEVESCO	Vítima fator 1	8.342	0	7.086	0	4.727	0	11.786	0	11.082	0
	Vítima fator 2	3.656	0.006	2.337	0.03	2.557	0.03	2.03	0.132	11.23	0
	Observador fator 1	7.232	0	4.347	0	1.993	0.077	14.891	0	12.408	0
	Observador fator 2	5.201	0	3.344	0	0.944	0.452	7.34	0	13.181	0
	Perpetrador	4.335	0.002	5.426	0	0.887	0.489	19.773	0	41.4	0
IPSF	Fator 1- Afetivo Consistente	3.768	0.005	2.972	0.01	1.205	0.308	6.068	0	2.485	0.061
	Fator 2 Adaptação Familiar	2.47	0.045	0.575	0.75	1.088	0.367	1.065	0,346	6.062	0.001
	Fator 3 Autonomia Familiar	1.751	0.139	6.283	0	3.915	0	6.068	0	3.693	0.012
	IPSF total	4.001	0.004	2.985	0.01	1.522	0.184	1.0853	0,356	4.837	0.003
EPSS	Suporte Social Prático	0.848	0.496	1.631	0.138	0.196	0,964	12.154	0	2.697	0.046
	Suporte Social Emocional	0.526	0.716	1.621	0.141	0.631	0.676	8.035	0	0.813	0.487

\*A diferença média é significativa ao nível 0.05

Para as análises citadas foi realizada o teste Post-Hoc de Tukey, cuja finalidade é verificar as diferenças das médias de respostas, assim como os agrupamentos em cada variável por eles medidas. Em relação a BEVESCO, para análise da variável religião, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos em todos os componentes do instrumento. Análise semelhante foi constatada para a variável ano de estudo. Isto significa que tais variáveis tendem motivar o envolvimento em violência escolar. Ressalta-se sobre a variável ano de estudo, cujos estudantes entre os 12 e os 14 anos são mais agressores/perpetradores e observadores de violência escolar, em relação aos de maior faixa etária.

Observou-se diferença estatisticamente significativa para as análises da BEVESCO com as variáveis idade, tipo de escola e pertença a grupos. Para idade, a



diferença foi com a versão vítima nos dois componentes. Para as versões observador e perpetrador a diferença não existiu. Esses indicadores permitem inferir que estudantes entre os 12 e 14 anos tendem a ser mais vitimizados se comparados àqueles entre os 16 e 17 anos, que são atuantes como perpetradores e/ou observadores ( $F=4,727$ ;  $p<0,001$ ), por exemplo.

Com a variável tipo de escola (pública ou privada), a BEVESCO evidenciou diferenças significativas apenas para o componente ultraje psicológico e danos morais da versão vítima ( $F=11,786$ ;  $p<0,001$ ). Isso indica que os alunos das escolas públicas municipal e estadual tendem a ser mais vitimizados em violência escolar do que aqueles da rede privada. Na versão observador, a análise se mostrou significativa para o componente (fator) coação e danos patrimoniais institucionais ( $F=14,891$ ;  $p<0,001$ ) e para o componente (fator) cyber agressões ( $F=7,34$ ;  $p<0,001$ ), mostrando que alunos da rede privada são mais observadores que propriamente atuantes em violência escolar.

As análises para a BEVESCO perpetrador também foram significativas para referida variável ( $F=19,773$ ;  $p<0,001$ ), indicando que alunos de escolas públicas são mais agressores que os de escola privada. Quando as análises foram com a variável pertença a grupos, elas se mostraram estatisticamente significativas para todos os componentes de todas as versões da BEVESCO.

A análise de variância com a soma total do IPSF evidenciou significância para as variáveis religião ( $F=2,716$ ;  $p<0,030$ ), ano de estudo ( $F=4,001$ ;  $p<0,004$ ) e pertença a grupos ( $F=4,837$ ;  $p<0,003$ ). Com o fator afetivo consistente, os resultados foram significativos para religião ( $F=3,768$ ;  $p<0,005$ ), ano de estudo ( $F=2,972$ ;  $p<0,008$ ) e tipo de escola ( $F=6,068$ ,  $p<0,003$ ). No fator adaptação familiar, as significâncias estatísticas foram para religião ( $F=2,470$ ;  $p<0,045$ ), e pertença a grupos ( $F=6,062$ ,  $p<0,001$ ). Por fim, no fator autonomia familiar, as análises de variância mostraram diferença significativa para ano de estudo ( $F=6,283$ ;  $p<0,000$ ), idade ( $F=3,915$ ,  $p<0,002$ ), tipo de escola ( $F=6,068$ ,  $p<0,003$ ) e pertença a grupos ( $F=3,693$ ,  $p<0,012$ ).

Em relação ao escore total do IPSF os resultados indicaram que os alunos que praticam alguma religião (católica, evangélica, espírita ou outra) possuem melhor suporte familiar total quando comparados àqueles que não praticam; entre aqueles que estão em anos de estudos iniciais, o suporte familiar total tende a ser preponderante na vida dos estudantes. Contudo, os alunos que pertencem a grupos possuem menor suporte familiar total em relação aqueles que declararam não pertencer. A respeito do fator afetivo consistente, os estudantes que não possuem religião estão no final do ensino fundamental ou ensino médio, estudam em escolas públicas, tendem a apresentar suporte familiar menos afetivo e de menor proximidade entre os membros.

Os resultados do fator adaptação familiar sinalizaram que os indivíduos que não possuem religião e pertencem a grupos tais como gangues e “bondes” tendem a expressar mais sentimentos e condutas negativas em relação a família e envolverem-se em conflitos e brigas com os membros familiares. Considerando os dados do fator autonomia familiar, notou-se que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, matriculados em escola pública e participantes de grupos como gangues ou “bondes”, possuem suporte familiar menos confiáveis, sem liberdade e sem privacidade entre os membros.

O suporte social, avaliado pela EPSS, evidenciou diferença significativa no fator prático para a variável tipo de escola ( $F=12,154$ ,  $p<0,000$ ) e pertença a grupos ( $F=2,697$ ,  $p<0,046$ ). Isso aponta que os estudantes de escolas públicas e integrantes de gangues e “bondes” explicitam menor segurança e acreditam menos que, entre os

integrantes de sua rede social, existam pessoas com disposição para suprir alguma necessidade de ordem prática. No fator emocional, a significância refere à variável tipo de escola ( $F=8,035$ ,  $p<0,000$ ), indicando que estudantes de escolas públicas são menos propensos a reunirem apoios sociais e possuem menos alento entre as pessoas que os rodeiam para compartilhar sentimentos e resolver problemas.

#### A CORRELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA ESCOLAR COM SUPORTE FAMILIAR E SOCIAL

Por meio das análises de correlação, esperava-se que entre a BEVESCO, o IPSF e a EPSS, as correlações fossem negativas. Rueda e Zanon (2016), na classificação dos coeficientes de correlação adotado no presente estudo, considera que será grande a correlação expressa entre 0,50 e 1,0, média entre 0,30 a 0,49; pequena, de 0,10 a 0,29; nula entre -0,09 a 0,09; pequena, -0,29 a -0,10; média, -0,49 a -0,30 e grande, -1,00 a -0,50. Os dados pertinentes a estas análises podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3  
*Coefficientes de correlação BEVESCO, IPSF e EPSS*

Instrumento	Componentes, dimensões ou fatores e partes	BEVESCO				
		Vítima Comp. 1	Vítima Comp. 2	Observador Comp. 1	Observador Comp. 2	Perpetrador
IPSF	Adaptação Familiar	-0.37**	-0.27**	-0.37**	-0.35**	-0.32**
	Score total	-0.229**	-0.255**	-0.205**	-0,161**	-0.213**
EPSS	Suporte Social Prático					-0.14**
	Suporte Social Emocional					-0.20**

\*\*Correlação significativa  $p < 0.01$

As correlações entre BEVESCO e Suporte Familiar foram significativas no fator total e especificamente no fator adaptação familiar do IPSF. Isto é, as correlações com a BEVESCO foram negativas em todos os componentes. Para o fator total, as magnitudes são consideradas pequenas (Tabela 3). As magnitudes foram: média ( $r=-0,37$ ) no componente/fator ultraje psicológico e danos morais; e pequena no fator injúria, ameaça e violação física e sexual ( $r=-0,27$ ) para a versão vítima. Nas versões observador e perpetrador ( $r=-0,34$ ) as magnitudes são consideradas médias.

Os estudos de correlação com o suporte social (EPSS) evidenciaram associação negativa da BEVESCO vítima, componente ultraje psicológico e danos morais, com os fatores prático ( $r=-0,20$ ) e emocional ( $r=-0,18$ ); e magnitudes pequenas. Com estes mesmos fatores também foi verificada correlação negativa da versão Perpetrador; isto é, no fator prático ( $r=-0,14$ ) e no emocional ( $r=-0,20$ ), com magnitudes pequenas.

## DISCUSSÃO

Inicialmente, ressaltam-se as diferenciações nos instrumentos em conformidade com as variáveis analisadas. Houve diferenciação estatisticamente significativa entre os grupos com a variável sexo/gênero nas versões observador componente cyber agressões e perpetrador da BEVESCO; no fator adaptação familiar do IPSF; e nos fatores prático e emocional da EPSS.

A literatura sobre violência escolar (Senra, Lourenço, & Pereira, 2015; UNESCO, 2017); e sobre bullying (Coelho, Williams, & Stelko-Pereira, 2013; Melim & Pereira, 2015; Stelko-Pereira & Williams, 2015; César, Passos, & De Castilho, 2017) explicitam que, no envolvimento com agressão e violência, os meninos tendem a expressar mais agressão física e os danos patrimoniais e pessoais. Considerando os dados deste estudo, a literatura é corroborada visto o conjunto de condutas expressas pelas versões da BEVESCO. Isto é, enquanto as meninas tendem a ser mais vitimizadas por humilhação, depreciação da imagem pessoal, uso de expressões pejorativas, falsa acusação, ofensas, ameaças presenciais ou virtuais, conteúdos verbais, impressos ou virtuais, coação e assédio sexual e lesão física, os meninos tendem a empregar contra outros sujeitos (de ambos os sexos) brincadeiras maldosas e depreciativas, empurrões, socos e chutes, insultos e ofensas sexuais, gritos, xingamentos, roubo ou destruição de objetos, dentre outros. Curiosamente, estes resultados diferem do estudo de Marcollino, Cavalcanti, Padilha e Clementino (2018), em Campina Grande, que analisou a prevalência de vitimização e agressão por bullying nas suas diversas tipologias, associadas aos fatores sociodemográficos e comportamentos de risco em estudantes. Os resultados mostraram que adolescentes meninos tiveram mais chances de sofrer bullying em todas as suas manifestações e, especificamente, na forma física, eles têm mais chances de serem vítimas de bullying se comparado às meninas.

No estudo das diferenças entre os sexos o componente cyber agressões da versão BEVESCO observador evidenciou que meninas são mais observadoras de atos e comportamentos agressivos e violentos (presenciais ou virtuais), que os do sexo masculino. Esse dado também foi apresentado por Melim e Pereira (2015), Oliveira, Lourenço e Senra (2015) e, principalmente, pelo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF (2018), no qual já se estima que as agressões e violências em contexto virtual são as que mais envolvem crianças e adolescentes em idade e atividade escolar.

Por outro lado, está demonstrado o cyberbullying ser uma extensão do que ocorre no ambiente escolar (Waasdorp & Bradshaw, 2015). A vitimização cara-a-cara é o tipo mais comum de vitimização, seguido de vitimização mista, evidenciando que a cybervitimização sozinha é rara. As vítimas mistas apresentam pontuações mais altas quanto à gravidade da vitimização face a face e mais atenção emocional do que as vítimas face a face, ou seja, vítimas virtuais também são vítimas face a face (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz, & Llorent, 2018).

Este estudo contribui para a compreensão e reflexão dos comportamentos agressivos no ambiente escolar apresentados através de uma das formas de violência, como o bullying ou cyber. Esses achados aumentam o conhecimento dos processos de desenvolvimento psicossocial dos adolescentes que contribuem para violência nas escolas na sua forma de bullying e a vitimização e lançam luz sobre os principais mecanismos pelos quais estes eventos no ambiente escolar podem ser trabalhados.

Ademais, por meio da diferenciação entre os sexos, infere-se que adolescentes do sexo masculino tendem a confiar menos em sua rede de apoio social e mostram-se mais inseguros. Essa inferência foi notada das diferenças nos fatores prático e emocional da EPSS. Em violência escolar, portanto, os meninos estarão em maior número nos conflitos, já que também os avaliam menos e os enfrentam mais prontamente. Estas caracterizações por gênero foram sinalizadas pela OMS (Krug et al, 2002) no que se refere aos fatores individuais da violência juvenil e continuam a serem citadas em diversos estudos sobre o tema (PeNSE, 2016; De La Rue, Polanin, & Espelage, 2017; UNICEF, 2018).

Com isso, verifica-se que, seja de modo direto ou indireto, nas referidas situações de perpetração da violência escolar, o envolvimento de meninos tende a expressar-se mais agressivo e com mais raiva se comparado ao envolvimento de meninas, o que corrobora a literatura tanto pertinente à violência escolar, quanto aquelas relacionadas aos estudos sobre suporte social (Krug et al., 2002; Openshaw, 2011; PeNSE, 2016; UNICEF, 2018).

No que tange ao perfil do agressor/perpetrador de violência escolar, é interessante mencionar, embora não seja objetivo do presente estudo, a possível interferência cultural acerca da valoração atribuída ao gênero masculino. De Mattos e Jaeger (2015) e Silva, Rocha e Moraes (2017) explicitam que a cultura ocidental atribui ao sexo masculino a função obrigatória de ser e de se posicionar pública e coletivamente de modo imperativo, agressivo e, muitas vezes, opositor àquilo que não seja condizente com a permanência e manutenção dessa função social. Isto porque, por vezes, independente do fator idade, tende a incitar conflitos, agressividade e até atos violentos e danosos a outros indivíduos, principalmente aqueles percebidos como frágeis (Leyens & Yzebeyt, 2008; Wolff, & Saldanha, 2015; UNICEF, 2018).

As diferenças de média explicitadas pela ANOVA permitiram elementos pertinentes a atuação individual ou coletiva no fenômeno, que são: a prática ou a não adesão a um rito religioso, motivando o ultraje e a exclusão social; maior frequência em escolas da rede pública se comparada ao setor privado; o comprometimento do suporte social dos estudantes envolvidos com a violência escolar; assim como a carência de relações afetivas e autônomas no contexto familiar, tanto para vítimas, quanto para perpetradores de violência, principalmente entre os 12 e os 14 anos (Krug et al, 2002; Crochick, 2015; Silva, Moraes e Rocha, 2017; UNICEF, 2018).

Nota-se, embora a literatura seja corroborada pelos dados referentes à maior frequência de agressões e violência no seguimento público da educação, que os dados relativos ao comprometimento das relações familiares e do suporte social possam ainda não ser suficientes para se encerrar ou concentrar ações junto a essas situações de violência. Isto porque, dada a não predominância ou a não menção de problemas no seguimento privado, pode haver a ausência de notificação das situações, muitas vezes por depreciar e comprometer a imagem institucional da escola não pública.

Salienta-se que as variáveis estudadas (religião, ano de estudo, idade, tipo de escola e pertença a grupo), permitiram verificar empiricamente a associação com a violência escolar conforme a literatura relata. Essas variáveis também se mostraram associadas e/ou motivam a ocorrência do fenômeno. Dados do PeNSE (2016) revelaram, entre os estudantes dos 11 aos 16 anos envolvidos em violência escolar e bullying, que 20,8% praticaram agressão contra um colega ou grupo, alegando motivação pertinente a prática religiosa, idade, escola frequentada e participação em algum grupo social, inclusive gangues.

Em consonância com estes dados, a UNICEF (2018) e o IPSOS (2018) divulgaram informações preocupantes envolvendo os alunos com faixa etária entre os 11 e os 15 anos, e situações ainda mais agravadas entre aqueles com idades entre 12 e 14 anos. De acordo com os relatórios de pesquisas destas instituições, as crianças e adolescentes destas idades são as que mais sofrem diversos tipos de agressões e violências, principalmente na escola e envolvendo, além das formas presenciais, algum tipo de relação estabelecida via internet e redes sociais virtuais em todo o mundo. É válido notar que o Brasil, nestes estudos, é apontado como o segundo país do mundo em que isso mais ocorre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo sinalizam na direção de um melhor conhecimento sobre a violência escolar, do bullying e do cyberbullying no ambiente escolar entre os adolescentes e sua relação com o suporte social e familiar. Os indicadores evidenciados no presente trabalho, embora possibilitem reflexões teóricas e empíricas corroboradas com achados anteriores, contém limitações pertinentes às estatísticas inferenciais empregadas, o que impede significações generalizadas dos resultados. Por outro lado, esta limitação indica novas possibilidades de estudos que considerem a mesma problemática, sobretudo tendo em vista a complexidade que a caracteriza, adotando, talvez, análises estatisticamente mais complexas como, por exemplo, regressões; e estudos qualitativos para compreensão das particularidades do fenômeno da violência escolar.

De modo geral, sugere-se ainda a importância de desenhar programas de prevenção e intervenção no ambiente escolar para dirimir comportamentos agressivos, por vezes, considerados naturalizados pelos adolescentes. Ademais, indica-se a importância de trabalhar aspectos sociocognitivos tais como crenças e aprendizagem social das formas hostis e agressivas de interpretar a si mesmos e as relações que estabelecem em ambiente escolar, visando o rompimento das situações de violência escolar e bullying.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, L. S., Coutinho, M. P. L., Miranda, R. S., & Saraiva, E. R. A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF, 17(2)*, 243-251. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000200008>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2015). *Psicologia Social*. 8ªed. Rio de Janeiro: LTC.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas-ABEP. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil, 2016*.
- Azzi, R. G., Lima Júnior, E. J., & Corrêa, W. G. (2017). *Agência Moral na visão da Teoria Social Cognitiva*. Vol. II, coleção Teoria Social Cognitiva em debate. Porto Alegre: Letra1.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Baptista, M. N. (2009). *Inventário de Percepção e Suporte Familiar – Manual técnico*. Laboratório de Avaliação Psicológica em Saúde mental da Universidade São Francisco (USF) - LAPSAM – III — Itatiba/São Paulo.
- Batista, E. C., Ferreira, D. F., & Siqueira, A. C. (2013). Percepção de suporte familiar e violência na escola: Um estudo com pais e/ou responsáveis por alunos infratores. Recuperado de: <  
[https://www.researchgate.net/publication/321100034\\_PERCEPCAO\\_DE\\_SUORTE\\_E\\_FAMILIAR\\_E\\_VIOLENCIA\\_NA\\_ESCOLA\\_UM\\_ESTUDO\\_COM\\_PAIS\\_EO\\_U\\_RESPONSAVEIS\\_POR\\_ALUNOS\\_INFRACTORES](https://www.researchgate.net/publication/321100034_PERCEPCAO_DE_SUORTE_E_FAMILIAR_E_VIOLENCIA_NA_ESCOLA_UM_ESTUDO_COM_PAIS_EO_U_RESPONSAVEIS_POR_ALUNOS_INFRACTORES) >, em 17 mai 2016.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188.
- Bowes, L., et al. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 48(5),545-553.
- Cézar, N., Passos, L. A., & De Castilho, S. D. (2017). Bullying nas escolas: Preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz. *Revista e-Curriculum*, 15(3), 787.
- Coelho, T. C. B., Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (2013). Violência Nota Zero: Como aprimorar as relações na escola. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 989-990.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 347-381.
- De La Rue, L., Polanin, J. R., & Espelage, D. L. A. (2017). Meta-analysis of school-based interventions aimed to prevent or reduce violence in teen dating relationships. *Review of Educational Research*, 87(1), 7-34.
- De Mattos, M. Z., & Jaeger, A. A. (2015). Bullying e as relações de gênero presentes na escola. *Movimento, Porto Alegre*, 21(4), 349-361.
- Espelage, D., Merrin, G. J., Hong, J. S., & Resko, S. M. (2018). Applying Social Cognitive Theory to explore relational aggression across early adolescence: A within and between-person analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2401-2413.
- Foulkes, L., & Blakemore, S.-J. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature NeuroSciNce*, 21, 315-323.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. (2018). *Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola*. Organização das Nações Unidas - ONU: Autor. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/> em 10 set 2018.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- IPSOS (2018). *Global views on cyberbullying*. Ipsos: Autor. Recuperado de: <https://www.ipsos.com/en-za/global-views-cyberbullying>, em 20 dez 2018.
- Kokkinos, C.M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174-192.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Recuperado de:

- [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1), em 08 set 2010.
- Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S., & Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *80*, 57-68.
- Leyens, J. P., & Yzebeyt, V. (2008). *Psicologia Social*. Portugal: Edições 70.
- Marcollino, E. C., Cavalcanti, L. A., Padilha, W. W., & Clementino, F. D. (2018). Bullying: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto & Contexto Enferm.*, *27*(1), e5500016.
- Melim, M., & Pereira, B. O. (2015). Perfis dos intervenientes no bullying: Características desenvolvimentais das crianças envolvidas. In L. M. Lourenço., & L. X. Senra. (Orgs.). *Violência e agressividade – Perspectivas psicossociais e educacionais* (p. 127-154). Curitiba: Juruá Psicologia.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, *31*(3), 271-295.
- Nunes, A. C. S. (2013). *Bullying, a influência do suporte sócio-familiar no desenvolvimento de comportamentos agressivos em adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). ISPA - Instituto Universitário, Portugal.
- Oliveira, J. C. C., Lourenço, L. M., & Senra, L. X. (2015). A produção científica sobre o cyberbullying: Uma revisão bibliométrica. *Psicologia em Pesquisa*, *9*(1), 31-39.
- Oliveira, C. E., Souza, V. G., & Oliveira, F. (2017). *Violência escolar no Brasil: Desafios em curso na educação do século XXI*. Atas do 6º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. 1, pp. 1844-1855. Salamanca: CIAIQ. Recuperado de: <http://proceedings.ciaiq.org/2017/index.php/ciaiq2017/issue/archive> 08 fev 2019.
- Openshaw, L. L. (2011). School-based support groups for traumatized students. *School Psychology International*, *32*(2), 163-178.
- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar-PeNSE (2016). IBGE. *Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>, em 21 abr 2016.
- Rueda, F. J. M., & Zanon, C. (2016). Delineamento correlacional: Definições e aplicações. In M. N., Baptista, & D. C. Campos. (Orgs.). *Metodologias de pesquisa em ciências – Análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC/Gen.
- Sentenac, M., et al. (2011). Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: A cross-national study between Ireland and France. *J Adolesc Health*, *48*(5), 461-466.
- Senra, L. X., Lourenço, L. M., & Baptista, M. N. (2018). *Bateria de Escalas de Violência Escolar-BEVESCO: Manual Técnico ainda não publicado*.
- Senra, L. X., Lourenço, L. M., & Pereira, B. O. (2015). Prevalência de bullying entre adolescentes de um município de médio porte brasileiro. In Z. Anastácio., G. Carvalho, & B. Pereira (Orgs.), *Atividade física, saúde e lazer: Desenvolvimento das crianças e problemáticas relacionadas com a saúde* (p. 241-267). Portugal: Novas Edições Acadêmicas.
- Silva, C. F. S., Moraes, A. R., & Rocha, K. G. S. (2017). Violência de gênero no contexto escolar: Refletindo sobre estratégias de enfrentamento através da extensão universitária. *Expressa Extensão*, *22*(2), 157-169.
- Singham, T. et al. (2017). Concurrent and longitudinal contribution of exposure to bullying in childhood to mental health. *JAMA Psychiatry*, *74*(11), 1112-1119.

- Siqueira, M. M. M. (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 381-388.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. A. C. (2015). Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 63-76.
- Teisl, M., Rogosch, F. A., Oshri, A., & Cicchetti, D. (2012). Differential expression of social dominance as a function of age and maltreatment experience. *Developmental Psychology*, 48(2), 575-588. <https://doi.org/10.1037/a0024888>
- Totura, C. M. W., et al. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization-UNESCO. School Violence and Bullying – Global Status Report, 2017. ISBN 978-92-3-100197-0. Recuperado de: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> em: 29 ago 2017.
- van Harmelen, et al. (2017). Adolescent friendships predict later resilient. *Psychological Medicine*, 47(13), 2312-2322.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.
- Wolff, C. S., & Saldanha, R. A. (2015). Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 9(16), 29-46.

*Recebido: 22/07/2019*  
*Reformulado: 21/10/2019*  
*Aceito: 27/01/2020*

#### **Sobre as autoras:**

**Diana Ramos-Oliveira** é doutora em Psicologia Social pela Universidad del Pais Vasco, Espanha. Docente da Universidade Católica de Petrópolis-UCP.

**Luciana Xavier Senra** é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente da Universidade Católica de Petrópolis-UCP.

**Correspondência com a autora:** [diana.oliveira@ucp.br](mailto:diana.oliveira@ucp.br)