

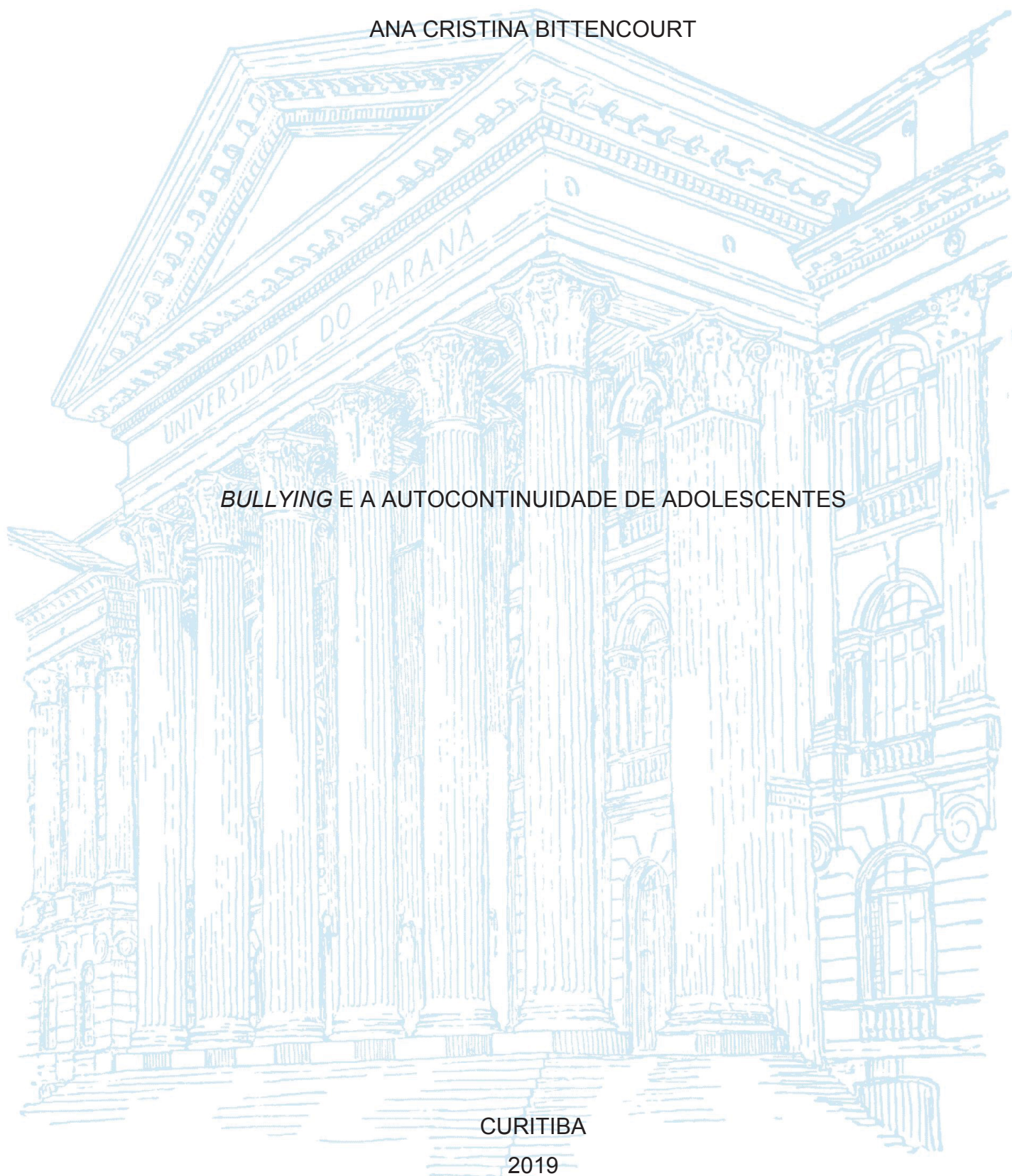
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CRISTINA BITTENCOURT

BULLYING E A AUTOCONTINUIDADE DE ADOLESCENTES

CURITIBA

2019



ANA CRISTINA BITTENCOURT

BULLYING E A AUTOCONTINUIDADE DE ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bittencourt, Ana Cristina.

Bullying e a autocontinuidade de adolescentes / Ana Cristina Bittencourt. – Curitiba, 2019.
85 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Adolescentes – Assédios nas escolas. 2. Adolescentes – Conduta. 3. Escolas – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA CRISTINA BITTENCOURT**, intitulada: **BULLYING E AUTOCONTINUIDADE DE ADOLESCENTES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2019.


JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora


LORIANE TROMBINI FRICK
Avaliador Externo (UFPR)


JONATHAN SANTO
Avaliador Externo (UNO)


RAFAEL VERA CRUZ DE CARVALHO
Avaliador Externo (UERJ)

Online

Online

Esta pesquisa é oferecida a todas as mulheres, as quais com amor dedicam-se a seus filhos e a sua autorrealização, em uma constante busca de equilíbrio e superação pessoal.

AGRADECIMENTOS

A minha FAMÍLIA pelo suporte que recebi e que assim tornou possível realizar esse sonho, especialmente a minha filha Jéssica e a minha irmã Cida. Ao Emanuel por sua presença, alegria e inspiração no meu caminho.

Especialmente a professora DRA. ARACI ASINELI DA LUZ, por ser uma educadora que inspira a todos ao seu redor.

Ao professor DR. JOSAFÁ DA CUNHA, por me receber na Universidade e por todas as suas orientações.

A professora DRA. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, suas orientações sobre pesquisa estiveram comigo por toda a caminhada.

A professora HELGA LOOS-SANTANA, por suas aulas que ampliaram minha visão de mundo.

Ao professor Dr. JONATHAN SANTO, pela oportunidade concedida de realizar um estudo inédito no Brasil.

Aos professores RAFAEL VERA CRUZ DE CARVALHO E LORIANE TROMBINI FRICK, pelas orientações e sugestões realizadas.

A todos do Grupo de Pesquisa Interagir, especialmente a SARAH ALINE ROSA E MATHEUS BATISTA, vocês foram verdadeiros amigos nas horas mais difíceis.

A TODOS que estiveram nesse caminho, minha sincera gratidão pelas interações que me ofereceram a oportunidade de me tornar uma pessoa melhor.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão. Uma parte de mim
pesa, pondera: outra parte delira. Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se
espanta. Uma parte de mim é permanente; outra ...

Ferreira Gullar

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi identificar se existe relação entre a autocontinuidade e os comportamentos de agressão e vitimização entre adolescentes brasileiros, no contexto escolar. Participaram desta pesquisa 352 alunos, do sétimo ano do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio, de cinco escolas públicas da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Foi conduzida análise sobre a associação entre a agressão e vitimização entre pares e indicadores de autocontinuidade e identificou-se a ocorrência de uma correlação positiva significativa entre as dimensões de agressão direta, relacional e vitimização com a dimensão de descontinuidade. Os resultados apontaram que os estudantes envolvidos nos comportamentos de agressão e vitimização apresentaram altos índices de descontinuidade. São propostos novos estudos para esclarecer algumas questões que surgiram na presente pesquisa, a partir da análise teórica realizada baseada na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Palavras-chave: Bullying. Autocontinuidade. Adolescente. Agressão. Vitimização.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the association between self-continuity and peer victimization in a sample of Brazilian adolescents, regarding the school context. Participants were 352 students, from the seventh grade of elementary school to the second year of high school, enrolled in five public schools in Curitiba, capital of Paraná. The analysis of the association between aggression, victimization and the dimensions of self-continuity revealed a positive and significant association between the dimensions of direct aggression, relational and victimization concerning the dimension of discontinuity. The results stated that the students involved in aggression and victimization behaviors showed higher discontinuity. New studies are suggested to clarify some of the questions still unanswered and that emerged in this study, regarding the theoretical analysis carried out based on the perspective of the Bioecological Theory of Human Development.

Keywords: Bullying. Self-continuity. Adolescent. Aggression. Victimization.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SÉRIE ESCOLAR.....	56
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOS ESTUDANTES POR IDADE E SÉRIE ESCOLAR	56
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA CATEGORIA SEXO.....	57
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TURNO	57
TABELA 5 - ÍNDICES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS DIMENSÕES DA ESCALA EVAP.....	58
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA EVAP	58
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESCALA POR GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO.....	61
TABELA 8 - ÍNDICES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOCONTINUIDADE	62
TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA AUTOCONTINUIDADE	61
TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESCALA POR GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO.....	63
TABELA 11 - ÍNDICES DE CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS EVAP E AUTOCONTINUIDADE	64

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OECD	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PENSE	- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNDU	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
WHO	- World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR A ADOLESCÊNCIA.....	17
1.2 A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES	19
1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO	22
1.4 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 ADOLESCÊNCIA	28
2.1.1 Definindo a adolescência	28
2.1.2 Os desafios da adolescência.....	30
2.2 IDENTIDADE.....	31
2.2.1 O conceito na psicologia do desenvolvimento.....	31
2.2.2 O desenvolvimento da identidade pessoal e social	33
2.3 <i>BULLYING</i>	36
2.3.1 Definindo <i>bullying</i>	36
2.3.2 Um desafio global para a saúde pública	37
2.3.3 O <i>bullying</i> no Brasil.....	38
2.3.4 A importância dos programas de intervenções	39
2.3.5 O <i>bullying</i> e a convivência no ambiente escolar.....	41
2.4 AUTOCONTINUIDADE	45
2.4.1 A autocontinuidade na perspectiva de Michael Chandler.....	45
2.4.2 Outros estudos sobre autocontinuidade	47
2.4.3 A autocontinuidade, o <i>bullying</i> e o contexto escolar.....	49
3 MÉTODO	52
3.1 DELINEAMENTO	52
3.2 PARTICIPANTES	52
3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	52
3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	53

3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	54
4 RESULTADOS.....	56
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DEMOGRÁFICOS DA AMOSTRA.....	56
4.2 DESCRITIVO DA ESCALA EVAP.....	57
4.3 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA EVAP.....	59
4.4 DESCRITIVO DA ESCALA AUTOCONTINUIDADE.....	60
4.5 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOCONTINUIDADE.....	63
4.6 CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS EVAP E AUTOCONTINUIDADE.....	63
5 DISCUSSÃO.....	65
5.1 DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA.....	65
5.2 REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE OS RESULTADOS A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação integra o conjunto de estudos do Grupo de Pesquisa INTERAGIR, da Universidade Federal do Paraná, coordenado pelo Professor Dr. Josafá Moreira da Cunha. INTERAGIR é um grupo de ensino, pesquisa e extensão que se constrói pelo reconhecimento e compreensão dos desafios para a convivência em ambientes educacionais. Seus pesquisadores investigam e buscam promover a convivência em espaços de ensino-aprendizagem, para que estes se tornem cada vez mais seguros, onde todos e todas possam aprender e desenvolver seu potencial pleno.

Este estudo tem como propósito identificar se há relação entre a autocontinuidade e os comportamentos de agressão e vitimização dos adolescentes e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES). Espera-se dessa forma contribuir com o conjunto de estudos que vem sendo realizado nos últimos anos, com o objetivo de promover melhor compreensão sobre a convivência na escola e com a construção do conhecimento para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e orientação aos professores e gestores.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR A ADOLESCÊNCIA

Em todo o mundo, pesquisas sobre adolescentes e temas associados como violência, depressão, drogas, *bullying* e suicídio são apresentados em relatórios de importantes organizações tais como UNESCO (2017a; 2017b), UNICEF (2016) e os seus resultados preocupam governos, fazendo com que nos últimos anos, estes passassem a dedicar maior atenção ao bem-estar dos estudantes, como indica o relatório do PISA (OECD, 2017), o qual na sua edição de 2015, pela primeira vez, divulgou dados sobre este tema, com o objetivo de demonstrar a contribuição do ambiente escolar para o bem-estar físico e psicológico dos estudantes.

Segundo o relatório *Health For The World's Adolescents*, da *World Health Organization* (WHO; 2014), o mundo abriga 1,2 bilhão de indivíduos entre 10 e 19 anos, os quais demandam necessidades, atenção e direitos específicos. Na visão dos especialistas que apresentaram os principais desafios mundiais para a saúde do adolescente, eventos em uma fase da vida afetam e são afetados por eventos em outra fase. Assim sendo, o que ocorreu na infância causará implicações na adolescência, alterando a fase adulta e conseqüentemente o desenvolvimento da próxima geração. Portanto, é consenso que os investimentos e intervenções nessa fase representam conseqüentemente resultados em todo o sistema a longo prazo, diminuindo os impactos negativos no desenvolvimento por todo o ciclo de vida. Segundo o relatório (WHO; 2014), destaca-se a informação que uma das dez principais causas de morte dos adolescentes é devido a violência interpessoal, sendo a saúde mental considerada prioridade emergente mundialmente, apresentando crescimento nas últimas décadas. O suicídio ocupa o terceiro lugar entre as causas de morte durante a adolescência e a depressão é a principal causa de doença e incapacidade. Identifica-se que metade de todos os distúrbios de saúde mental começam aos 14 anos, mas a maioria dos casos não é reconhecida nem tratada, com graves conseqüências ao longo da vida. Estas questões nos levam a questionar sobre qual é a importância dos contextos educacionais para os adolescentes, sobre a qualidade dos programas de intervenções e sobretudo da necessária educação para convivência.

O interesse dos pesquisadores científicos pela adolescência é de longa data, iniciou com Hall (1916), o qual foi o primeiro a ter uma abordagem científica para o estudo dessa fase, destacando-se com seu trabalho seminal *Adolescence*. Outro pioneiro merece ser lembrado, Jersild (1967, p.19), a sua abordagem sobre as necessidades e potencialidades da adolescência pode ser considerada muito contemporânea:

Vista no quadro da vida, a adolescência aparece como a época em que a onda da existência atinge o seu ponto mais alto. A vida do adolescente é – ou poderia sê-lo – cheia de oportunidades para mergulhar em novas experiências, explorar novas relações, sondar novos recursos de força e capacidade interior. O adolescente tem – ou poderia ter – mais liberdade para explorar do que na infância, quando vivia preso ao lar. O adolescente mais velho também tem, em regra, mais liberdade de empreendimento do que mais tarde, quando será obrigado a trabalhar e a sustentar a sua família. Para muitos, a adolescência também constitui um período de existência em que os sonhos juvenis de amor e de poder ainda não foram perturbados pelas realidades da vida. De certo modo o adolescente vive numa estação exuberante, entre a primavera e o verão da vida. E talvez alguém pergunte, como muitos o fazem mais tarde: por que eles não tiram o maior proveito possível dela? (JERSILD, 1967 p.19)

Em sua obra Jersild (1967, p.20), destacou sobre “o hiato que existe entre as preocupações pessoais dos adolescentes e o que é oferecido a eles ou exigido deles na escola e na cultura em que vivem”. Para ele, pensar na adolescência seria pensar no lugar dessa fase no quadro da vida, portanto, em direção a autorrealização e esse aspecto contempla enfrentar as limitações, pressões e desafios em busca de um significado para suas vidas, mediante inúmeras e difíceis escolhas.

Assim sendo, pesquisar sobre a adolescência, significa pensar e discutir os desafios dessa fase do ciclo de vida humano, ajudando a enfrentar os desafios atuais de uma geração que em breve conduzirá as futuras decisões da humanidade. Portanto, significa afirmar a importância dessa fase da vida para o desenvolvimento humano, e ainda que os problemas tenham proporções globais, existem particularidades as quais precisam ser compreendidas, advindas de um sistema pertencente, e sobretudo, se faz necessário enfrentá-los com a certeza que os adolescentes tinham quando Jersild (1967) descreveu sobre a fé deste grupo, eles acreditavam que a vida merecia ser vivida em sua plenitude, ou senão, ter a liberdade de ir em busca dessa meta.

1.2 A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A adolescência no Brasil, representa grandes números, desafios, contradições e sobretudo, possibilidades. Em um país de grande dimensão e diversidade econômica e cultural, com tantas influências étnicas e em pleno desenvolvimento, seus adolescentes refletem essa amplitude. No entanto, os desafios e as possibilidades caminham juntos, principalmente no contexto educacional, no qual o atual retrato da adolescência representa uma demanda frequente em pesquisas da ciência do desenvolvimento humano para fundamentar estratégias e programas de intervenção com o objetivo de reduzir os fatores de risco e de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Segundo o relatório *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018*, (ABRINQ, 2018) o Brasil possui aproximadamente 68 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos, sendo que 30,4% estão na Região Sul. No quadro geral, 81,7% estão em área urbana, sendo que 3,2 milhões de domicílios estão localizados nas favelas, 40,2% das pessoas entre 0 e 14 anos, vivem em situação domiciliar de baixa renda, 18,4% dos homicídios cometidos foram contra pessoas menores de 19 anos, pouco mais de 80% dos homicídios de crianças e jovens entre 0 e 19 anos foram cometidos com armas de fogo em 2015. A taxa de escolarização líquida em 2015 foi de 56,9% para o ensino médio, portanto, quase metade dos adolescentes estão fora da escola. A taxa de abandono foi de 27,4%, sendo que a taxa de pessoas entre 5 e 17 anos ocupadas em 2015 foi de 5%. O Serviço de proteção, Disque 100, recebeu mais de 153 mil denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes em todo o país, relacionadas a negligência (72,8%), violência psicológica (45,7%), violência física (42,4%), violência sexual (21,3%), entre outros, nessa ordem de incidência. O percentual de nascidos de mulheres de 0 a 19 anos em 2016 foi de 17,5%. Esse quadro geral demonstra a grande preocupação do governo e instituições para a necessidade de mudanças urgentes.

Contudo, os adolescentes brasileiros, para além das características de serem adolescentes neste país e seus respectivos desafios e enfrentamentos, vivem uma das fases do ciclo de vida do desenvolvimento humano mais significativas e repletas de possibilidades para atingir seu pleno potencial. E sendo o contexto escolar, um espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, se faz necessário, compreender e oferecer as oportunidades para que o estudante

possa realizá-lo. Nesse sentido, há além dos diversos desafios existentes no contexto escolar, dois fenômenos importantes para os adolescentes, o *bullying* e o desenvolvimento da identidade.

Os relatórios mundiais passaram a destacar nos últimos anos sobre a importância do ambiente escolar em relação ao bem-estar físico e psicológico dos estudantes, no entanto, a importância do contexto social para o desenvolvimento humano tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas e abordagens psicológicas há muitas décadas. Um estudo de Rubin, Bukowski e Parker (2008), sobre interações, relacionamentos e grupos, indicou que as experiências com pares constituem um importante contexto de desenvolvimento para as crianças, a partir das quais elas adquirem uma ampla gama de comportamentos, habilidades, atitudes e experiências, os quais influenciam sua adaptação durante toda a vida. O estudo reflete sobre a participação social em diferentes níveis e sobre formas entrelaçadas e complexas, tais como o conflito e a amizade, afirmando que as séries de idade escolar representam uma mudança dramática no contexto social para a maioria das crianças. Em relação aos adolescentes, o estudo sinalizou que durante esse período, as interações sociais que envolvem os pares aumentam, assim como os grupos de pares se diversificam e crescem em tamanho, sendo que as interações entre pares se tornam menos próxima da supervisão dos adultos, menos centralizadas e a partir de uma ampla gama de configurações. Nesse sentido, os dados de relatórios mundiais, confirmam os resultados desses pesquisadores indicando a importância do contexto escolar para o desenvolvimento humano, como exemplo, o relatório da UNESCO (UNESCO, 2017b) apresentou dados demonstrando que o maior desafio no contexto escolar não está relacionado com questões cognitivas, conteúdos e currículos, mas sobretudo com diversos fatores relacionados a convivência, este relatório intitulado *School Violence and Bullying* conclui que é clara a evidência que a violência escolar e o *bullying* tem impacto negativo na performance acadêmica, na saúde física e mental, assim como no bem-estar emocional daqueles que são vitimizados e que há um efeito prejudicial também nos agressores e *bystanders*.

Esses resultados apontam que embora, nos últimos anos, tenha ocorrido grandes mudanças no espaço escolar, surgindo muitas soluções, principalmente em função da revolução que a tecnologia impôs, o grande desafio para a escola é

identificar os processos psicológicos presentes em seu contexto, os quais ocorrem através das interações entre pares, dos processos de socialização, destacando-se especialmente no que se refere as questões relacionadas a diversidade nos contextos. Ainda que não ocorra uma mensuração direta, os resultados dos desafios da convivência, fazem parte indiretamente, dos principais indicadores na educação brasileira, tais como o IDEB, o Saeb, o ENEM e na avaliação internacional, o PISA. Todos esses relatórios refletem em seus resultados a dificuldade de aprendizado dos estudantes e o baixo desempenho escolar no Brasil.

No sentido de contribuir para identificar e compreender os processos psicológicos presentes no contexto escolar, esta pesquisa propõe-se a investigar a relação entre dois importantes desafios dos adolescentes: o *bullying* e a autocontinuidade, um componente do desenvolvimento da identidade. Segundo alguns pesquisadores Marcia (1966); Erikson (1968); Dolgin (2011); Santrock (2014) Kroger (2017), a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano considerada crítica para o futuro do indivíduo. Além das transformações físicas, psicológicas, cognitivas e sociais, um importante processo ocorre nessa fase, o desenvolvimento da identidade do adolescente, o qual atualmente compreende-se que não é específico dessa fase, trata-se de um fenômeno que ocorre durante toda a vida do indivíduo, num permanente processo de construção e transformação (DOLGIN, 2011; SANTROCK, 2014; KROGER, 2017). No entanto, este processo complexo de longo prazo, destaca-se na adolescência, devido sua importância para o ciclo de vida do indivíduo. Para além de uma construção individual, trata-se também de uma construção social, que ocorre mediante impressões e expectativas provenientes das experiências pessoais e dos grupos que o indivíduo participa, os quais transmitem diferentes valores, crenças, regras e objetivos. Na adolescência, o processo de formação da identidade intensifica-se por ser uma etapa de vida do indivíduo marcada por profundas mudanças e escolhas de vida. Portanto, as mudanças que ocorrem em função do ciclo de vida indivíduo, coexistem com as mudanças sociais.

Hall (1999) abordou sobre como as questões culturais constituem o desenvolvimento da identidade social dos indivíduos:

Um tipo diferente de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas e fragmentou as paisagens culturais de gênero, sexualidade,

etnia, raça e nacionalidade, as quais no passado, forneciam sólidas localizações para as pessoas como indivíduos sociais. (HALL, 1999, p.12)

O autor argumentou que a identidade não poderia ser vista como uma concepção individualista, ela seria formada na interação entre o eu e a sociedade, num constante diálogo que exploraria diversas possibilidades de identidades, de forma contínua, durante toda a vida. Para o autor, a partir de uma significativa transformação cultural que ocorreu na sociedade, a identidade passou a fragmentar-se e os indivíduos passaram a não ser mais compostos de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

Nesse período, os adolescentes destacam-se por buscar em seus grupos sociais afirmações e um sentimento de pertencimento, no entanto, alguns processos psicológicos estão relacionados a esse período e suas influências podem não estar sendo bem pontuadas no contexto escolar, conforme indica a afirmação de Dolgin (2011):

A sociedade em que os adolescentes crescem tem uma influência importante no desenvolvimento, nas relações, nos ajustes e nos problemas. As expectativas da sociedade moldam suas personalidades, influenciam seus papéis e guiam seus futuros. (DOLGIN, 2011, P.7)

As considerações iniciais acima nos direcionam a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, a qual representa uma mudança na visão da psicologia do desenvolvimento, de uma visão voltada aos fatores individuais para uma visão sobre as influências contextuais e a qual permite compreender a importância da bidirecionalidade entre os processos de desenvolvimento e os contextos do indivíduo, essa teoria fundamenta o presente estudo.

1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

A escolha pela perspectiva teórica do estudo, fundamenta-se no histórico do estudo científico do desenvolvimento da adolescência. Segundo Lerner e Steinberg (2009), a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, em relação à adolescência, representa a terceira fase e assume uma visão inter-relacional, com foco no potencial de desenvolvimento das competências do adolescente, enfatizando o contexto e todos os seus atores, com foco na realização de programas e políticas para promover um desenvolvimento positivo e saudável.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, busca compreender o desenvolvimento a partir do estudo do indivíduo em seus contextos, considerando-o ativo e participativo em seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, todos os fenômenos são influenciados por quatro elementos inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo, os quais através de uma análise considerando uma abordagem sistêmica possibilita a compreensão dos fenômenos para o desenvolvimento humano.

Quando Bronfenbrenner publicou seu estudo, inicialmente chamado Teoria Ecológica, seu posicionamento foi questionador sobre a abordagem da ciência do desenvolvimento humano, para ele havia desorganização e fragmentação na ciência e era fundamental a importância de estudos em ambientes naturais. Através dessa visão, fundamentou uma busca contínua, durante mais de sessenta anos de pesquisa, com diversos colaboradores que dialogaram e levantaram novos pressupostos, os quais atualizaram continuamente a sua teoria. Durante esse caminho, a teoria foi reformulada para uma compreensão bioecológica do desenvolvimento humano e passou a considerar além da interdependência do indivíduo no contexto as características da pessoa em desenvolvimento.

Suas contribuições foram muito relevantes para a história e evolução da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente em relação à interdependência entre os contextos de desenvolvimento e a indissociabilidade do indivíduo, segundo Koller (2004), contribuindo para mudar a perspectiva da ciência de um campo descritivo para uma visão de inferência sobre processos e construtos. Outra importante contribuição foi inspirar pesquisadores na área do desenvolvimento humano para agirem sobre o conhecimento, enfatizando a importância do vínculo entre teoria e prática, fato que refletiu no engajamento da ciência com as políticas públicas e na valorização da ciência para o planejamento delas, reconhecendo no final de sua vida, como significativa contribuição de Kurt Lewin.

Na prática, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é uma abordagem investigativa, sistêmica, dinâmica e interdisciplinar que considera o indivíduo como um ser ativo no centro da pesquisa, o qual influencia pessoas e instituições de sua ecologia, tanto quanto recebe influências de quatro dimensões multidirecionais inter-relacionadas e dinâmicas, que constituem o modelo PPCT: o

processo (P), a pessoa (P), o contexto (C) e o tempo (T), os quais sintetizam os elementos centrais da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

O modelo completo apresentado por Bronfenbrenner (2011) pode ser aplicado para avaliar o desenvolvimento do indivíduo ao longo do ciclo de vida e identificar os processos críticos e as influências sistêmicas, através de uma análise integrada, interdependente, dinâmica e contextual do conjunto dos seus sistemas. O Processo refere-se as interações recíprocas entre a pessoa, o ambiente, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato, os significados atribuídos. E considera que as mudanças são os resultados destas interações que acontecem no desenvolvimento da pessoa, positivos ou negativos. A Pessoa trata-se do indivíduo em si, no centro da pesquisa, ativo, produto e produtor de conhecimento. O Tempo é dividido em tempo sócio-histórico, indicando a história, o passado e o presente da humanidade e em tempo individual, referente a fase de desenvolvimento da pessoa e seus marcos de vida. O Contexto são os ambientes onde a pessoa está inserida e onde ocorrem os processos desenvolvimentais, desde os mais imediatos até os mais remotos, sujeitos a influências recíprocas.

Bronfenbrenner (2011), identificou quatro subsistemas do Contexto, os quais se referem aos ambientes onde o desenvolvimento humano ocorre, do mais imediato ao mais abrangente, microssistema (as relações próximas da pessoa), mesossistema (a interação entre os sistemas), exossistema (referente à interação entre os diversos microssistemas nos quais a criança se encontra) e macrosistema (os valores da cultura). Os subsistemas permitem compreender os contextos de vida, as forças que direcionam o desenvolvimento humano e refletem nas constâncias e mudanças de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e das gerações. O microssistema refere-se aos ambientes nos quais os papéis, as atividades e as interações face a face acontecem, ou seja, como exemplo: a família, a escola, a igreja, a comunidade. Essa estrutura permite que o indivíduo observe e engaje-se em atividades conjuntas, cada vez mais complexas, com o auxílio direto de pessoas com quem ele tem uma relação afetiva positiva, reciprocidade e que já possuem conhecimentos e competências que ele ainda não possui, (BRONFENBRENNER, 2011). O mesossistema consiste na interação entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento participa e cujas interações podem ser promotoras ou inibidoras do desenvolvimento. O exossistema

consiste na ligação entre dois ou mais sistemas, porém, o indivíduo em desenvolvimento não se encontra inserido nele, não participa, mas os eventos que lá ocorrem afetam a pessoa e vice-versa. O macrosistema consiste de todo um padrão de influências externas advindas dos microsistemas, mesossistemas e exossistemas, incluindo as crenças, valores e costumes dominantes na sociedade, juntamente com os sistemas sociais, políticos e econômicos, assim como tudo o que pode ser considerado constituinte de uma sociedade, os recursos, riscos, oportunidades, opções e estilos de vida, padrões de intercâmbio social – predominantes em uma cultura, os quais filtram e orientam os comportamentos do cotidiano do indivíduo e o influenciam ao longo do desenvolvimento. Posteriormente, foi adicionada à dimensão do cronossistema, referindo-se ao efeito do tempo sobre os outros sistemas, permitindo identificar e compreender o impacto dos eventos anteriores, de forma isolada ou na sequência relacionada ao desenvolvimento da pessoa, em relação às mudanças ou estabilidade. O cronossistema é dividido em microtempo, mesotempo e macrotempo. Portanto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresenta como o desenvolvimento ocorre através da interação entre o indivíduo e os contextos interconectados, os quais interagem, se influenciam e promovem desenvolvimento em uma construção sistêmica e interdependente.

A partir desses fundamentos da teoria, foram desenvolvidas diretrizes para realizar pesquisas da ciência do desenvolvimento humano indicando algumas premissas: a) analisar o desenvolvimento no seu ambiente natural, priorizar a investigação dos relacionamentos interpessoais da pessoa em desenvolvimento nos mais diversos microsistemas em que ela vivencia seus processos proximais. b) analisar as relações entre as propriedades da pessoa e as características físicas, sociais e culturais dos contextos imediatos e remotos e suas influências nos processos desenvolvimentais. c) valorizar estudos que investigam diferentes culturas.

É importante ressaltar que três importantes aspectos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano reforçam a escolha pela adoção dessa perspectiva para esse estudo. O primeiro refere-se a indissociabilidade do indivíduo em desenvolvimento e o contexto em que está inserido, considerando-o ativo e participativo em seu próprio desenvolvimento. O segundo, considera que nenhum

fenômeno pode ser compreendido isoladamente, sem conexão com os demais elementos do sistema, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada pela reciprocidade. O terceiro, refere-se a defesa do pesquisador que o desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e através das gerações.

1.4 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO

Devido ao conceito identidade ser um constructo multidimensional, buscou-se um elemento específico que o constitui para realizar a presente pesquisa, a autocontinuidade. O conceito de autocontinuidade aqui proposto, significa a percepção que permite a um indivíduo se perceber a mesma pessoa ao longo do tempo e origina-se dos estudos de Michael Chandler e colaboradores (2008), sobre suas pesquisas referente à continuidade do *self* nos aborígenes do Canadá. Os pesquisadores apontaram que algumas comunidades foram perdendo, ao longo da história de colonização do seu povo, o senso de pertencimento em relação ao local onde viviam, atingindo altos índices de suicídio. Os estudos de Chandler *et al.* (2008), exploraram sobre o papel que a cultura desempenha durante o desenvolvimento da identidade, moldando o sentido de responsabilidade sobre o passado pessoal e cultural, assim como o compromisso com o próprio bem-estar futuro e o da comunidade.

O tema autocontinuidade, na perspectiva de Chandler *et al.* (2008), tem sido desenvolvido por Santo (2013, 2017, 2018), através da parceria com a UFPR, a qual permite ampliar seus estudos com dados do Brasil, sobre o desenvolvimento da identidade do adolescente, a partir de uma visão multicultural, para identificar as diferenças no contexto social brasileiro. O contato da pesquisadora com seu trabalho, a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Interagir, são a referência inicial para o tema desta dissertação. O conceito autocontinuidade já foi investigado em outros países, inclusive através de outras perspectivas além da apresentada por Chandler, como será apresentado na revisão de literatura, porém, no Brasil, não há indicações de estudos com este conceito. A partir desse panorama, surgiu o interesse e a motivação para realizar um estudo exploratório, com o objetivo de identificar a relação entre a autocontinuidade e os

comportamentos de agressão e vitimização. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão de literatura sobre a adolescência, o *bullying* e a autocontinuidade, considerando especificamente o desenvolvimento da identidade no contexto escolar. Portanto, ao longo do estudo, propôs-se responder à seguinte questão de pesquisa: Existe relação entre a autocontinuidade e os comportamentos de agressão e vitimização dos adolescentes no contexto escolar?

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ADOLESCÊNCIA

2.1.1 Definindo a adolescência

A adolescência refere-se a uma importante e rápida fase do desenvolvimento humano, um período com importantes mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, considerada transformadora e estruturante da personalidade, de intenso desenvolvimento global (MARCIA, 1966; ERIKSON, 1968; DOLGIN, 2011; SANTROCK, 2014). Nesse sentido, trata-se de um grupo de pessoas com necessidades e direitos específicos relacionados à saúde, a educação e ao desenvolvimento humano. O comportamento dos adolescentes sempre despertou interesse nos pesquisadores da área da psicologia do desenvolvimento. As contribuições foram feitas em diferentes épocas, portanto, a partir de distintas linhas e bases do conhecimento, as quais guiaram as discussões e a produção do conhecimento científico até o tempo atual. Apesar de possíveis divergências teóricas, todos concordaram com a relevância da adolescência, como uma fase distinta e transformadora para o desenvolvimento humano, destacando-se por sua intensidade e pelas possibilidades neste período de escolhas e mudanças, as quais conduzirão de forma significativa a vida do indivíduo quando adulto.

Nesse período relevante do ciclo vital e da formação da identidade, segundo Erikson (1968), Marcia (1966), os jovens experimentam diversos papéis sociais, relacionamentos, ambientes, ideologias políticas e sociais, buscando definir as suas metas e seus valores, os quais guiarão os significados e propósitos das suas vidas, como indicam os autores Yeager e Bundick (2009); Hill, Burrow e Sumner (2013); Malin *et al.* (2014) e Bronk (2011) assimilando as influências contextuais, desenvolvendo novas habilidades e assumindo responsabilidades sobre as suas vidas, como afirmou Bronfenbrenner (2011), tratar-se de uma fase repleta de explorações, descobertas e experiências que consolidarão a formação das suas referências de mundo, crenças, valores e perspectivas e que possibilitarão ou restringirão as suas possibilidades de vida.

Segundo Dolgin (2011), os adolescentes sofrem a influência do seu tempo, enfrentando condições que são diferentes das gerações passadas. A sociedade em

que os adolescentes crescem tem um importante papel na influência do seu desenvolvimento, dos seus relacionamentos, dos seus problemas e comportamentos. Em cada geração há temas específicos que moldam a sua época, como exemplo de algumas importantes mudanças sociais atuais que afetam a vida dos adolescentes: o prolongamento da adolescência, a presença da internet e outras ferramentas digitais de comunicação, o contínuo crescimento da necessidade por uma educação continuada, alterações na formação da família e as preocupações contemporâneas sobre a saúde mental e a segurança. Essas mudanças são forças sociais que afetam o padrão de vida dos adolescentes e para além das características que conceituam uma geração, são forças que os adolescentes enfrentam em relação aos desafios e expectativas da sociedade, as quais influenciam as suas vidas.

No Brasil, o adolescente, de acordo com a legislação brasileira é definido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, como a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera entre 10 e 19 anos. Portanto, não há consenso mundialmente entre diversas áreas sobre a faixa de idade correspondente. Embora a idade seja conveniente para levantamentos sociodemográficos com fins econômicos, estatísticos e políticos, ela sozinha não define a adolescência, sendo somente uma característica que marca o período da adolescência.

Mesmo que na sociedade ainda prevaleça o senso comum sobre a ideia de uma adolescência imersa em rebeldia, crise e instabilidade afetiva, esta imagem não representa a visão das atuais perspectivas teóricas da ciência do comportamento, as quais assumem um paradigma sistêmico, não fragmentado e afirmam sobre a necessidade de adotar abordagens plurais para a compreensão da adolescência. Segundo Bronfenbrenner (2011), esta visão da complexidade é fundamental para orientar análises sobre as interconexões de um conjunto de fatores individuais, sociais, históricos e culturais, assim como para compreender o potencial para promover o desenvolvimento positivo.

Se o início da adolescência pode ser identificada através da puberdade, ou seja, através de uma mudança fisiológica, o fim não é tão evidente, afirmou Santrock (2014), por serem diversas as situações que afetam essa fase. A psicologia do desenvolvimento, atualmente não reconhece mais uma idade específica para definir

essa fase, compreendida entre o final da infância e o início da vida adulta. Embora as características do desenvolvimento físico e psicológico possam delinear os limites dessa etapa, reconhece-se a importância de considerar também como os diferentes grupos sociais lidam com esse período e o representam, sendo necessário avaliar a diversidade das condições sociais, culturais, geográficas, entre outras, as quais constituem fatores relevantes de influência do contexto.

2.1.2 Os desafios da adolescência

Em relação à situação global dos adolescentes, segundo o relatório *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2011* (ABRINQ, 2011), eles enfrentam desafios particularmente graves, que vão desde adquirir educação até simplesmente sobreviver, os desafios são ainda mais exacerbados para meninas e mulheres jovens. O relatório apresenta também indicadores sobre as injustiças sociais, criminalidade, uso de drogas, gravidez e parto precoces, evasão escolar, exploração, violência, abuso e analisa os riscos por fenômenos contemporâneos como a mudança climática, falta de oportunidades de emprego, envelhecimento das sociedades, elevação do custo de vida, alto índice de urbanização e migração. Portanto, sejam ricos ou pobres, os adolescentes precisarão enfrentar a diversidade e complexidade dos desafios da humanidade e sobretudo o legado das gerações anteriores. Além dos desafios globais, se faz necessário também considerar os aspectos contextuais da adolescência, neste sentido, compreende-se que cada país, comunidade e família contemplam desafios próprios para seus adolescentes, advindos de suas próprias normas e valores culturais.

Porém, existe um desafio em comum a todos os adolescentes da humanidade, o qual norteia as políticas e programas para esse grupo, considera-se que a maturidade biológica precede a maturidade psicossocial, ou seja, se por um lado, o indivíduo busca a sua autonomia, de outro, ele depende de um tempo necessário para desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe permitirão assumir novos papéis na sociedade, desenvolver sua visão de mundo e orientar suas decisões.

Embora a psicologia do desenvolvimento não compreenda atualmente esta fase como caracterizada por uma crise existencial, são muitos os desafios que os

adolescentes enfrentam, assim como são diversas e amplas as mudanças, desde mudanças físicas, neurológicas, psicológicas e sociais. Em função dessas características, a adolescência é um período da vida reconhecida por sua importância e vulnerabilidade com necessidades, direitos e condições peculiares de desenvolvimento, como foi indicado no relatório *Health for the World's Adolescents* (WHO; 2014).

Nesse sentido, a influência dos pares é significativa nesta fase da vida do indivíduo, as experiências com os pares, como as atividades em grupo e as amizades individuais constituem um importante contexto de desenvolvimento desde a infância (RUBIN, BUKOWSKI E PARKER, 2008). Segundo Dolgin (2011), os adolescentes têm a sua própria sociedade e a sua própria cultura, referindo-se à sociedade como a forma como eles se organizam em grupos e a cultura em relação a forma como se comportam, compreendendo linguagem, manias e valores próprios de sua época.

Assim, enfrentando as mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais que ocorrem durante essa fase da vida, tanto quanto os desafios globais e os de seu contexto, a adolescência é o principal momento da vida, quando os indivíduos começam a se autoquestionar sobre sua essência, suas capacidades e possibilidades e iniciam o processo de indagar-se “*quem sou eu?*” Um questionamento que irá orientar suas decisões atuais e futuras e o bem-estar de suas vidas.

2.2 IDENTIDADE

2.2.1 O conceito na psicologia do desenvolvimento

A identidade é um conceito importante na psicologia, porque se refere a como uma pessoa aborda as questões relacionadas a quem ela é, trata-se de uma avaliação subjetiva da pessoa, representando suas crenças e valores.

Segundo Erikson (1968), a principal tarefa da adolescência é o desenvolvimento de sua identidade, em sua obra ele destacou a formação e consolidação de uma identidade pessoal, como uma das principais tarefas a serem cumpridas durante o período da adolescência, mas ele enfatizou que as pessoas

permanecem capazes de mudar em qualquer estágio da vida e relacionou a identidade com a perspectiva de futuro. Assim como ele, Marcia (1968), concordava com esta visão, ele considerava a estrutura da identidade dinâmica e não estática, mudando gradualmente, sendo alguns períodos mais cruciais que os outros e a adolescência seria um desses períodos relevantes para o desenvolvimento da identidade. Para o autor a identidade refere-se a uma posição existencial, a uma organização interna de necessidades, habilidades e autopercepções, bem como a uma posição sociopolítica e quanto melhor desenvolvida esta estrutura, mais os indivíduos pareceriam ser conscientes de sua própria singularidade e semelhança com os outros, assim como de suas próprias forças e fraquezas.

As teorias contemporâneas da psicologia do desenvolvimento compreendem a identidade como um processo contínuo de desenvolvimento, um longo processo que se destaca durante a fase da adolescência. Segundo Kroger (2017), a identidade pode continuar a evoluir e mudar ao longo da vida adulta também, contradizendo a abordagem que já existiu, a qual considerava que a identidade seria inata, já existente e que bastaria que o indivíduo descobrisse a sua predestinação. Esta posição foi questionada por Waterman (1984), o autor descreveu a identidade como sendo uma clara percepção de si mesmo, composta de metas, valores e comportamentos com os quais alguém está solidamente comprometido, portanto, fornece propósito, direção e significado para a vida de um jovem. Para o pesquisador não haveria um “verdadeiro” eu, porém muitos e possíveis possibilidades poderiam ser atingidas através de uma exploração pessoal, realizada por tentativa e erro, podendo ser apoiada ou limitada pela interação com o contexto em que o jovem se desenvolve.

Essa visão também é compartilhada por Habigzang, Diniz e Koller (2014), os autores consideram que a adolescência é exatamente o período em que o indivíduo costuma questionar seus valores e regras iniciais, podendo modificar a percepção de si. Embora o desenvolvimento da identidade seja um processo realizado durante toda a vida, a combinação das características da fase da adolescência, tais como, por exemplo: as habilidades cognitivas e emocionais em desenvolvimento, a busca pela independência, a exploração dos papéis e possibilidades, a reflexão sobre as consequências das escolhas que irão refletir durante a vida adulta, contribuem para

intensificar os desafios que surgem relacionados ao desenvolvimento da identidade pessoal e social.

Um estudo longitudinal de cinco anos realizado por Klimstra (2010), com 1313 adolescentes de 12 a 20 anos, com o objetivo de compreender sobre a formação da identidade do adolescente, examinou vários aspectos sobre mudança e estabilidade, em conclusão, o estudo revelou que a formação da identidade é descrita por ambos os conceitos, estabilidade e progressivas mudanças. Em geral, as meninas foram mais maduras no que diz respeito a formação da identidade no início da adolescência, mas os meninos as alcançaram até o final da adolescência.

O conceito identidade é composto de muitas dimensões e componentes. Uma das dimensões da identidade são o conjunto de percepções que o sujeito tem dele mesmo e a avaliação desses atributos é definido por Loos-Sant'Ana (2017) como o sistema de crenças autorreferenciadas, referindo-se aos seguintes componentes: o autoconceito, a autoestima e a autoeficácia. O autoconceito refere-se à descrição que a pessoa faz do seu "eu", dos atributos e qualidades que emprega a si mesma, independente de atribuir algum valor. A autoestima é a atribuição de valor que se faz acerca dos atributos. A autoeficácia refere-se interpretação que a pessoa faz da sua capacidade para realizar ou exercer controle sobre seu comportamento e/ou no ambiente no qual está inserido, indicando suas expectativas em relação a um resultado. Esse conjunto de crenças, surgem a partir das interações sociais, o indivíduo no seu processo de desenvolvimento constrói as crenças que sustentam sua visão de mundo.

2.2.2 O desenvolvimento da identidade pessoal e social

Segundo Harter (1998), à medida que as crianças crescem, elas desenvolvem uma percepção mais elaborada do *self*. Os adolescentes enquanto desenvolvem sua identidade, tornam-se muito mais conscientes de que não são a mesma pessoa em todas as situações e esse fato pode confundi-los e se tornar aparente em suas contradições e conflitos pessoais. Embora seja um processo natural no desenvolvimento humano, este intensifica-se na adolescência, quando então o indivíduo passa a ter mais independência para experimentar novos ambientes, relacionamentos e papéis na sociedade. Esse processo pode ser difícil para o adolescente, pois, no contraste com os outros, ele desenvolve a percepção de sua

subjetividade e passa a experimentar dúvidas e confusões acerca de quem são e sobre suas crenças iniciais relacionadas ao seu núcleo familiar. Ao mesmo tempo, eles vão definindo princípios, valores e propósitos próprios, os quais orientam as suas escolhas, com o objetivo de desenvolver uma estabilidade de sua identidade e coerência de si mesmos. Nesse sentido, também Erikson (1968), argumentou que os adolescentes que vivenciam muitas mudanças físicas, cognitivas e sociais costumam ficar confusos e manifestar certo desgaste de sua autoestima, durante a construção de sua identidade.

A adolescência é um período marcado por uma intensa socialização, a criança que estava acostumada a ser conduzida na vida pela família em todos os âmbitos: afetivo, social e econômico e que se relacionava na maioria das vezes com os pares escolhidos por sua família, na adolescência, busca atingir sua autonomia e independência e passa a realizar identificações e escolhas próprias: atividades de lazer e cultura, novas amizades, interesses específicos e dessa forma, passa a compartilhar seu tempo e atividades cada vez menos com a família, convivendo com maior diversidade econômica, social e étnica, e conseqüentemente, enfrentando as influências e conflitos dessas interações com seus pares.

Portanto, o desenvolvimento da identidade social acontece simultaneamente e influencia o desenvolvimento da identidade pessoal. No processo de estabelecer um sentido de identidade, o indivíduo desenvolve vínculos entre o seu passado e o seu futuro, ou seja, o que já foi e o que pretende ser, enquanto no presente confronta-se com aquilo que o indivíduo pensa ser e o que acredita que os outros percebem e esperam dele, sendo influenciado por seu contexto e de forma significativa pela interação entre os seus pares, especialmente por aqueles a quem tem mais proximidade e afeto.

A escola é um dos principais ambientes de grande influência na formação do indivíduo e durante a adolescência realiza um papel relevante, o qual abrange além do aprendizado, a ampliação das oportunidades das interações sociais. Alguns pesquisadores compreendem que a qualidade das relações estabelecidas entre cada adolescente e o seu grupo de pares encontra-se associada ao seu bem-estar psicológico e integração social, segundo Brown e Braun (2013); sendo relevante para este resultado desde as características da personalidade (CARVALHO E

NOVO, 2013); até questões relacionadas a cultura (CHEN, FRENCH E SCHNEIDER, 2006).

Para os autores, Ellemers, Spears e Doosje (2002), o *self* e a identidade são afetados sob diferentes condições pelos grupos aos quais as pessoas pertencem. Para os autores, o ponto central na abordagem da identidade social é o impacto dos grupos sociais sobre a maneira como as pessoas se veem e aos outros ao seu redor. Estes aspectos não podem ser compreendidos considerar o contexto social mais amplo em que eles funcionam. Nesse sentido, o contexto social é tanto uma fonte de ameaças quanto uma fonte de recursos potenciais para lidar com as ameaças.

Segundo Harter (2003), a diversidade das experiências, assim como o resultado das interações sociais contribuirão para modificar as autopercepções que nessa fase da vida tornam-se mais centradas nos relacionamentos interpessoais, destacando a importância do desenvolvimento de ambientes saudáveis e seguros para a construção da identidade.

Portanto, são muitos os desafios que enfrentam os adolescentes, seja em função das exigências da própria fase, com a ocorrência de diversas e simultâneas transformações em seu corpo, sua mente, suas emoções, seja em função da ampliação de escolhas próprias sobre seu ambiente relacional, devido ao processo complexo de formação da identidade ou em função de questões atuais da sociedade onde estão inseridos, a qual também encontra-se em constante mudança.

Alguns autores enfatizam esse momento de desenvolvimento da identidade como um momento importante para o desenvolvimento de projetos de vida do adolescente. Segundo Bronk (2011, 2014), um projeto na vida pode também servir como um importante componente de formação de identidade saudável. Nesse sentido, é fundamental que o adolescente receba orientações acerca desse processo para que possa reconhecer e melhor compreender estas influências em sua vida.

Para o presente estudo, investiga-se um elemento específico das diversas dimensões do desenvolvimento da identidade, a autocontinuidade, a percepção que permite a um indivíduo se perceber a mesma pessoa ao longo do tempo. Porém, a construção da identidade não é o único desafio do adolescente, outro desafio relevante encontra-se no ambiente escolar, o *bullying*, o qual apresenta incidência a

cada dia maior e com consequências relacionadas ao bem-estar e à saúde mental dos estudantes, como indica o relatório da OCDE (OCDE, 2017).

2.3 BULLYING

2.3.1 Definindo *bullying*

As crianças e adolescentes enfrentam no contexto escolar, uma grande adversidade, o *bullying*, considerado um fenômeno mundial, trata-se de um tipo de violência que é encontrado em qualquer ambiente onde haja interação entre pares e pode afetar o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem (CHESTER *ET AL.*, 2015), o clima escolar (PETRIE, 2014; TURNER, 2014; CORNELL E BRADSHAW, 2015; THAPA, 2013) e segundo o relatório mundial da UNESCO (UNESCO, 2017b), frequentemente implica em diversas consequências negativas para o indivíduo.

O *bullying* é um ato caracterizado como um comportamento agressivo e intencionalmente negativo, de caráter físico ou psicológico, apresentado por um ou mais indivíduos em relação a outro, que ocorre diversas vezes ao longo do tempo, em um relacionamento onde existe um desequilíbrio de força e poder, seja pela diferença de idade, força, inteligência, gênero ou poder social (OLWEUS E MORTIMORE, 1993; BANDEIRA E HUTZ, 2012; GLADDEN *ET AL.* 2014; YBARRA, ESPELAGE E MITCHELL, 2014), na qual o alvo não tem condições de se defender com facilidade (CUNHA, 2012).

O aumento da incidência, apesar dos investimentos nos últimos anos em programas e intervenções de prevenção, indica que o fenômeno é uma forma de agressão interpessoal complexa, a qual apresenta distintas formas e funções e que se manifesta por diferentes padrões relacionais (HYMEL E SWEARER, 2015; RODKIN E HODGES, 2003; SALMIVALLI *ET AL.*, 2005), trata-se de um subtipo do comportamento agressivo que ocorre entre os pares (OLWEUS E MORTIMORE, 1993); ESPELAGE E SWEARER, 2003) de natureza intencional e abusiva (RODKIN, ESPELAGE E HANISH, 2015).

2.3.2 Um desafio global para a saúde pública

Os casos de violência no ambiente escolar vêm se tornando mais recorrentes, recebendo cada vez mais divulgação na mídia e despertando o interesse de profissionais e pesquisadores de diversas áreas para a necessidade de prevenção. Desde 1970, Dan Olweus, pioneiro no tema, estuda o conceito no contexto escolar e desde então pesquisadores de diversas áreas, dedicam-se a compreendê-lo em toda sua dimensão. Conforme o relatório mundial da ONU, “*Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*” (UNICEF 2016), uma pesquisa realizada com mais de 100 mil crianças e jovens de 18 países, identifica que o *bullying* ocorre em escolas e com estudantes de todo o mundo, de diferentes níveis socioeconômicos e sua incidência é a cada dia maior, são milhões de crianças envolvidas com o *bullying*, no papel de agressores, vítimas ou ambos e são diversas as razões que podem iniciar esse fenômeno, tais como: diferenças de opinião ou falta de tolerância sobre raça, religião, etnia, orientação sexual, características físicas, deficiências ou necessidades especiais. O relatório informa que metade dos pesquisados já sofreu algum tipo de *bullying*, sendo que no Brasil a taxa equivale a 43%, e indica que vítimas e agressores têm sérias consequências em termos de desenvolvimento e socialização, o que demonstra possivelmente consequências a longo prazo e pode afetar a trajetória do indivíduo também na vida adulta. Recentemente, a OMS passou a alertar sobre o aumento de casos de depressão indicando a relação entre a influência do *bullying* sobre a depressão e desta sobre o suicídio, o qual representa a terceira principal causa de morte entre crianças e jovens de 10 a 24 anos, conforme relatório da World Health Organization (WHO, 2014).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2015, uma pesquisa que oferece uma coletânea de informações sobre o desempenho dos jovens de 15 anos, dedicou sua sexta edição ao bem-estar dos estudantes. Esta avaliação foi aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com 540 mil estudantes de 15 anos, em mais de 70 países, sendo que a amostra brasileira para o PISA 2015 consistiu de 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores e indicou que no Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de *bullying* nas escolas e demonstrou a relevância do *bullying* para o bem-estar das crianças e adolescentes. Em 2017, em

nova edição, anunciou o índice de 17,5% dos estudantes e enfatizou a importância da melhoria na qualidade do ambiente escolar, especificamente para a formação adequada dos profissionais.

2.3.3 O *bullying* no Brasil

No Brasil, em 2015, foi instituída a Lei do *Bullying*, lei federal 13.185/15 referente ao Programa de Combate à Intimidação Sistemática, (BRASIL, 2015) a qual determina a capacitação de professores e equipes pedagógicas para implementar ações de prevenção e orientação de pais e familiares em relação ao fenômeno e contempla a realização de campanhas educativas, assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. Apesar da abrangência da atuação da Lei, na prática, as escolas enfrentam desafios para a implementação das estratégias e programas de enfrentamento ao *bullying*, demonstrando uma grande resistência cultural e falta de formação em direitos humanos para que o ambiente escolar seja um ambiente seguro e demonstre respeito às diversidades. A lei define o *bullying* como:

“Considera-se intimidação sistemática todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.”

Os comportamentos demonstram afirmação de poder interpessoal dos agressores e visam inferiorizar a vítima, através de agressão verbal ou física que variam em graus de severidade, desde ameaças, humilhação, rumores, exclusão social, intimidação ou ataques físicos.

Segundo Cunha (2012), em décadas recentes, o Brasil fez grandes avanços em direção à universalização da educação básica, em especial no que se refere ao aumento de matrículas e redução da evasão escolar, no entanto, em relação ao *bullying* os desafios são crescentes. Identifica-se um aumento da incidência de *bullying* em todo o mundo, em qualquer classe econômica e a manifestação do fenômeno vem acompanhando as mudanças sociais, ocorridas no decorrer do tempo, como aconteceu com o avanço da tecnologia e o surgimento do *cyberbullying* (KOWALSKI E LIMBER, 2013, KOWALSKI, LIMBER E AGATSTON, 2008).

A cada dia tem sido mais comum os destaques na mídia, de casos específicos de violência associados ao *bullying* e especialistas preocupam-se que estas notícias frequentes possam parecer que o tema foi banalizado e amenizem sua importância, Cunha (2009) afirma que o *bullying* pode muitas vezes, “*encaixar-se em um grupo de comportamentos subvalorizados por serem considerados normativos*”.

Nesse sentido, os fatores que ocasionam o *bullying*, são múltiplos e referem-se as questões além do contexto escolar, sendo influenciado por características pessoais, pela qualidade das interações sociais e por contextos diversos como socioeconômico e cultural, envolvendo diversos atores em um sistema dinâmico. As formas de manifestação são diversas, sendo as mais conhecidas e pesquisadas classificadas em quatro tipos: verbal, físico, relacional e *cyberbullying*. A categorização dos diferentes tipos de comportamento de *bullying*, correspondem a direto, quando há confronto direto com a vítima, face-a-face e indireto, quando há isolamento da vítima.

Outro estudo realizado no Brasil em ampla escala mensurando a ocorrência do *bullying* trata-se da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), a edição de 2015 identificou a participação ativa de 19,8%, quando perguntado ao estudante se já havia esculachado, zombado, mangado, intimidado ou caçoado de algum de seus colegas nos últimos 30 dias, em uma amostra de 102.301 estudantes de escolas públicas e privadas de todos os estados brasileiros.

2.3.4 A importância dos programas de intervenções

Apesar das diferenças apresentadas nas taxas de ocorrência do *bullying*, seja por questões de metodologias próprias, definição do fenômeno ou medidas usadas, Espelage e Napolitano (2003), os estudos indicam um alto índice e aumento de prevalência de *bullying* nas escolas a cada ano, com consequências a cada dia mais graves para os indivíduos envolvidos. No entanto, os dados oficiais existentes nem sempre correspondem à extensão real do problema. Os resultados das diversas pesquisas no mundo demonstram que o fenômeno vem se tornando uma área prioritária para a saúde pública, sendo esta a razão principal para o aumento de demanda dos programas e intervenções, com o objetivo de diminuir a incidência do

bullying e erradicar os resultados negativos em relação ao baixo desempenho, a reprovação de alunos, a evasão escolar e principalmente, para prevenir e promover a saúde das crianças e adolescentes no contexto escolar.

Uma revisão sistemática de literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas, realizada por Silva, Oliveira e Mello (2017), com objetivo de verificar a efetividade de intervenções rigorosamente planejadas e avaliadas na redução do *bullying* escolar, indicou que as intervenções com durações mais extensas, que ultrapassam a abordagem individual, que incluem as famílias dos estudantes e que são desenvolvidas por equipes intersetoriais ou multiprofissionais são mais efetivas. Além desses aspectos, também são indicados como fundamentais: formação docente, ações de conscientização sobre o fenômeno e suporte individual e/ou coletivo para os estudantes envolvidos nesse tipo de violência. Identificou-se que as intervenções mais eficazes se pautam em dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais dos estudantes, principalmente porque valorizam e diferenciam-se de acordo com os contextos e as culturas.

Em relação às consequências relacionadas a saúde, estudos na área também apontam que o *bullying* pode gerar, consequências negativas graves e abrangentes para todas as pessoas envolvidas no fenômeno, em relação ao desenvolvimento psicossocial e problemas de saúde física e mental, gerando impacto negativo ao longo de suas vidas, até mesmo quando adultas (COPELAND *ET AL.*, 2013). São diversos os impactos negativos do *bullying*, interferindo na saúde física e mental dos estudantes, influenciando de forma negativa o desenvolvimento (LISBOA, BRAGA E EBERT, 2009; ESPELAGE *ET AL.*, 2015) e apresentando diversas consequências tais como, aumento do sentimento de insegurança (ABRAMOVAY, 2012); sintomas depressivos (FORLIM *ET AL.*, 2014; FLEMING E JACOBSEN, 2009), elevado sofrimento emocional (JUVONEN E GRAHAM 2014), queixas e problemas de saúde (FEKKES, PIJPERS E VERLOOVE-VANHORICK, 2004); baixo desempenho acadêmico, reprovação e evasão escolar (ESPELAGE E SWEARER, 2003; NAKAMOTO E SCHWARTZ, 2010; NANSEL, HAYNIE E SIMONS-MORTON, 2003), perturbação nas relações interpessoais e no desenvolvimento socioemocional (CARVALHOSA *ET AL.*, 2009), e até mesmo, depressão e ou tentativas de suicídio (OLWEUS E MORTIMORE, 1993; KLOMEK *ET AL.* 2007; 2011; HESS, 2010;

COPELAND *ET AL.*, 2013; BAUMAN, TOOMEY E WALKER, 2013; HERTZ, 2013; GOLDBLUM E ESPELAGE, 2014).

Portanto, em face da complexidade apresentada por este fenômeno, as consequências do *bullying* na socialização dos indivíduos são diversas e requerem estudos bem planejados para identificar sua amplitude. São muitos os contextos, circunstâncias e sujeitos envolvidos, para que seja possível simplificar sua abrangência e seu impacto social, sendo necessário um cuidado para não realizar um recorte de características e classificar os atores em agressores ou vítimas generalizando observações ou partir imediatamente em busca da judicialização e da patologização dos indivíduos (OLIVEIRA E BRITO, 2016), com o risco de não contribuir para a construção do conhecimento e uso deste corretamente em ações educativas e políticas públicas. Vários pesquisadores consideram que o impacto do fenômeno nos indivíduos é amplo e duradouro (COPELAND *ET AL.* 2013; LEREYA *ET AL.*, 2015; MOORE *ET AL.*, 2017; ÖSTBERG, MODIN E LÅFTMAN, 2018; SIGURDSON *ET AL.*, 2015; WOLKE E LEREYA, 2015).

2.3.5 O *bullying* e a convivência no ambiente escolar

Por ser uma agressão entre pares, o *bullying* ocorre frequentemente em escolas ou ambientes que favorecem as relações em grupo (SUTTON E SMITH, 1999; SALMIVALLI *ET AL.*, 2010), por esta razão, muitos pesquisadores compreendendo o *bullying* como um problema complexo, abrangente, multidimensional e relacional, adotaram uma perspectiva de investigação que considera o *bullying* como um fenômeno de grupo (CARVALHOSA, MOLEIRO E SALES, 2009; ESPELAGE *ET AL.*, 2015; FEKKES, PIJPERS E VERLOOVE-VANHORICK, 2005; ROSE, NICKERSON E STORMONT, 2015; SALMIVALLI *ET AL.*, 2005; SAWYER *ET AL.*, 2011A; ZINS, ELIAS, E MAHER, 2007), identificando a ocorrência do fenômeno a partir de um contexto social no qual vários fatores servem para promover, manter ou suspender cada comportamento, contemplando diversos atores com diferentes níveis de envolvimento, desempenhando diferentes papéis, os quais representam um padrão de interação de nossa sociedade.

Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), as interações nas quais as crianças se engajam tendem a refletir as crenças e objetivos do seu ambiente. Nesse sentido, Wölfer e Scheithauer (2014) indicam que os contextos educacionais podem restringir

as possibilidades reais de uma criança ou adolescente superar sozinho um comportamento amplamente aceito ou promovido pelo coletivo de pares e os autores Siu, Shek e Law (2012) afirmam que as normas existentes, podem representar uma força significativa na mudança de comportamentos, ao considerar que as pessoas agem, não só de acordo com as suas próprias crenças, mas também de forma a corresponder às normas, ou seja, conformando-se com as mesmas, no entanto, enfatizam que é importante ponderar que as normas podem ser compreendidas de forma diferente pelos indivíduos, não necessariamente da maneira correta, em função de uma interpretação social e da dinâmica da interação.

Este fato reafirma indicações em pesquisas relacionadas a importância dos *bystanders*, como indicam os autores Hawkins, Pepler e Craig (2001); Pozzoli, Gini e Vieno (2012); Thornberg e Jungert (2013); Salmivalli et al. (2014); Pinto (2017) e Pereira e Melo (2017), para esses autores, os alunos que não sendo provocadores nem vítimas, assistem aos episódios de *bullying* e não buscam impedir ou agir contra a situação e convivem com a violência, sofrem os impactos indiretos do *bullying* ao conviverem com situações que causam e reforçam situações de desconforto, incômodo e insegurança nos ambientes. Este grupo representa a maioria dos envolvidos e têm um papel significativo em relação ao fenômeno, devido ao medo de tornarem-se a próxima vítima, adotam a suposta “lei do silêncio” segundo Fante (2005), reforçando as regras de convivência, principalmente por minimizar o papel significativo em relação ao fenômeno, porque muitas vezes esse grupo confunde-se com aqueles que poderiam ser considerados o suporte social. Para a autora, a compreensão da importância de identificar e tratar este problema, não está totalmente disseminada para aqueles que fazem parte do suporte social das crianças e adolescentes. Segundo ela, a família e especialmente a escola não têm valorizado a gravidade do problema e ainda têm a visão que a maioria das agressões ocorridas, sejam físicas ou verbais, são apenas uma brincadeira típica da idade entre crianças e adolescentes. A diferença entre *bullying* e brincadeira faz parte dos critérios de identificação do fenômeno conforme indicam Lisboa, Braga e Ebert (2009), para os pesquisadores havendo sofrimento, caracteriza-se um quadro de *bullying*, porque não há consentimento/concordância na suposta brincadeira. Os pais, muitas vezes desconhecem a complexidade e gravidade do fenômeno e assim acabam ignorando a situação, não conseguindo oferecer um suporte adequado para

seus filhos. Falta para os pais orientações específicas sobre seu papel em relação ao suporte social (SAWYER *ET AL.*, 2011).

Seja por confundir como brincadeira ou por desconhecimento do tema, a maioria dos professores também não intervém ao presenciar as situações, segundo Mishna *et al.* (2005); Mishna, Wiener e Pepler (2008); Strohmeier e Noam (2012) e dessa forma através de seu papel e concepções, professores e gestores contribuem para a disseminação do *bullying*, fortalecendo a posição dos *bystanders*, aqueles que presenciam os atos, mas não agem, algumas vezes devido à falta de conhecimento sobre as estratégias de defesa que podem adotar. Segundo os pesquisadores Pozzoli, Gini e Vieno (2012), há evidências na literatura afirmando que existe uma relação positiva entre a autoeficácia e o comportamento de defesa, ou seja, as pessoas não intervêm porque não acreditam que são capazes de o fazer.

Recentes relatórios de instituições internacionais como a UNESCO e a World Health Organization, UNESCO (2017b), WHO (2014, 2016), consideram que a questão fundamental para proteger crianças e adolescentes do *bullying* é a conscientização sobre os direitos humanos, não é possível pensar apenas tratar-se de uma questão ética ou de um objetivo primordial da saúde pública ou política social. O relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2017a), enfatiza a importância da responsabilização na educação e cita a relevância do papel de pais, estudantes, escolas, professores, organizações internacionais e o setor privado, na promoção de ambientes de aprendizagem seguros, enfatizando os aspectos contextuais e destacando que todos são atores ativos da criação desse ambiente. O relatório do Desenvolvimento Humano (PNDU, 2015), enfatiza que inclusive os pais dos estudantes têm a responsabilidade de garantir que seu comportamento não comprometa os direitos à segurança e ao apoio de outros, enfatizando a responsabilidade compartilhada.

Para os autores, Leadbeater e Hogg (2006), é necessário mudar o contexto social para enfrentar a vitimização, que em geral aparece em contextos interpessoais que frequentemente incluem não somente pares, mas também pais e outros adultos. Identifica-se poucos programas de intervenção que abordam um sistema com múltiplos atores, convidando todos a participar, inclusive a comunidade, profissionais da escola e parentes em um esforço conjunto para criar um contexto responsivo para as crianças solicitarem a ajuda no caso da ocorrência de *bullying*.

A visão do *bullying* como fenômeno de grupo, permitiu aos pesquisadores compreenderem senão a totalidade do processo, ao menos a importância dele para o desenvolvimento social do indivíduo, afirmou Thornberg (2015) que sua dinâmica gera consequências relacionadas a alteração do comportamento, seja o indivíduo adotando um estilo passivo ou até mesmo um estilo agressivo como alternativa de resolução de conflitos e dessa forma afetando a qualidade das relações interpessoais e limitando o seu próprio desenvolvimento. Os estudos de Hodges *et al.* (1999); Santo *et al.* (2017) indicam que ter poucos amigos constitui um fator de risco para a vitimização entre pares. Os relacionamentos são um importante elemento na identificação de um ambiente saudável, Peets e Hodges (2018) identificaram que os adolescentes que se sentem mais autênticos, tem opiniões mais positivas, são menos solitários na escola e mais satisfeitos com o relacionamento deles, indicando estar relacionado com o bem-estar individual. Os estudos de Rubin *et al.* (2008); Bass *et al.* (2017), indicam que durante a adolescência, as amizades e as interações mais próximas favorecem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e emocionais, sendo uma influência significativa que atua no desenvolvimento e como fator de proteção contra a vitimização.

Nesse sentido, o espaço escolar está sendo a cada dia mais reconhecido por especialistas como um local privilegiado de aprendizagem e socialização, o qual para além da educação formal, representa um espaço onde a criança desenvolve-se e engaja-se em diferentes formas de relações sociais e vínculos, os quais resultam em experiências e conflitos, com consequências na formação da identidade do indivíduo, através da interiorização de um conjunto de normas e valores, consolidando e disseminando os modos de ser e conviver em sociedade, em uma relação dinâmica e bidirecional (BRONFENBRENNER, 2006).

O espaço escolar, vai além de sua estrutura física e recursos humanos, refere-se também a um conjunto de fatores que formam um ambiente que engloba o social, o acadêmico e o emocional, um conjunto de elementos que contemplam como este contexto é percebido por seus estudantes, professores e sua comunidade, ou seja, o clima escolar. Algumas investigações neste sentido Gottfredson *et al.* (2005); Orpinas e Horne (2006, 2009); Steffgen, Recchia e Viechtbauer (2013); Turner *et al.* (2014); Durlak e Domitrovich (2016), indicam que

escolas com clima escolar mais positivo apresentam menores taxas de *bullying*, de discriminação e que a percepção negativa do clima escolar relaciona-se a altos índices de agressividade e violência. Portanto, as características das relações interpessoais, os contextos em que estas ocorrem e as percepções dos indivíduos, tem alta influência nas possibilidades de realizar mudanças nos contextos escolares para prevenir e resolver as situações de violência.

As escolas têm um papel importante para apoiar os adolescentes na promoção de seu desenvolvimento através da construção de um ambiente seguro, um estudo de Östberg, Modin, e Låftman (2018) indica que ser intimidado na escola está fortemente relacionado a queixas de saúde psicológica no mesmo período. Nesse sentido, Chester *et al.* (2015) afirmam que o *bullying* entre crianças e adolescentes é uma preocupação de saúde pública.

2.4 AUTOCONTINUIDADE

2.4.1 A autocontinuidade na perspectiva de Michael Chandler

O conceito de autocontinuidade neste estudo, origina-se das pesquisas de Chandler *et al.* (1987; 2003; 2008) e diz respeito ao processo de se reconhecer a mesma pessoa, ou seja, resolver o paradoxo da persistência pessoal e cultural em face das mudanças inevitáveis ocorridas no decorrer do tempo. Os autores realizaram pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade e sua relação com a persistência pessoal e cultural, a partir de uma investigação sobre a continuidade do *self* nos aborígenes do Canadá, com o objetivo de compreender porque algumas comunidades tinham alto índice de suicídio. Eles identificaram que algumas comunidades perderam, ao longo da história de colonização do seu povo, o sentido de pertencimento em relação ao local onde viviam. O estudo de Chandler *et al.* (2003) indicou que percepções de alta autocontinuidade eram associadas a uma melhor saúde mental e menor ideação suicida, levando-os a concluir sobre a importância do conceito de autocontinuidade para o desenvolvimento do adolescente. Essa conclusão os levaram para outro questionamento: “*Considerando a inevitabilidade das mudanças, como indivíduos e comunidades inteiras podem serem bem-sucedidas preservando suas identidades no tempo?*”, Suas pesquisas

permitiram aos pesquisadores compreenderem sobre a importância da persistência temporal, pessoal e cultural, no sentido da continuidade do *self*, dos outros e de comunidades inteiras e quais estratégias estavam sendo utilizadas para compreender o paradoxo da continuidade-mudança, ou seja, a percepção de continuar o mesmo, apesar das mudanças ao longo do tempo.

Para os autores o ponto principal em relação a este paradoxo reside na ameaça da pessoa não se reconhecer ao longo do processo, enquanto ela satisfaz as duas condições: a primeira enquanto o *self* é obrigado a continuar se movendo, ou seja, mudando, em função das naturais e contínuas mudanças da vida; a segunda condição é que o *self* deve também de alguma forma permanecer o mesmo, para que as percepções individuais de responsabilidade moral sobre o passado e qualquer compromisso para com o futuro ainda não realizado tenha sentido.

Os autores afirmam que passamos por muitas mudanças ao longo da vida, as quais ironicamente podem ser consideradas como permanentes em nossas vidas, nossos corpos, crenças, desejos, projetos, compromissos e relacionamentos, nesse sentido, nada sobre nós se mantém o mesmo para garantir uma re-identificação e significado confiável ao longo do tempo. Considerando que as mudanças são processos naturais e permanentes no ciclo da vida, somos obrigados a mudar naturalmente em função de nossa própria existência pública e privada, enquanto paralelamente, reconciliamos o paradoxo da continuidade/mudança, preservando o próprio sentido e dos outros, numa perspectiva pessoal e cultural, face a essas mudanças inevitáveis, para que as transformações e rupturas não evoluam para uma descontinuidade do *self*.

Portanto, a continuidade temporal, pessoal e cultural proposta pelos autores permitem a pessoa ter clareza sobre o sentido de sua individualidade, sendo uma condição constitutiva para as pessoas e até mesmo para culturas inteiras. Nesse sentido, a autocontinuidade compreende uma parte da pessoa que preserva, mas também uma parte que mudou e, portanto, não é a mesma com o tempo, estabelecendo um sentido para a pessoa.

A pesquisa buscou compreender as estratégias pelas quais os jovens lutam e algumas vezes falham para entender a si próprios e a sua persistência pessoal e cultural, o qual é realizado diferentemente em função de suas idades e

circunstâncias. Para Chandler *et al.* (2003), a persistência pessoal pode explicar a crise de identidade na adolescência e a de outros grupos em transição.

Essa relação entre a persistência da identidade em face das mudanças culturais, demonstra que o indivíduo está constantemente buscando adaptar-se na dinâmica da vida e da construção de si. Ao longo do desenvolvimento, podem ocorrer falhas em negociar o senso de continuidade, não somente pessoal, mas também a coletiva, não conseguindo o indivíduo sustentar um sentido de persistência pessoal ou cultural, falhando na resposta sobre o paradoxo continuidade/mudança, podendo ocorrer descontinuidade e rompimento com as conexões da pessoa com o mundo.

Os autores afirmam que falhas para garantir a autocontinuidade estão fortemente associadas ao aumento do risco de suicídio adolescência. Sem os meios de considerar a si mesmo como contínuo no tempo, simplesmente não haveria razão para mostrar cuidado e preocupação apropriada com o próprio futuro, assim como demonstrar responsabilidade pelo próprio passado, comprometendo a perspectiva de futuro. Nesse sentido, os indivíduos perdem a conexão com o seu passado, presente e futuro, deixando em aberto o risco de suicídio.

Portanto, suas pesquisas exploram a relação entre os esforços individuais e coletivos para alcançar um sentido viável de autocontinuidade ou identidade duradoura, a qual permite as pessoas em desenvolvimento normalmente sobreviverem as devastações do tempo e manterem suas identidades intactas obtendo uma coerência temporal. Nesse sentido, os autores apresentam duas estratégias pelas quais as pessoas desenvolveriam sua autocontinuidade: o essencialismo e o narrativismo. Segundo Santo *et al.* (2013), o narrativismo é a compreensão da autocontinuidade como resultado do acúmulo das próprias decisões e experiências; e o essencialismo refere-se a algum aspecto fundamental e imutável do eu.

2.4.2 Outros estudos sobre autocontinuidade

Os estudos de Chandler *et al.* (1987; 2003; 2008), exploram sobre o papel que a cultura desempenha durante o desenvolvimento da identidade, criando no *self* o sentido de responsabilidade sobre o passado pessoal e cultural, assim como o

compromisso com o próprio bem-estar futuro e o da comunidade. No entanto, há outros pesquisadores estudando o conceito sob diversas abordagens.

Alguns estudos apresentam o conceito relacionado a pesquisas sobre narrativas de vida, estudando a função da memória autobiográfica como um recurso para desenvolver e manter a autocontinuidade, nesse sentido, Bluck e Alea (2008) compreendem que a autocontinuidade seria “ *a capacidade subjetiva humana de se conhecer e experimentar como a mesma pessoa através do tempo*” nesse sentido, consideram que a função central da memória autobiográfica é ajudar as pessoas a manterem a autocontinuidade. Negele e Habermas (2010), investigaram mudanças no desenvolvimento dos adolescentes através de suas narrativas, Holm *et al.* (2016) examinaram a narrativa da autocontinuidade em pacientes com esquizofrenia, esses estudos indicam a importância da coerência das narrativas para ajudar os indivíduos a manterem a continuidade de si mesmos e conseqüentemente seu bem-estar. Os pesquisadores van Tilburg *et al.* (2018) mostraram que sentimentos de nostalgia tornam a vida mais significativa e podem aumentar a autocontinuidade e fazê-las compensar as descontinuidades. Molouki e Bartels (2017) realizaram cinco estudos explorando como diferentes tipos de mudanças pessoais afetam as percepções de autocontinuidade, o estudo concluiu que as melhorias são menos prejudiciais à continuidade pessoal. Ersner-Hershfield (2009) abordou a dificuldade de algumas pessoas em atrasar recompensas, descobrindo que o aumento da autocontinuidade promove uma expectativa de maior disponibilidade de poupança para o futuro. Löckenhoff e Rutt (2016) sugerem em seu estudo que a idade cronológica está associada a uma maior autocontinuidade.

Embora a autocontinuidade requeira a compreensão de um autoconhecimento sobre ser a mesma pessoa ao longo do tempo, como processo psicológico, a literatura científica ainda não aponta quais são os componentes desse constructo que mantém essa capacidade humana, ou seja, quais processos psicológicos estão em ação para manter essa continuidade apesar das mudanças no ambiente, nas relações sociais e no próprio desenvolvimento humano do indivíduo. Chandler e seus colegas apresentaram sua importância e as estratégias mais utilizadas para seu desenvolvimento, mas também não descreveram como o processo ocorre.

A mensuração da autocontinuidade também constitui um desafio aos pesquisadores, Dunkel *et al.* (2010) avaliaram métodos para mensurar o conceito e destacaram a importância de pesquisar conceitos sobre identidade, uma vez que a autocontinuidade é vista como um elemento essencial da identidade. Allen (2009) desenvolveu e fez uma análise psicométrica de uma escala para examinar como os indivíduos experimentam a continuidade de si mesmos, Becker *et al.* (2018), realizaram um estudo, a partir da mesma perspectiva de Chandler, para os autores este conceito seria uma característica da identidade pessoal e compreendida como a percepção de que o passado, o presente e o futuro estão significativamente conectados, os pesquisadores consideraram que as bases da autocontinuidade podem depender de crenças culturais sobre a personalidade. O estudo compreendeu uma análise multinível realizada com 7287 adultos de 55 grupos culturais em 33 países e examinou o papel das crenças pessoais e culturais sobre a personalidade como moderadora das formas pelas quais as pessoas constroem sua percepção pessoal de autocontinuidade. Com o objetivo de compreender as influências culturais, Santo *et al.* (2013) realizaram um estudo com 655 adolescentes de três países: Brasil, Colômbia e Canadá, e testou a invariabilidade da mensuração das estratégias de autocontinuidade propostas por Chandler, o essencialismo e o narrativismo. As estratégias não foram consideradas mutuamente exclusivas, como proposta inicialmente e os resultados sugerem a importância de estudos futuros para analisar o contexto cultural.

2.4.3 A autocontinuidade, o *bullying* e o contexto escolar

As consequências do *bullying*, são bastante divulgadas e refletem muitas dificuldades relacionadas a convivência no ambiente escolar, sobretudo no que se refere a diversidade e a tolerância. Chandler *et al.* (2003), afirmam sobre a importância da construção dos significados compartilhados, os quais organizam os vários eventos ocorridos ao longo da vida do indivíduo, apresentando uma história coerente. Esse aspecto, aponta para uma interdependência entre a autocontinuidade e fenômenos como o *bullying* que ocorrem no ambiente escolar, os quais fornecem narrativas sobre si e sobre o outro, em uma visão bidirecional, formando percepções que podem afetar a construção da identidade pessoal e social do adolescente.

O *self* é constituído pelos aspectos consciente e inconsciente de uma pessoa, incluindo questões relacionadas a sua personalidade, a seus processos de pensamentos, assim como a sua experiência consciente de ser alguém e diferenciar-se dos outros, o que envolve a representação mental de experiências pessoais (GAZZANIGA, HEATHERTON E VERONESE 2005). Nesse sentido, Chandler *et al.* (2003) afirmam que a percepção de uma identidade desconexa do contexto cultural pode favorecer transtornos psiquiátricos, envolvimento com drogas, tentativas de suicídio, e pode gerar rupturas na percepção da continuidade do *self*, assim como apresentar comportamentos que refletem a falta de perspectiva e compromisso consigo mesmo e com a cultura a qual se pertence.

Os estudos de Chandler *et al.* (2003) enfatizam as consequências da falta de autocontinuidade, como depressão e até mesmo o suicídio, estes mesmos fatores aparecem com frequência nos estudos sobre o *bullying*, os quais apresentam de forma relevante que o *bullying* pode ser considerado um fator potencial de risco para a depressão e ou suicídio, conforme indicam os estudos de (KLOMEK *ET AL.*, 2007; 2011; KAMINSKI E FANG, 2009; SOURANDER E GOULD, 2011; WINSPEER *ET AL.*, 2012).

Buscando compreender o conceito autocontinuidade no contexto escolar, Santo (2018) investigou se havia influência na relação entre os pares e o bem-estar na adolescência, realizando uma pesquisa pioneira com dois estudos longitudinais com 241 adolescentes com idade de 10 a 13 anos, e examinou a hipótese de que a autocontinuidade moderaria a associação entre vitimização e afeto deprimido, o segundo estudo confirmou que a autocontinuidade teve um efeito de proteção após o controle de algumas variáveis, como desempenho acadêmico e autoestima, confirmando a autocontinuidade como um fator de proteção em relação a ambientes negativos entre pares.

Um estudo realizado por Cunha (2009) abordou a relação entre os sinais de depressão e agressão entre pares com 849 estudantes, de turmas entre a 5ª Série do Ensino Fundamental e o 3º Ano do Ensino Médio. Os dados apresentaram uma correlação positiva e significativa entre o escore de depressão e as médias de todas as dimensões de agressão e vitimização avaliadas, tais como agressão direta, relacional, indireta e de vitimização. Outro estudo realizado por Stelko-Pereira

(2012), investigou os papéis como autor, alvo ou autor/alvo e apresentou relação com os sintomas depressivos em crianças e adolescentes.

É importante destacar que historicamente os estudos sobre o *bullying* iniciaram a partir da necessidade de compreender sobre os índices de depressão e suicídio nas escolas da Suécia, através dos pesquisadores Olweus e Mortimore (1993), desde então, diversas pesquisas apresentam esta relação.

A saúde mental dos adolescentes vem ganhando atenção de diversos órgãos internacionais, devido ao crescimento dos altos índices de suicídio no mundo todo. Uma revisão sistemática sobre as consequências do *bullying* em crianças e adolescentes realizada por Moore *et al.* (2017) identificou 367 artigos, dos quais 165 foram considerados com associações estatisticamente significantes entre *bullying* e uma ampla variedade de problemas de saúde psicológica.

Todos estes estudos, apresentam em comum a relevância das consequências do *bullying* para o desenvolvimento humano do adolescente, no ambiente escolar, causando dificuldades de aprendizagem, falta de engajamento e fracasso escolar, entre outras consequências mais complexas já apresentadas anteriormente neste estudo.

Segundo McLean e Fournier (2010), o desenvolvimento da identidade é uma construção pessoal e social, que envolve tanto processos individuais quanto processos de interação para que seja um desenvolvimento coerente e saudável, seu resultado está relacionado ao bem-estar do indivíduo. Nesse sentido, muitas vezes, é possível que a importância da relação entre os fenômenos seja desconhecida dos principais atores que podem ajudar o adolescente a desenvolver uma identidade coerente e saudável.

Portanto, ao considerarmos a importância dessa fase, a adolescência, a incidência e as consequências negativas do *bullying* no ambiente escolar e a relevância da construção da identidade para o adolescente, identifica-se através da revisão de literatura, a importância significativa do contexto escolar na ocorrência desses dois fenômenos, sendo a qualidade da interação entre pares o denominador comum entre eles. Nesse sentido, os estudos de Michael Chandler permitem um novo olhar para o contexto educacional, instigando a questão: há relação entre a autocontinuidade e comportamentos de agressão e vitimização entre os adolescentes, no contexto escolar?

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo teve como objetivo analisar se há relação entre a autocontinuidade e comportamentos de agressão e vitimização entre os adolescentes. A partir desse objetivo foi realizado uma pesquisa de delineamento do tipo correlacional de corte transversal, através de uma abordagem quantitativa, cujos detalhes do delineamento são descritos a seguir:

3.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 352 alunos, adolescentes, do sétimo ano do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio, de cinco escolas públicas da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, matriculados no ano de realização desse estudo, em 2018. A idade variou entre onze e dezenove anos ($M=14,11$; $dp=1,77$), sendo 188 alunos ou 53% do sexo feminino e 161 alunos ou 46% do sexo masculino e 3 alunos não se identificaram. Em relação ao autorrelato da identidade étnico-racial, 54,3 % dos participantes identificaram-se como brancos, 35,5% como pardos, 5,7 % como pretos, 2,8% como amarelos e 1,7% como indígenas. Em relação ao turno, 151 dos alunos estão no turno da tarde, 151 no turno da manhã e 50 no turno da noite. A amostra foi realizada por conveniência e a participação dos alunos foi voluntária.

3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: a Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP), desenvolvida por Cunha (2007) e a Escala de Autocontinuidade, desenvolvida e validada por Santo (2013).

A EVAP é um instrumento de autorrelato desenvolvido para investigar a agressão e vitimização entre pares no contexto escolar, da segunda etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. É composta de um questionário com 15 questões, as quais indicam a frequência dos comportamentos estudados nos últimos 6 meses, distribuídas em 3 dimensões: agressão direta (agressões físicas e verbais, com características específicas: chutar, empurrar, xingar, ameaçar, revidar), agressão

relacional (exclusão social do grupo, estímulos à violência, colocar apelidos) e vitimização (receber ameaças, xingamentos, empurrões, ser isolado dos grupos, comentários depreciativos), cuja estrutura é descrita de forma mais detalhada na seção resultados.

Os itens da escala são avaliados em escala Likert de 4 pontos medindo a frequência dos comportamentos ocorridos nos últimos 6 meses (1=nunca; 2=quase nunca; 3=quase sempre; 4=sempre). Foram utilizadas as médias dos participantes em cada uma das dimensões da escala na realização da análise. Esta escala apresentou índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) 0,88.

A Escala de Autocontinuidade trata-se de uma adaptação dos resultados da pesquisa qualitativa realizada por Chandler *et al.* (2003), para mensurar as diferentes estratégias que os adolescentes usavam para explicar a autocontinuidade, construída por Santo (2013), ela é constituída de 30 afirmações, os itens são respondidos numa escala Likert de 5 pontos, variando entre concordo (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=não concordo nem discordo; 4=concordo; 5=concordo totalmente). Esta escala apresentou índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) igual a 0,90.

3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para a escolha da escola seguiu-se o critério: ser pública, atender diferentes classes sociais e estar localizada em Curitiba ou região metropolitana. A amostra foi definida tendo como objetivo obter um perfil estatístico da população estudada, os adolescentes. Para obtenção dos dados optou-se pela realização de questionários, utilizando escalas relacionadas aos temas pesquisados. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, conforme o protocolo CAAE 54404616.0.0000.0102.

Em contato inicial por telefone, foi realizado o convite e agendada uma reunião para as escolas que aceitaram o convite, em dia e horário apropriado para explicar os objetivos e os procedimentos aos representantes escolares, enfatizando benefícios da investigação.

Uma carta convite para participação na pesquisa foi enviada para todos os alunos das turmas escolhidas, solicitando a assinatura do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis legais, autorizando a participação dos alunos no projeto. Foi estipulada uma data em cada escola para devolução dos termos e explicado para os estudantes que sua participação era voluntária e somente ocorreria mediante a devolução do termo assinado pelos responsáveis.

A pesquisa foi realizada em junho de 2018, os questionários foram aplicados coletivamente em sala de aula, em dias e horários designados previamente, através de tablets entregues aos participantes, com a utilização do software KoBoToolbox. O pesquisador, acompanhado de ao menos um assistente de pesquisa, antes de iniciar a coleta de dados, explicou aos alunos o objetivo da mesma e reforçou sobre a participação voluntária e a confidencialidade dos dados. Também foram informados sobre o sigilo e confidencialidade dos dados. A aplicação teve a duração média de 30 minutos, durante esse período os professores permaneceram em sala de aula e os participantes poderiam contar com o auxílio de integrantes da equipe de pesquisadores para esclarecer suas dúvidas. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva.

Após a finalização da coleta de dados da pesquisa foi realizada a tabulação e análise dos dados. Também foi realizado o convite de uma devolutiva dos resultados às escolas participantes e foram agendadas datas para as apresentações individuais nas escolas. Nesses encontros em que participaram professores e gestores foram apresentados os resultados e organizada uma discussão em grupo, utilizando a abordagem de Design Thinking para que os participantes refletissem sobre como utilizar as informações e identificassem soluções para os desafios das escolas.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Em relação ao tratamento dos dados, os questionários foram desenvolvidos e a coleta de dados realizada através do KoBoToolbox. Após a coleta de dados em cada escola, as bases de dados foram revisadas e integradas para a análise estatística que foi realizada através do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Os dados da amostra foram submetidos a testes para verificar se sua distribuição era normal, com este objetivo utilizou-se os valores de assimetria e

curtose dos escores totais das escalas e também o teste de *Kolmogorov-Smirnov*. A partir da constatação da normalidade da distribuição, foi realizada a análise com a utilização de estatísticas paramétricas devido à distribuição normal dos dados. Foi definido o nível de confiança de 5% e realizadas as estatísticas descritivas e inferenciais.

Inicialmente foram calculadas estatísticas descritivas das variáveis referente aos dados sociodemográficos da amostra, para identificar o perfil dos estudantes da pesquisa, por idade, sexo, ano e raça. Após foram realizadas separadamente, análises psicométricas das escalas utilizadas, EVAP e Autocontinuidade, sendo verificadas as consistências internas, através do *Alfa de Cronbach*. Então foram analisados os resultados da aplicação do instrumento, indicando as frequências e levantando diferenças ou indicando dados relevantes encontrados a partir da comparação com os dados demográficos. Após realizar a análise descritiva das escalas, foi investigada a correlação das dimensões da escala, com o objetivo principal de testar a hipótese do estudo: analisar se há relação entre a autocontinuidade dos adolescentes e os comportamentos de agressão e vitimização entre pares.

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DEMOGRÁFICOS DA AMOSTRA

A amostra total foi composta pela participação de cinco escolas, do sétimo ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. A maioria dos alunos, 53,41% está concentrada entre o sétimo e o oitavo ano, distribuídos conforme mostra a tabela 1.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SÉRIE ESCOLAR

Série	Frequência	%
7ª ano - Ensino Fundamental	124	35,23%
8ª ano - Ensino Fundamental	64	18,18%
9ª ano - Ensino Fundamental	72	20,45%
1ª ano - Ensino Médio	35	9,94%
2º ano - Ensino Médio	40	11,36%
3º ano - Ensino Médio	17	4,83%
Total	352	

FONTE: A AUTORA (2019).

É importante considerar que nesta amostra, conforme demonstrado na tabela 1, embora ocorra uma concentração de alunos do sétimo e do oitavo ano, ocorre também uma distribuição relevante das idades, apresentando grande dispersão na faixa de 14 a 17 anos, conforme é demonstrado na tabela 2.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR IDADE E SÉRIE ESCOLAR

Idade	7º ano – Ens. Fundamental	8º ano – Ens. Fundamental	9º ano – Ens. Fundamental	1º ano – Ens. Médio	2º ano – Ens. Médio	3º ano – Ens. Médio	Total Geral
11	1						1
12	77						77
13	33	38					71
14	8	19	47		1		75
15	3	4	21	18			46
16	2	1	3	11	25		42
17		1	1	2	11	8	23
18				2	3	7	12
19				2		2	4
-		1					1
Total	124	64	72	35	40	17	352

FONTE: A AUTORA (2019).

Verifica-se na tabela 3, que a composição da amostra em relação ao gênero demonstrou-se homogênea, 53,41% dos participantes são do sexo feminino e 45,74% dos participantes são do sexo masculino, sendo que três estudantes não responderam a pesquisa.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA CATEGORIA SEXO

Sexo	Frequência	%
Feminino	188	53,41%
Masculino	161	45,74%
Não informado	3	0,85%
Total	352	

FONTES: A AUTORA (2019).

Destaca-se nesta amostra, a participação de estudantes que se autodeclararam como brancos, 54% do total da amostra e 35% pardos. Apenas 6% da amostra refere-se a pretos, 2% indígenas e 3% amarelos.

Na tabela 04 é apresentada a frequência e percentual dos estudantes que participaram da pesquisa por turnos, sendo de 42,9% para os turnos da manhã e da tarde e 14,2% para o turno da noite.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TURNO

Turno	Frequência	%
Manhã	151	42,90%
Tarde	151	42,90%
Noite	50	14,20%
Total	352	

FONTES: A AUTORA (2019).

4.2 DESCRITIVO DA ESCALA EVAP

A Escala EVAP é composta de 15 questões, os quais foram distribuídas em três dimensões: Agressão Direta, Agressão Relacional e Vitimização. A tabela 5 apresenta as médias, desvio-padrão, número de itens e o índice de consistência interna das dimensões e a tabela 6 apresenta o percentual de frequências das respostas.

TABELA 5 - ÍNDICES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS DIMENSÕES DA ESCALA EVAP

<i>Descrição</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>d.p</i>	<i>N de itens</i>	<i>α de Cronbach</i>
Agressão Direta	1	4	1,62	0,65	4	0,80
Agressão Relacional	1	4	1,51	0,57	4	0,70
Vitimização	1	4	1,83	0,69	7	0,87

FONTE: A AUTORA (2019).

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA EVAP

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Eu provoquei colegas.	40,8	44,2	11,0	3,7
Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei.	46,7	31,4	12,5	9,1
Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas.	67,4	20,7	6,8	4,8
Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas.	73,9	18,4	4,8	2,5
Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras.	67,7	23,5	7,4	1,1
Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram.	66,3	21,5	7,9	4,0
Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem.	72,8	17,8	6,2	2,8
Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem.	51,3	29,2	13,6	5,7
Os colegas me provocaram.	24,9	36,5	22,1	16,1
Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas.	62,0	24,9	7,9	4,8
Colegas ameaçaram me ferir, bater ou outros tipos de ameaça.	68,3	20,1	7,4	4,0

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA EVAP

continua

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Eu fui xingado por colegas.	32,3	38,2	19,0	10,2
Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras.	55,5	28,3	9,6	6,2
Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei.	45,9	30,3	15,3	8,2
Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem.	44,8	29,7	15,3	9,9

FONTE: A AUTORA (2019).

4.3 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA EVAP

O quadro geral apresentado na tabela 7, demonstra a ocorrência de comportamentos relacionados a agressão e vitimização entre pares no contexto escolar. Assim, destaca-se nesta amostra as três dimensões da Escala EVAP: agressão direta, agressão relacional e vitimização, sendo comparadas a mensuração da frequência dos dados sociodemográficos: sexo, raça, ano e turno. Em relação a categoria sexo, destaca-se que nas dimensões agressão direta e relacional há uma pequena diferença superior de percentual para os meninos, e na dimensão vitimização, esta diferença é invertida para as meninas.

Nota-se em relação aos anos um decréscimo do sétimo até o 3º ano para a dimensão de agressão direta, exceto para o 9º ano, quando o índice é o menor apresentado. Em relação ao turno, o período da noite apresenta os maiores índices em todas as dimensões.

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIMENSÕES DA EVAP POR GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO

		Agressão direta		Agressão relacional		Vitimização	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Sexo	Feminino	1,51	,60	1,46	,56	1,87	,73
	Masculino	1,72	,67	1,55	,57	1,76	,62
Raça	Branco	1,56	,63	1,50	,56	1,85	,68
	Pardo	1,69	,68	1,49	,54	1,79	,71
	Preto	1,54	,56	1,40	,52	1,69	,69
	Indígena	1,75	,81	2,08	1,08	2,21	,89
	Amarelo	1,80	,73	1,70	,63	2,00	,71
Série	7º ano - EF	1,75	,74	1,38	,60	1,80	,67
	8º ano - EF	1,66	,72	1,69	,60	1,91	,72
	9º ano - EF	1,47	,41	1,72	,58	1,69	,49
	1º ano - EM	1,66	,68	1,45	,56	1,82	,66
	2º ano - EM	1,60	,70	1,51	,60	1,89	,84
	3º ano - EM	1,50	,51	1,53	,48	1,79	,65
Turno	Manhã	1,53	,56	1,47	,55	1,81	,67
	Tarde	1,65	,71	1,51	,56	1,84	,75
	Noite	1,76	,70	1,63	,61	1,87	,57

FONTE: A AUTORA (2019).

4.4 DESCRITIVO DA ESCALA AUTOCONTINUIDADE

A Escala Autocontinuidade é composta de 30 questões, distribuídas em 5 dimensões: Continuidade, Descontinuidade, Essencialismo, Narrativismo, Social. Na tabela 8 são apresentadas as informações relativas as médias, desvio-padrão, número de itens e o índice de consistência interna das dimensões e a tabela 9 apresenta o percentual de frequência das respostas.

TABELA 8 - ÍNDICES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOCONTINUIDADE

<i>Descrição</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>d.p</i>	<i>N de itens</i>	<i>α de Cronbach</i>
Continuidade	1	5	2,80	0,65	7	0,71
Descontinuidade	1	5	2,83	0,57	6	0,64
Essencialismo	1	5	2,98	0,57	5	0,84
Narrativismo	1	5	3,11	0,57	10	0,88
Social	1	5	1,83	0,69	2	0,74

FONTE: A autora (2019).

TABELA 09 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA AUTOCONTINUIDADE

<i>Descrição</i>	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
Sou uma pessoa completamente diferente o tempo todo	15,9	22,7	37,4	13,6	10,2
Do lado de fora eu mudo, mas por dentro não mudo.	12,7	19,3	32,6	24,6	10,5
Eu mudo mais do que continuo o mesmo.	9,9	25,5	37,1	18,7	8,5
Quem eu era no passado não tem nada em comum com quem eu sou agora.	7,1	14,4	25,2	26,6	26,3
Continuo o mesmo mais do que eu mudo.	9,1	19,5	37,4	24,9	8,8
De um dia para outro, sou uma pessoa diferente.	18,4	30,6	29,2	13,3	8,2
Sou a mesma pessoa hoje que eu era a 5 anos atrás.	38,2	29,5	18,4	7,9	5,7
Quando eu for adulto, serei a mesma pessoa que sou hoje.	26,3	26,1	27,2	11,6	8,5
Posso parecer diferente ao longo do tempo, mas sou realmente o mesmo por dentro.	7,4	15,9	25,8	33,7	17,0
Daqui a 5 anos serei a mesma pessoa que sou hoje.	25,8	25,2	25,8	14,4	8,5
Quando penso sobre meu future, vejo um branco.	26,3	31,4	24,4	12,7	4,8
Sou sempre a mesma pessoa não importa o que aconteça.	11,3	23,5	33,1	20,4	11,3
Não consigo encontrar um padrão em minha vida.	16,4	27,2	30,9	13,0	12,2
Continuo o mesmo ao longo do tempo, por minhas experiências.	10,2	22,9	38,8	19,3	8,5

TABELA 09 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA ESCALA AUTOCONTINUIDADE

<i>Descrição</i>	<i>continua</i>				
	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
Continuo o mesmo ao longo do tempo... por ter o mesmo corpo.	17,3	29,5	27,5	16,7	8,8
Continuo o mesmo ao longo do tempo, porque minhas escolhas mostram quem eu sou.	5,4	15,0	33,1	31,7	14,4
Continuo o mesmo ao longo do tempo, porque tenho o mesmo cérebro.	9,6	26,3	32,0	18,7	13,0
Continuo o mesmo ao longo do tempo, por causa das coisas que tenho feito.	8,5	26,6	30,9	24,1	9,6
Continuo o mesmo ao longo do tempo, porque gosto das mesmas coisas.	7,9	25,5	31,4	22,7	12,2
Continuo o mesmo ao longo do tempo, porque minha vida conta uma história.	5,7	15,6	33,1	27,5	17,8
Continuo o mesmo ao longo do tempo, porque todas as partes da minha vida estão conectadas.	6,2	13,0	38,5	26,6	15,3
Continuo o mesmo ao longo do tempo porque tenho a mesma personalidade.	7,6	23,8	33,1	22,7	12,5
Continuo o mesmo ao longo do tempo pelo que aconteceu a mim no passado.	11,0	24,4	38,2	16,1	9,9
Continuo o mesmo ao longo do tempo porque faço as mesmas atividades.	12,2	30,3	31,2	17,3	8,8
Continuo o mesmo ao longo do tempo porque tenho a mesma alma.	5,9	16,1	30,3	29,7	17,6
Continuo o mesmo ao longo do tempo porque tenho a mesma personalidade.	8,2	18,5	34,4	24,4	14,5
Continuo o mesmo ao longo do tempo porque pareço o mesmo.	12,2	23,8	33,4	20,4	9,9
Continuo o mesmo ao longo do tempo pelas coisas que me aconteceram.	11,3	20,7	36,0	21,8	9,9
Continuo o mesmo ao longo do tempo por causa de minha família.	9,1	21,0	33,4	23,8	12,5
Continuo o mesmo ao longo do tempo por causa de meus amigos.	10,5	26,1	32,3	20,4	10,5

FONTE: A autora (2019).

4.5 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOCONTINUIDADE

A tabela 10, demonstra os resultados da aplicação da escala de autocontinuidade na amostra. Apresenta-se os resultados das dimensões da escala: autocontinuidade, descontinuidade, narrativismo, essencialismo e dimensão social, sendo comparadas as mensurações das categorias sexo, raça, ano e turno. Os resultados indicam que os meninos apresentam maior índice de autocontinuidade e indicam uma preferência pela estratégia narrativista. Também é possível perceber que em relação aos anos, a cada ano ocorre um decréscimo na percepção de autocontinuidade.

TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESCALA POR GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO

		autocontinuidade		descontinuidade		narrativismo		essencialismo		dimensão social	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Sexo	Feminino	2,74	,69	2,89	,70	3,06	,75	2,90	,88	3,04	1,02
	Masculino	2,86	,74	2,76	,69	3,17	,79	3,07	,93	3,00	1,02
Raça	Branco	2,79	,72	2,79	,69	3,09	,76	2,94	,87	2,97	1,01
	Pardo	2,79	,69	2,89	,69	3,09	,76	2,96	,95	3,01	1,04
	Preto	2,65	,74	3,05	,75	3,07	,77	3,10	,97	2,98	,95
	Indígena	3,21	,47	2,44	,74	3,27	,65	3,13	,88	3,50	,89
	Amarelo	3,04	,71	2,60	,70	3,71	,87	3,42	,86	4,00	,71
Série	7º ano - EF	2,97	,67	2,67	,72	3,29	,75	3,15	,90	3,21	,98
	8º ano - EF	2,84	,60	2,84	,69	3,19	,65	3,01	,96	2,96	,94
	9º ano - EF	2,72	,85	2,91	,65	3,00	,86	2,88	,94	2,94	1,12
	1ª ano - EM	2,63	,63	2,86	,74	2,98	,64	2,86	,77	2,89	1,08
	2º ano - EM	2,63	,65	3,15	,61	2,94	,78	2,89	,84	2,96	,94
	3º ano - EM	2,37	,62	2,78	,67	2,58	,74	2,40	,72	2,59	1,11
Turno	Manhã	2,75	,70	2,76	,65	3,10	,77	3,01	,91	3,06	1,07
	Tarde	2,90	,71	2,85	,73	3,15	,73	2,98	,88	3,01	,97
	Noite	2,59	,69	2,99	,73	2,99	,87	2,84	,96	2,91	1,04

FONTE: A AUTORA (2019).

4.6 CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS EVAP E AUTOCONTINUIDADE

Após analisar as respostas das escalas EVAP e Autocontinuidade de forma separada, foi realizada uma correlação entre as escalas para identificar possíveis relações. Nesse sentido foi possível identificar alguns destaques, conforme são

apresentados na tabela 11. Observa-se que a dimensão agressão direta foi positivamente correlacionada com descontinuidade ($r=0,13$; $p < 0,05$); a dimensão agressão relacional foi positivamente correlacionada com descontinuidade ($r=0,14$; $p < 0,05$) e a dimensão vitimização foi positivamente correlacionada com descontinuidade ($r=0,28$; $p < 0,01$). Não foi identificada correlação em nenhuma dimensão da Escala Evap com a dimensão continuidade.

TABELA 11 - ÍNDICES DE CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS EVAP E AUTOCONTINUIDADE

		AGDIR	AGREL	VICT	AUTOCONT	DESCON	NARRA	ESSEN	SOCIAL
AGDIR	r	1	,622**	,422**	-,014	,126*	,069	,030	,011
	Sig. (2 t)		,000	,000	,794	,018	,195	,581	,844
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
AGREL	r	,622**	1	,413**	-,075	,136*	,034	-,004	,027
	Sig. (2 t)	,000		,000	,162	,010	,519	,940	,607
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
VICT	r	,422**	,413**	1	-,059	,277**	-,014	-,047	-,073
	Sig. (2 t)	,000	,000		,266	,000	,796	,384	,169
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
AUTOCONT	r	-,014	-,075	-,059	1	-,012	,595**	,601**	,433**
	Sig. (2 t)	,794	,162	,266		,817	,000	,000	,000
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
DESCON	r	,126*	,136*	,277**	-,012	1	-,030	-,006	-,034
	Sig. (2 t)	,018	,010	,000	,817		,571	,918	,522
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
NARRA	r	,069	,034	-,014	,595**	-,030	1	,831**	,679**
	Sig. (2 t)	,195	,519	,796	,000	,571		,000	,000
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
ESSEN	r	,030	-,004	-,047	,601**	-,006	,831**	1	,613**
	Sig. (2 t)	,581	,940	,384	,000	,918	,000		,000
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
SOCIAL	r	,011	,027	-,073	,433**	-,034	,679**	,613**	1
	Sig. (2 t)	,844	,607	,169	,000	,522	,000	,000	
	N	352	352	352	352	352	352	352	352

Nota: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. AGDIR – Agressão Direta, AGREL – Agressão Relacional, VICT – Vitimização, AUTOCONT – Autocontinuidade, DESCON – Descontinuidade, NARRA – Estratégia Narrativismo, ESSEN – Estratégia Essencialismo, SOCIAL – Estratégia Social.

5 DISCUSSÃO

5.1 DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

O presente estudo pretendeu identificar se há relação entre a autocontinuidade e os comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar. Os dados levantados apontam para uma necessidade de compreensão sistêmica dos fenômenos estudados e indicam baixa incidência de relatos de vitimização entre pares no contexto escolar, contradizendo relatórios que apontam a incidência mundial deste comportamento PISA (OECD, 2017).

Em relação ao perfil dos participantes a amostra apresenta alguns dados relevantes para análise desse grupo, a qual representa cinco escolas públicas. Embora 53,41% do total de participantes estejam no sétimo e no oitavo ano, esse grupo não representa homogeneidade em relação a idade. Nessas duas séries há indivíduos na faixa de 11 a 17 anos, esses seis anos de diferença, são muito significativos considerando a fase da adolescência e há possibilidades de ocorrerem desafios específicos relacionados a essa diferença, os quais seriam interessantes compreender para a realização de estudos futuros sobre a adolescência. A composição da amostra em relação ao gênero demonstrou-se homogênea, 53,41% dos participantes são do sexo feminino e 45,74% dos participantes são do sexo masculino. Em relação ao turno, a distribuição foi de 42,9% para os turnos da manhã e da tarde e 14,2% para o turno da noite. Um aspecto destacou-se, a composição das raças, segundo os autorrelatos, 54% dos estudantes são brancos, 35% pardos e apenas 11% representam as minorias (pretos, índios e amarelos), em função de serem escolas públicas esperava-se uma distribuição mais homogênea. É importante destacar que no momento da coleta dos dados, foi significativo o número de estudantes os quais perguntaram sobre como responder a essa questão, demonstrando que eles não sabiam como auto definir-se.

A Escala de Vitimização e Agressão entre Pares, a EVAP, indica a frequência dos comportamentos estudados nos últimos 6 meses, no contexto escolar, através de três dimensões da escala: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Foi realizada uma análise compreendendo a incidência em relação aos dados demográficos da amostra: sexo, raça, ano e turno. Em relação a frequência do comportamento relacionado a categoria sexo, destaca-se que nas dimensões

agressão direta e relacional há uma diferença superior de percentual para os meninos e na dimensão vitimização, esta diferença é invertida para as meninas.

Porém, a diferença encontrada seria muito pequena para generalizar resultados, como estes as vezes, encontram-se na literatura, sinalizando que os meninos se utilizam mais das estratégias relacionadas as agressões físicas e as meninas das agressões relacionais, indicando um padrão de comportamento. No entanto, seria relevante investigar se essa diferença representa o que ocorre na realidade ou se está relacionada a uma percepção diferente sobre o que é considerado um comportamento inadequado. Entre os meninos é muito comum, que os comportamentos inapropriados sejam considerados apenas brincadeiras, “coisa de menino” e não sejam percebidos como de fato são, assim como as suas implicações para o indivíduo e o contexto. Esta questão, também poderia causar impacto na identificação do que está realmente acontecendo no contexto escolar e assim sendo, dificultar a ajuda aos estudantes. Uma outra questão relevante sobre esse resultado seria a possibilidade de ter ocorrido predisposição de resposta, a mais comum é denominada conveniência social e representa a tendência de apresentar uma perspectiva favorável da situação nos autorrelatos, levando os indivíduos a responderem da forma que consideram como socialmente aceitável, ou seja, da forma que a maioria das pessoas responderiam. Segundo Cozby (2003, p. 145), “Conveniência social pode ser um problema em muitas áreas de pesquisa, mas provavelmente é mais acentuado quando as questões referem-se a assuntos delicados, tais como comportamento agressivo ou violento, abuso de drogas ou práticas sexuais.” Nesse sentido, Siu, Shek e Law (2012) afirmam sobre a tendência dos indivíduos de agirem não só de acordo com as suas próprias crenças, mas também de forma a corresponder às normas, ou seja, conformando-se com as mesmas.

Em relação a raça branca, a qual representa 54% da amostra, este grupo pontuou o maior percentual de vitimização e o menor na dimensão social. Estes achados podem orientar estudos futuros para que sejam desenhados com o objetivo de compreender estas diferenças apresentadas, principalmente relacionadas a grupos específicos como gêneros e etnias, compreendendo as diferenças culturais. Em relação as séries, destaca-se o comportamento em relação a agressão direta, é possível observar que do sétimo até o nono ano, ocorre um decréscimo dos índices,

sendo uma possibilidade que a relação entre os pares vai se desenvolvendo ao longo dos anos através do convívio, da amizade e conseqüentemente, a agressão direta vai diminuindo. Este aspecto estaria de acordo com as afirmações de Rubin, Bukowski e Parker (2008) sobre como a influência dos pares é significativa para os adolescentes e sobre a importância das atividades de grupo e das amizades individuais nos contextos de desenvolvimento. A partir do primeiro ano do ensino médio, o índice de agressão direta volta a subir, demonstrando um aumento significativo ao ano anterior, e ao longo do ensino médio retorna a reduzir. No entanto, as agressões relacionais seguem o padrão de subir ano a ano, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, existindo a possibilidade de os estudantes estarem deixando de fazer a agressão direta, mas trocando pela relacional ao longo dos anos, demonstrando um círculo vicioso na apresentação dos comportamentos negativos. A dimensão vitimização se apresenta como a dimensão mais alta em todas as séries, exceto no nono ano, quando então a dimensão relacional prevalece. E também, o período da noite, apresenta-se com os índices mais altos em todas as dimensões, assim como o período da manhã apresenta-se com todos os índices mais baixos.

A Escala de Autocontinuidade indica o nível de percepção de autocontinuidade, ou seja, segundo Chandler *et al.* (2003) “o processo de se reconhecer a mesma pessoa ou de resolver o paradoxo de continuar o mesmo, apesar das mudanças inevitáveis ocorridas no decorrer do tempo”. Esta escala está dividida em 5 dimensões: autocontinuidade, descontinuidade, a estratégia narrativista, a estratégia essencialista, a estratégia social. Foi realizada uma análise compreendendo a incidência em relação aos dados demográficos da amostra: sexo, raça, ano e turno. Os resultados indicam que os meninos apresentam maior índice de autocontinuidade e indicam uma preferência pela estratégia narrativista, as meninas apresentam maior índice de descontinuidade e têm preferência pela estratégia social. Por outro lado, a raça branca apresenta um menor índice em relação a dimensão social, demonstrando uma perda em relação ao pertencimento cultural. Em relação as séries, anualmente, a partir do sétimo ano, os estudantes vão reduzindo seus índices de autocontinuidade. Esse dado contradiz a literatura científica, que segundo Harter (1998), à medida que as crianças crescem, elas desenvolvem uma percepção mais elaborada do *self*, este fato pode estar indicando

rupturas no desenvolvimento do *self*, segundo Chandler *et al.* (2003). Em relação aos turnos, os estudantes do período da tarde apresentam os maiores índices de autocontinuidade, seguidos dos estudantes da manhã, os quais apresentam tanto as estratégias essencialista, quanto a social os índices mais altos.

A realização da correlação entre as Escalas EVAP e a Escala Autocontinuidade, indicaram uma correlação positiva significativa entre as dimensões de agressão direta, relacional e vitimização com a dimensão de descontinuidade. Este achado demonstra que os estudantes envolvidos nos comportamentos de agressão e vitimização apresentam altos índices de descontinuidade. Estes dados corroboram com alguns estudos apresentados na revisão de literatura, entre eles destaca-se o período da adolescência ser considerada distinta e crítica para o desenvolvimento humano, segundo Erikson, (1968); Dolgin (2011); Santrock (2014); Kroger (2017); um período de descontinuidades. Outro aspecto relevante seria a possibilidade desses comportamentos estarem gerando consequências negativas para o indivíduo e contribuindo para a sua percepção de descontinuidade, alguns estudos indicam as consequências negativas do *bullying*, indicando desde elevado sofrimento emocional (Juvonen e Graham, 2014) até depressão e ou tentativas de suicídio, (Olweus e Mortimore, 1993; Klomek *et al.*, 2007; 2011; Hess, 2010; Copeland *et al.* 2013; Bauman, Toomey e Walker, 2013; Hertz, 2013; Goldblum e Espelage, 2014). Segundo Chandler *et al.* (2003), estas perturbações nas relações interpessoais contribuem para uma desagregação do indivíduo com o ambiente a qual se pertence, refletindo na falta de percepção de continuidade do *self*, e conseqüentemente, uma desconexão com o ambiente em que se vive.

A correlação não apresentou relação significativa com a dimensão autocontinuidade, este fato pode estar relacionado com o baixo índice de relatos de frequência de comportamentos relacionados a vitimização, tendo em vista que a ocorrência do *bullying*, trata-se de um fenômeno de grupo e há a possibilidade de reduzir a percepção de autocontinuidade desse grupo. Segundo Harter (2003), o resultado das interações sociais contribui para modificar as autopercepções que nessa fase da vida tornam-se mais centradas nos relacionamentos interpessoais.

Nesse sentido é importante apontar a correlação significativa e positiva entre as três dimensões da escala EVAP, demonstrando que este fenômeno não ocorre

isolado, como indicam os autores Sutton e Smith (1999); Salmivalli *et al.* (2010); Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009), Espelage *et al.* (2015); Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005); Rose, Nickerson e Stormont (2015); Salmivalli *et al.* (2005); Sawyer *et al.* (2011a); Zins, Elias e Maher (2007). Os adolescentes relatam tanto agredirem quanto serem agredidos, demonstrando um ciclo de comportamentos negativos, o que pode representar um padrão de interação nesse grupo. Estes achados indicam a importância do desenvolvimento de ambientes saudáveis e seguros para a construção da identidade.

É importante considerar que o presente estudo pretendeu identificar se há relação entre a autocontinuidade e os comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar. Foram utilizadas como fonte singular de informações o autorrelato, no entanto, vale lembrar que o estudo apresentou evidências de validade adequadas quanto aos índices de consistência interna nesta amostra de estudantes brasileiros. Não são feitas afirmações ou assumidos pressupostos de causalidade, tendo em vista a natureza correlacional do estudo e seu formato transversal. Nesse sentido, trata-se de um primeiro passo relevante para o desenvolvimento de estudos em contexto nacional a respeito de um processo psicológico específico, sendo que a partir da análise dos dados, compreende-se que a adoção de abordagens longitudinais seria mais adequada para compreender detalhadamente o fenômeno ou outros delineamentos. Segundo Cozby (2003, p.101), nenhum estudo isoladamente trata-se de um teste perfeito de uma hipótese, ou seja, o autor defende que “quando diferentes estudos que usam múltiplos métodos levam a mesma conclusão, aumenta muita nossa confiança nas descobertas e na nossa compreensão do fenômeno.”

Os dados levantados indicam que não há correlação significativa com a dimensão autocontinuidade, porém, há uma correlação significativa entre as dimensões: agressão direta, relacional e vitimização; com a dimensão de descontinuidade. Nesse sentido, não é possível fazer generalizações sobre a amostra. Nesta análise foi realizada um levantamento de diversos e relevantes achados que demonstram a necessidade de melhor compreensão sobre estas questões específicas da pesquisa. Outros estudos poderão abordar temas fundamentais para analisar possíveis associações tais como por exemplo: personalidade, gênero, etnia, necessidades especiais. Assim sendo, novos estudos

seriam fundamentais para compreender o que está promovendo a descontinuidade neste grupo, quais são os fatores e mecanismos presentes, sendo neste caso, um estudo longitudinal mais adequado para responder a essas questões relacionadas ao desenvolvimento da identidade dos adolescentes no contexto escolar.

Em relação a mensuração da autocontinuidade, alguns pesquisadores Dunkel *et al.* (2010); Allen (2009); Becker *et al.* (2018), relatam sobre a dificuldade de mensurar a autocontinuidade, indicando que há necessidade de investigar outras variáveis, principalmente que relacionem conceitos sobre identidade. Nesse sentido, as crenças autorreferenciadas: autoestima, autoconceito e autoeficácia, são conceitos que alguns estudos sobre o *bullying* exploram individualmente. Sendo que a autocontinuidade refere-se à coerência do *self*, segundo Chandler *et al.* (2003), seria possível considerar estes conceitos como terceiras variáveis as quais poderiam esclarecer melhor sobre como ocorre a percepção de autocontinuidade, esclarecendo também sobre a variável autocontinuidade questões relacionadas a direção e efeito, as quais não foram possíveis neste estudo, em parte, devido também as limitações do método não experimental. Nesse sentido, sugere-se para os futuros estudos a utilização de grupos de referência, seja pelo perfil de apresentarem altos índices na dimensão autocontinuidade, na dimensão descontinuidade ou na preferência das estratégias utilizadas.

5.2 REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE OS RESULTADOS A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na visão de Bronfenbrenner, as explicações para os fenômenos são complexas e uma resposta honesta seria “*tudo isso depende*”. Portanto, a partir das diretrizes que ele deixou para pesquisas em desenvolvimento humano, segue-se uma análise baseada na Teoria Bioecológica, considerando três aspectos importantes: a) a indissociabilidade do indivíduo em desenvolvimento e o contexto em que está inserido; b) a interdependência e a bidirecionalidade e c) as estabilidades e mudanças durante o curso de vida. Esses três fundamentos, oferecem as seguintes diretrizes para estudos futuros para compreender sobre o *bullying* e a autocontinuidade dos adolescentes:

Ao considerarmos a indissociabilidade do indivíduo em desenvolvimento e o contexto em que está inserido é necessário indicar sobre alguns aspectos que não foram possíveis avaliar nesta pesquisa. Em primeiro lugar, não foi possível abordar sobre a personalidade. Os estudos sobre *bullying* em geral relatam os efeitos do fenômeno, ou seja, as consequências do *bullying* associando estes comportamentos aos papéis. No entanto, as características da personalidade do indivíduo poderiam oferecer outra forma de abordar essa questão, sendo uma possibilidade o fato que as pessoas ajam e reajam às condições de seu ambiente em função também das suas características pessoais, inclusive de personalidade. Nesse caso, haveria nessa equação uma outra direção em relação as consequências do *bullying*, que deveria ser considerada para avaliar as diferenças que ocorrem e assim rever a atribuição das consequências ou sintomas aos papéis de vítima e agressor ou ambos como características do indivíduo. Da mesma forma, seria importante considerar as questões relacionadas a gênero, etnias e das pessoas com necessidades especiais. Essas questões são muito importantes tanto para o desenvolvimento da identidade, quanto para o *bullying*. Em geral, ocorrem no contexto social discriminações relacionadas a estas características e até mesmo estereótipos na sociedade, direcionando as expectativas sobre o desempenho de alguns grupos, considerados minorias na sociedade.

Outro ponto importante, seria avaliar a qualidade, diversidade e quantidade em relação ao estilo parental, analisando como as diferenças estariam associadas na relação *bullying* e autocontinuidade. Assim como, avaliar as diferenças em relação aos recursos disponíveis, considerando questões socioeconômicas e de acesso a recursos sociais e tecnologias. Especificamente para as questões relacionadas a autocontinuidade, seria importante investigar sobre as perspectivas de futuro dos adolescentes e seu engajamento em seus diversos ambientes. Portanto, inicialmente, poderia-se listar brevemente a importância do microsistema, analisando os ambientes imediatos os quais contribuem diretamente para o desenvolvimento humano do indivíduo, como pais, professores e colegas, se possível obtendo informações destes sobre o indivíduo. Nesse sentido, seria importante compreender em profundidade questões específicas de cada nível de interação do indivíduo e levantar os pontos mais relevantes. Em geral, essas questões poderiam ser resolvidas a partir de uma pesquisa quantitativa.

O segundo aspecto, considera que nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, sem conexão com os demais elementos do sistema, pois a interação entre a pessoa e o meio ambiente é bidirecional. Assim sendo, todos os pontos levantados no primeiro aspecto devem ser considerados em conjunto com seus outros ambientes e analisada em relação a reciprocidade. Seria necessário compreender quais são os demais microssistemas em interação e analisar o impacto dessas influências em relação ao *bullying* e a autocontinuidade para aprofundar a investigação em relação ao adolescente, ou seja, realizando uma análise do mesossistema para investigar se as interações seriam promotoras ou inibidoras do seu desenvolvimento. Neste sentido seria importante realizar também uma análise do exossistema, o ambiente no qual os eventos embora não envolvam totalmente o adolescente, tem influência, indicando questões econômicas e sociais, como por exemplo o impacto das mídias na vida do adolescente e como isto reflete na formação de suas percepções. Para considerar os pontos levantados e sua interdependência e reciprocidade, considerando a falta de estudos sobre *bullying* e autocontinuidade ou até mesmo o desenvolvimento da identidade dos adolescentes, a realização de pesquisas qualitativas com os diversos atores mencionados, seria uma abordagem importante que permitiria explorar e realizar um levantamento das informações mais relevantes para a pesquisa.

O terceiro e último aspecto, refere-se as estabilidades e mudanças durante o curso de vida, compreendendo o próprio desenvolvimento, um processo que envolve inclusive as características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e através das gerações. O macrossistema consiste de todo um padrão de influências dos demais subsistemas, incluindo as crenças, valores, e costumes de uma sociedade, assim como as influências sociais, políticas e econômicas, orientando os comportamentos no cotidiano do indivíduo e o influenciando ao longo do desenvolvimento. Outro elemento importante é a avaliação do cronossistema, que compreende o efeito do tempo sobre os outros sistemas.

Todos esses elementos, visualizados como um sistema dinâmico, permitem uma compreensão mais aproximada da relação entre o fenômeno *bullying* e o desenvolvimento da identidade.

Na perspectiva da Teoria Bioecológica “o desenvolvimento é definido como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o

seu ambiente”, este desenvolvimento pressupõe as estabilidades e mudanças da pessoa e da sociedade. A pessoa muda em consequência de seu desenvolvimento natural e a partir de suas interações, acompanhando as mudanças da sociedade, de uma geração, ao longo do tempo. Portanto, ao realizar uma pesquisa é importante considerar que não se trata apenas de uma questão singular de causa e efeito, são muitos sistemas em interação em constante processo de mudança e possivelmente inicialmente surgem mais perguntas que respostas.

Estes aspectos em conjunto, poderiam ser destacados no desenho de estudos futuros, com o objetivo de compreender a relação entre o *bullying* e a autocontinuidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra através da correlação significativa com a dimensão descontinuidade, a importância do contexto escolar, como espaço de convivência, de socialização e também como um importante elemento para o desenvolvimento da identidade. Os dados apresentados confirmam com outros dados científicos divulgados sobre o *bullying*, porém, sobre o conceito autocontinuidade não há referências na perspectiva desse estudo para comparações. Portanto, sendo um estudo exploratório sobre um novo conceito investigado no contexto escolar, será necessário, que estudos futuros investiguem em profundidade alguns aspectos relevantes levantados nesta pesquisa, sobretudo relacionados ao comportamento de grupos específicos, tais como: raça/etnia; gênero, pessoas com necessidades especiais, etc. Estes estudos devem considerar o contexto cultural, no sentido de comunidade, pertencimento e também sistemas que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Estas investigações poderiam ser realizadas através de métodos mistos, para melhor compreensão das variáveis subjetivas deste estudo, as quais permitirão compreender nuances entre a associação peculiar dos aspectos da descontinuidade e vitimização entre pares. Para compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento da identidade do adolescente, estudos longitudinais ofereceriam dados para uma melhor análise.

Este estudo explora elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento positivo dos adolescentes no contexto escolar, com o objetivo de compreender um dos processos psicológicos que estão presentes e mesmo quando ignorados continuam atuando. Nesse sentido, é importante destacar a importância dos professores e principalmente dos gestores conhecerem estas implicações para o clima escolar, assim como para a saúde mental e bem-estar dos seus estudantes.

Especificamente, considerando o momento em que a educação nacional passa pela implementação de uma Nova Base Nacional Curricular, ou seja, está ocorrendo a disseminação nacional de um novo referencial curricular que visa a melhoria e padronização de abordagens curriculares no território nacional, destaca-se justamente o desenvolvimento das competências socioemocionais como um dos objetivos do currículo e, portanto, tarefa da escola. Nesse sentido, conhecimentos específicos sobre os processos psicológicos no contexto escolar, permitirão aos profissionais da área fazerem melhores avaliações das propostas de programas de

intervenção, a partir da compreensão dos fenômenos e seus impactos no contexto escolar, garantindo resultados e evitando consequências negativas de visões fragmentadas para enfrentarem os desafios complexos.

Portanto, estudos dessa natureza poderão subsidiar o desenvolvimento de estratégias para o ensino e para a gestão escolar, para promover saúde, bem-estar consigo mesmo e com outros, ou seja, promover a convivência positiva.

REFERÊNCIAS

ABRINK, **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil**. São Paulo: Fundação Abrink, 2018.

ALLEN, James William. **Assessing variability in reasoning about self-continuity: the development and testing of a likert-scaled measure**. 2009. Tese de Doutorado.

JERSILD, Arthur Thomas. **Psicologia da Adolescência**, São Paulo, Editora Nacional, 1967.

BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. **Bullying**: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. 2012.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Humanização da Justiça ou judicialização do humano? **Psicologia Clínica**, v. 28, n. 2, p. 149-171, 2016.

BAUMAN, Sheri; TOOMEY, Russell B.; WALKER, Jenny L. Associations among *bullying, cyberbullying*, and suicide in high school students. **Journal of Adolescence**, v. 36, n. 2, p. 341-350, 2013.

BECKER, Maja *et al.* Being oneself through time: Bases of self-continuity across 55 cultures. **Self and Identity**, v. 17, n. 3, p. 276-293, 2018.

BLUCK, Susan; LIAO, Hsiao-Wen. I was therefore I am: Creating self-continuity through remembering our personal past. **The International Journal of Reminiscence and Life Review**, v. 1, n. 1, p. 7-12, 2013.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Artmed Editora, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1966.

BRONK, Kendall Cotton. The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. **New directions for youth development**, v. 2011, n. 132, p. 31-44, 2011.

BRONK, Kendall Cotton. Future Directions for Purpose Research. In: **Purpose in Life**. Springer, Dordrecht, 2014. p. 163-175.

CARVALHO, Renato Gil; NOVO, Rosa Ferreira. Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 1, p. 27-36, 2013.

CARVALHOSA, Susana Fonseca; MOLEIRO, Carla; SALES, Célia. A situação do *bullying* nas escolas portuguesas. **Interacções**, v. 5, n. 13, 2009.

CHANDLER, Michael J.; LALONDE, Christopher. Cultural continuity as a hedge against suicide in Canada's First Nations. **Transcultural Psychiatry**, v. 35, n. 2, p. 191-219, 1998.

CHANDLER, Michael *et al.* Personal persistence, identity development, and suicide: A study of native and non-native North American adolescents. **Monographs of the society for research in child development**, p. i-138, 2003.

CHANDLER, Michael *et al.* The conservation of selfhood: A developmental analysis of children's changing conceptions of self-continuity. 1987.

CHEN, Xinyin; FRENCH, Doran C.; SCHNEIDER, Barry H. Culture and peer relationships. **Peer relationships in cultural context**, p. 3-20, 2006.

CHESTER, Kayleigh L. *et al.* Cross-national time trends in *bullying* victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. **The European Journal of Public Health**, v. 25, n. suppl_2, p. 61-64, 2015.

COPELAND, William E. *et al.* Adult psychiatric outcomes of *bullying* and being bullied by peers in childhood and adolescence. **JAMA Psychiatry**, v. 70, n. 4, p. 419-426, 2013.

CORNELL, Dewey; BRADSHAW, Catherine P. From a culture of *bullying* to a climate of support: The evolution of *bullying* prevention and research. **School Psychology Review**, v. 44, n. 4, p. 499-503, 2015.

COZBY, Paul C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: **Editora Atlas**, 2003.

CUNHA, Josafá Moreira da. WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. *Bullying* escolar e estilos parentais. **Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados**, v. 19, p. 335-346, 2007.

CUNHA, Josafá Moreira da. **Violência interpessoal em escolas no Brasil: Características e Correlatos**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

CUNHA, Josafá Moreira da. **O papel moderador de docentes na associação entre a violência escolar e ajustamento acadêmico**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

RICE, F. Philip; DOLGIN, Kim Gale. **The adolescent: Development, relationships and culture**. Pearson Education, 2013.

DUNKEL, Curtis S.; MINOR, Leslie; BABINEAU, Maureen. The continued assessment of self-continuity and identity. **The Journal of genetic psychology**, v. 171, n. 3, p. 251-261, 2010.

DURLAK, Joseph A. *et al.* **Handbook of social and emotional learning: Research and practice** (Reprint ed.). 2016.

ELLEMERS, Naomi; SPEARS, Russell; DOOSJE, Bertjan. Self and social identity. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 161-186, 2002.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identity youth and crisis**, New York: WW Norton, 1968.

ERSNER-HERSHFIELD, Hal *et al.* Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. **Judgment and Decision Making**, v. 4, n. 4, p. 280, 2009.

ESPELAGE, Dorothy L.; SWEARER NAPOLITANO, Susan M. Research on school *bullying* and victimization: What have we learned and where do we go from here? [Mini-series]. 2003.

ESPELAGE, Dorothy L. *et al.* Developing an Ecological Approach to Address Challenges of Youth *Bullying* and Suicide. **Youth Suicide and Bullying: Challenges and Strategies for Prevention and Intervention**, p. 313, 2014.

ESPELAGE, Dorothy L. *et al.* Understanding ecological factors associated with *bullying* across the elementary to middle school transition in the United States. **Violence and victims**, v. 30, n. 3, p. 470-487, 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Verus Editora, 2005.

FEKKES, Minne; PIJPERS, Frans IM; VERLOOVE-VANHORICK, S. Pauline. *Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. **Health education research**, v. 20, n. 1, p. 81-91, 2004.

FORLIM, Bruna Garcia; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Relação entre *bullying* e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, v. 31, n. 3, p. 367-375, 2014.

GLADDEN, R. Matthew *et al.* *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Version 1.0. **Centers for Disease Control and Prevention**, 2014.

GOTTFREDSON, Gary D. *et al.* School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. **Journal of research in crime and delinquency**, v. 42, n. 4, p. 412-444, 2005.

HABIGZANG, Luísa F.; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. **Trabalhando com adolescentes**: teoria e intervenção psicológica. AMGH Editora, 2014.

HALL, Granville Stanley. **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. D. Appleton, 1916.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HARTER, Susan. Developmental processes in the construction of the self. **Integrative processes and socialization**: Early to middle childhood, p. 45-78, 1988.

HARTER, Susan. The development of self-representations during childhood and adolescence. 2003.

HERTZ, Marci Feldman; DONATO, Ingrid; WRIGHT, James. *Bullying* and suicide: a public health approach. **Journal of adolescent health**, v. 53, n. 1, p. S1-S3, 2013.

HESS, Adriana Raquel Binsfeld; DE MACEDO LISBOA, Carolina Saraiva. *Bullying*: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar. **Interpersona: An International Journal on Personal Relationships**, v. 4, n. 1, p. 74-105, 2010.

HILL, Patrick L.; BURROW, Anthony L.; SUMNER, Rachel. Addressing important questions in the field of adolescent purpose. **Child Development Perspectives**, v. 7, n. 4, p. 232-236, 2013.

HODGES, Ernest VE *et al.* The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. **Developmental psychology**, v. 35, n. 1, p. 94, 1999.

HOLM, Tine; THOMSEN, Dorthe Kirkegaard; BLIKSTED, Vibeke. Life story chapters and narrative self-continuity in patients with schizophrenia. **Consciousness and cognition**, v. 45, p. 60-74, 2016.

HYMEL, Shelley; SWEARER, Susan M. Four decades of research on school *bullying*: An introduction. **American Psychologist**, v. 70, n. 4, p. 293, 2015.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2016. **Pesquisa Nacional de Saúde Do Escolar**: 2015 / IBGE. Rio de Janeiro: IBGE.

JUVONEN, Jaana; GRAHAM, Sandra. *Bullying* in schools: The power of bullies and the plight of victims. **Annual review of psychology**, v. 65, p. 159-185, 2014.

KAMINSKI, Jennifer Wyatt; FANG, Xiangming. Victimization by peers and adolescent suicide in three US samples. **The Journal of pediatrics**, v. 155, n. 5, p. 683-688, 2009.

KLIMSTRA, Theo A. *et al.* Identity formation in adolescence: Change or stability?. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 2, p. 150-162, 2010.

KLOMEK, Anat Brunstein *et al.* *Bullying*, depression, and suicidality in adolescents. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 46, n. 1, p. 40-49, 2007.

KLOMEK, Anat Brunstein; SOURANDER, Andre; GOULD, Madelyn S. *Bullying* and suicide: detection and intervention. **Psychiatric Times**, v. 28, n. 2, p. 27-31, 2011.

KOLLER, Sílvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. Casa do Psicólogo, 2004.

KOWALSKI, Robin M.; LIMBER, Susan P. Psychological, physical, and academic correlates of *cyberbullying* and traditional *bullying*. **Journal of Adolescent Health**, v. 53, n. 1, p. S13-S20, 2013.

KOWALSKI, Robin M.; LIMBER, Susan P.; AGATSTON, Patricia W. *Cyber Bullying: The new moral frontier*. **Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd**, v. 10, p. 9780470694176, 2008.

KROGER, Jane. **Identity development: Adolescence through adulthood**. Sage publications, 2006.

LEADBEATER, Bonnie; HOGLUND, Wendy. Changing the social contexts of peer victimization. **Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 15, n. 1, p. 21, 2006.

LEREYA, Suzet Tanya *et al.* Adult mental health consequences of peer *bullying* and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. **The Lancet Psychiatry**, v. 2, n. 6, p. 524-531, 2015.

LERNER, Richard M.; STEINBERG, Laurence (ed.). **Handbook of adolescent psychology**. 3. th. New Jersey: Wiley, 2009. (Individual bases of adolescent development, v. 1)

LISBOA, Carolina; DE LIMA BRAGA, Luiza; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.

LÖCKENHOFF, Corinna E.; RUTT, Joshua L. Age differences in self-continuity: Converging evidence and directions for future research. **The Gerontologist**, v. 57, n. 3, p. 396-408, 2017.

LOOS-SANT'ANA, Helga; FERREIRA DE BRITO, Márcia Regina. Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Autorreferenciadas e Família: uma path-analysis. **Boletim de Educação Matemática**, v. 31, n. 58, 2017.

MALIN, Heather *et al.* Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. **Journal of Research on Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 186-199, 2014.

MARCIA, James E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of personality and social psychology**, v. 3, n. 5, p. 551, 1966.

MISHNA, Faye *et al.* Teachers' understanding of *bullying*. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, p. 718-738, 2005.

MISHNA, Faye; WIENER, Judith; PEPLER, Debra. Some of My Best Friends—Experiences of *Bullying* Within Friendships. **School Psychology International**, v. 29, n. 5, p. 549-573, 2008.

MOLOUKI, Sarah; BARTELS, Daniel M. Personal change and the continuity of the self. **Cognitive Psychology**, v. 93, p. 1-17, 2017.

MOORE, Sophie E. *et al.* Consequences of *bullying* victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. **World journal of psychiatry**, v. 7, n. 1, p. 60, 2017.

NAKAMOTO, Jonathan; SCHWARTZ, David. Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. **Social Development**, v. 19, n. 2, p. 221-242, 2010.

NANSEL, Tonja R.; HAYNIE, Denise L.; SIMONSMORTON, Bruce G. The association of *bullying* and victimization with middle school adjustment. **Journal of Applied School Psychology**, v. 19, n. 2, p. 45-61, 2003.

NEGELE, Alexa; HABERMAS, Tilmann. Self-continuity across developmental change in and of repeated life narratives. In: **Narrative development in adolescence**. Springer, Boston, MA, 2010. p. 1-21.

OLWEUS, Dan. *Bullying*: What we know and what we can do. **Mental disorder and crime**, p. 353-365, 1993.

Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing.

ORPINAS, Pamela; HORNE, Arthur. Creating a positive school climate and developing social competence. **Handbook of bullying in schools: An international perspective**, p. 49-59, 2009.

ORPINAS, Pamela; HORNE, Arthur M. **Bullying prevention**: Creating a positive school climate and developing social competence. American Psychological Association, 2006.

ÖSTBERG, Viveca; MODIN, Bitte; LÅFTMAN, Sara Brolin. Exposure to school *bullying* and psychological health in young adulthood: A prospective 10-year follow-up study. **Journal of school violence**, v. 17, n. 2, p. 194-209, 2018.

PEETS, Kätlin; HODGES, Ernest VE. Authenticity in friendships and well-being in adolescence. **Social Development**, v. 27, n. 1, p. 140-153, 2018.

PEREIRA, Sónia; MELO, Madalena. Observação de *Bullying*: Avaliação, sensibilidade moral e motivação para ajudar as vítimas. 2017.

PETRIE, Kevin. The relationship between school climate and student *bullying*. **TEACH Journal of Christian Education**, v. 8, n. 1, p. 7, 2014.

PINTO, Sofia Granado Nunes. **Faz a (In) Diferença**: diminuição da prevalência do *bullying* através da promoção do comportamento de defesa por parte dos bystanders que assistem a estas situações. 2017. Tese de Doutorado.

PNDU, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2015. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

POZZOLI, Tiziana; GINI, Gianluca; VIENO, Alessio. The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in *bullying*: A multilevel analysis. **Child development**, v. 83, n. 6, p. 1917-1931, 2012.

RODKIN, Philip C.; HODGES, Ernest VE. Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. **School Psychology Review**, v. 32, n. 3, p. 384-400, 2003.

RODKIN, Philip C.; ESPELAGE, Dorothy L.; HANISH, Laura D. A relational framework for understanding *bullying*: Developmental antecedents and outcomes. **American Psychologist**, v. 70, n. 4, p. 311, 2015.

ROSE, Chad A.; NICKERSON, Amanda B.; STORMONT, Melissa. Advancing *bullying* research from a social-ecological lens: An introduction to the special issue. **School psychology review**, v. 44, n. 4, p. 339-352, 2015.

RUBIN, Kenneth H.; BUKOWSKI, William M.; PARKER, Jeffrey G. Peer interactions, relationships, and groups. **Handbook of child psychology**, 1998.

SALMIVALLI, Christina. *Bullying* and the peer group: A review. **Aggression and violent behavior**, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010.

SALMIVALLI, Christina. Participant roles in *bullying*: How can peer bystanders be utilized in interventions?. **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 286-292, 2014.

SALMIVALLI, Christina; KAUKIAINEN, Ari; VOETEN, Marinus. *Anti-bullying* intervention: Implementation and outcome. **British journal of educational psychology**, v. 75, n. 3, p. 465-487, 2005.

SANTO, Jonathan Bruce *et al.* Contextual influences on the relations between physical and relational aggression and peer victimization. **School Psychology International**, v. 38, n. 1, p. 42-59, 2017.

SANTO, Jonathan B. *et al.* Self-Continuity Moderates the Association Between Peer Victimization and Depressed Affect. **Journal of Research on Adolescence**, v. 28, n. 4, p. 875-887, 2018.

SANTO, Jonathan Bruce *et al.* Measurement invariance of self-continuity strategies: Comparisons of early adolescents from Brazil, Canada and Colombia. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 10, n. 4, p. 518-525, 2013.

SAWYER, Jami-Leigh *et al.* The missing voice: Parents' perspectives of *bullying*. **Children and Youth Services Review**, v. 33, n. 10, p. 1795-1803, 2011.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 2329-2340, 2017.

SIU, Andrew MH; SHEK, Daniel TL; LAW, Ben. Prosocial norms as a positive youth development construct: A conceptual review. **The scientific world journal**, v. 2012, 2012.

BLUCK, Susan; ALEA, Nicole. Remembering being me: The self-continuity function of autobiographical memory in younger and older adults. **Self continuity: Individual and collective perspectives**, p. 55-70, 2008.

STEFFGEN, Georges; RECCHIA, Sophie; VIECHTBAUER, Wolfgang. The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. **Aggression and violent behavior**, v. 18, n. 2, p. 300-309, 2013.

STETS, Jan E.; BURKE, Peter J. Identity theory and social identity theory. **Social psychology quarterly**, p. 224-237, 2000.

SUTTON, Jon; SMITH, Peter K. *Bullying* as a group process: An adaptation of the participant role approach. **Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression**, v. 25, n. 2, p. 97-111, 1999.

TANTI, Chris *et al.* Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. **Journal of adolescence**, v. 34, n. 3, p. 555-567, 2011.

THAPA, Amrit *et al.* A review of school climate research. **Review of educational research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

THORNBERG, Robert. School *bullying* as a collective action: Stigma processes and identity struggling. **Children & Society**, v. 29, n. 4, p. 310-320, 2015.

THORNBERG, Robert; JUNGERT, Tomas. Bystander behavior in *bullying* situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. **Journal of adolescence**, v. 36, n. 3, p. 475-483, 2013.

TURNER, Isobel *et al.* Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of *bullying* perpetration and peer victimization. **School psychology quarterly**, v. 29, n. 3, p. 320, 2014.

UNESCO. 2017a. **Responsabilização Na Educação: Cumprir Nossos Compromissos**.

UNESCO. 2017b. **School Violence and Bullying: Global Status Report**.

UNICEF. 2016. **Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace**.

VAN TILBURG, Wijnand AP *et al.* How nostalgia infuses life with meaning: From social connectedness to self-continuity. **European Journal of Social Psychology**, v. 49, n. 3, p. 521-532, 2019.

WATERMAN, Alan S. Identity formation: Discovery or creation?. **The Journal of Early Adolescence**, v. 4, n. 4, p. 329-341, 1984.

WINSPER, Catherine *et al.* Involvement in *bullying* and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 3, p. 271-282. e3, 2012.

WÖLFER, Ralf; SCHEITHAUER, Herbert. Social influence and *bullying* behavior: Intervention-based network dynamics of the fairplayer. Manual *bullying* prevention program. **Aggressive behavior**, v. 40, n. 4, p. 309-319, 2014.

WOLKE, Dieter; LEREYA, Suzet Tanya. Long-term effects of *bullying*. **Archives of disease in childhood**, v. 100, n. 9, p. 879-885, 2015.

WOLKE, Dieter *et al.* Impact of *bullying* in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. **Psychological science**, v. 24, n. 10, p. 1958-1970, 2013.

World Health Organization. (2014). **Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade: summary**.

YBARRA, Michele L.; ESPELAGE, Dorothy L.; MITCHELL, Kimberly J. Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of

differential power and repetition. **Journal of Adolescent Health**, v. 55, n. 2, p. 293-300, 2014.

YEAGER, David Scott; BUNDICK, Matthew J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. **Journal of Adolescent Research**, v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009.

ZINS, Joseph E.; ELIAS, Maurice J.; MAHER, Charles A. **Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention**. Psychology Press, 2007.