

VIOLENCIA ENTRE PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR (BULLYING) Y BIENESTAR SUBJETIVO: FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN PARA LA SALUD EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Stefania Carneiro de Alcantara

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/400562>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Universitat
de Girona

TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ENTRE PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR
(BULLYING) Y BIENESTAR SUBJETIVO: FACTORES DE
RIESGO Y PROTECCIÓN PARA LA SALUD EN LA INFANCIA Y
ADOLESCENCIA.**



Crédito: Sebastião Salgado

Stefania Carneiro de Alcantara

2016



TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA ENTRE PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR
(BULLYING) Y BIENESTAR SUBJETIVO: FACTORES DE
RIESGO Y PROTECCIÓN PARA LA SALUD EN LA INFANCIA Y
ADOLESCENCIA.**

Stefania Carneiro de Alcantara

2016

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, DE LA
EDUCACIÓN Y DE LA SALUD.**

Dirigida por : Mònica González Carrasco y Carme Montserrat Boada.

**Memoria presentada para optar al título de doctora con Mención Internacional
por la Universidad de Girona**

Las Dra(s). Mònica González Carrasco y Carme Montserrat Boada de la Universitat de Girona,

DECLARAMOS:


Que el trabajo titulado “Violencia entre pares en el contexto escolar (bullying) y bienestar subjetivo: factores de riesgo y protección para la salud en la infancia y adolescencia” que presenta Stefania Carneiro de Alcantara para la obtención del título de doctora, ha sido realizado bajo nuestra dirección y que cumple los requisitos para poder optar a Mención Internacional.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Firmado:



Mònica González Carrasco



Carme Montserrat Boada

Girona, 05 de septiembre de 2016.

La Dra. Mònica González Carrasco, la Dra. Carme Montserrat Boada, el Dr. Ferran Casas Aznar, el Dr. Ferran Viñas Poch y la Sra. Desirée Pereira de Abreu como coautores(as) de los siguientes artículos:

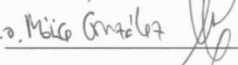
1. Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. (2016). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 17 (4), *On-line first*. Doi:10.1007/s10902-011-9305-3.
2. Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. (2016). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar infantil. Enviado a Revista *Ciência & Saúde Coletiva, C&SC* (Brasil).
3. Alcantara, S.C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Casas, F.; Viñas, F.; & Abreu, D.P. Subjective Well-Being and other Psychosocial Factors relating to Violence and Victimization of Peers (Bullying) among Children and Adolescents in North-Eastern Brazil. Enviado a revista *Child Indicators Research*.

Aceptamos que la Sra. Stefania Carneiro de Alcantara presente los artículos mencionados como autora principal y como parte de su tesis doctoral, y que estos artículos no pueden, por tanto, formar parte de ninguna otra tesi doctoral.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Firmado:


Mònica González Carrasco


p.o. Mònica González Carrasco
Ferran Casas Aznar

Ferran Casas Aznar


Desirée Pereira de Abreu

Desirée Pereira de Abreu

Girona, 05 de septiembre de 2016.


Carme Montserrat Boada


Ferran Viñas Poch

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire).

Los nadies

(...)

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneros, corriendo la liebre, muriendo la vida (...):

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no practican religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no aplican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los nada,

los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada

(...)

(Eduardo Galeano - Augusto Blanca).

Palavras de Crianças

Conselhos de crianças e adolescentes para os adultos

“Mas eles não ouvem não, tia! Entra num ouvido e sai no outro. Eles se acham melhores. Eles dizem: tu sabes de nada inocente”.

“Olhar mais para o seu filho, ver se ele não tá diferente, se não quer mais falar com ninguém. Para que ele não esteja sofrendo bullying”. “Olhar para suas crianças. Observar com quem elas estão se envolvendo”.

“Participar da vida deles. Dar atenção a ele. Conversar. Perguntando o que está passando”. “Conversar. Dar conselhos. E não fazer coisas erradas”. “Não só falem. Escutem a gente também”. “Eles, os adultos, dão opinião do que acreditam que a gente pensa, sem perguntar se é o que queremos e pensamos em realidade”.

“Brincar juntos”. “Em casa deixar as crianças brincarem mais”. “Fazendo a criança se divertir com eles. Viajar juntos. Estar juntos. Dar mais atenção”. “Sair mais vezes, ter um tempinho para tá deitados juntos, se divertir mais juntos, ter mais união”. “Quando eles não têm tempo a gente fica sozinho, triste. Aí quando eles chegam do trabalho já não podem brincar com a gente, já estão cansados”.

“Que eles (adultos) sejam mais felizes. Não se aborreçam com ninguém. Superar os problemas e manter a cabeça para frente. Deixar o passado para trás e viver o hoje”.

(Crianças e adolescentes participantes desta pesquisa).

Agradecimentos

A vida em toda sua plenitude e formas de expressão.

Aos ninguéns (los nadies), pela pior da violência sofrida: a de não ser, ainda que sejam.

A todos aqueles que como eu acreditam que as barreiras sociais de classe são, sobretudo, mecanismos ideológicos de controle criados para impedir que a vida seja expressada e vivida igualmente por todos em toda sua potência e plenitude de ser, saber e poder.

A mim, por acreditar que tudo que desejamos desde e com o coração é possível.

A D.D, pela vida partilhada, pelas descobertas, pela intensidade no viver, pelo poder da decisão, pela “contramão do feriado”, pelo improvável, pela felicidade, pela amizade, pelo amor, pelo Sagrado.

Aos meus amados pais, Heraldo (in memória) e Stela (minha estrela), pela sabedoria de vida ensinada e pelo amor incondicional vivido diariamente.

À minha amada família, por acreditar em mim e em meus sonhos.

Aos meus amigos, minha família do coração. Em especial a amada amiga Marleide que mesmo distante sempre esteve presente em minha vida acompanhando as ilusões e desilusões deste caminhar, pelas orações, escutas, palavras de fé, de conforto, de sabedoria e amor. E ao amigo Célio, meu “revisor de plantão”, pelas aventuras e alegrias partilhadas em terras distantes.

A trindade amorosa de D.L., pelo renascer em vida no amor.

À Pluminha minha paciente e sábia companheira, por seus ensinamentos.

A todas as crianças do mundo, pela sabedoria do saber viver na alegria, transformando. E, especialmente, às crianças e adolescentes protagonistas desta pesquisa, pela fluidez do viver, pela alegria do hoje, do presente, do vivido a cada instante, pela “fé na vida, no homem e no que virá”, pela abertura e confiança de compartilhar suas vidas, por fazer possível realizar esta pesquisa.

A todos os gestores e professores das escolas participantes, pelas experiências compartilhadas e pela confiança que me foi dada.

As diretoras de tese: Dra Carme Montserrat, por todos os processos de ensino-aprendizagem vividos em doutorar-se e, em especial, a Dra. Mònica González pela sua paciência, compromisso, dedicação e amorosidade.

A todos da equipe ERIDIQV e, em especial, aos professores Dr. Ferran Casas e Dr. Ferran Viñas, pelas orientações e coautoria nos artigos. Trata-se de uma equipe de professores investigadores de renomada experiência no âmbito da pesquisa nacional e internacional, de indiscutíveis conhecimentos no campo de estudo.

Ao diretor da instância de doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, professor Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento, pela sensibilidade, sabedoria, sensatez, compromisso político, social e ético em relação a construção do conhecimento e as questões sociais. E pela acolhida e ensinamentos amorosos.

À CAPES por acreditar em projetos, em ideias, nas pessoas: pela bolsa de doutorado que me foi concedida para a realização deste trabalho.

À Catalunha, sua beleza, sua cultura, sua gente.

A todos aqueles que, aqui nomeados ou não, me acompanharam neste caminho, meus sinceros agradecimentos.

Lista de publicações

A tese se apresenta por compêndio de artigos científicos redigidos em inglês e em português e enviados a revistas internacionais de impacto na área de estudo.

Os artigos incluídos na tese são:

- Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. (2016). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 17 (4), *On-line first*. Doi:10.1007/s10902-011-9305-3.

O índice de impacto (SSCI) correspondente ao ano de 2015 foi 1.846 (5-anos-fator de impacto: 2.373). Dentro das ciências sociais, categoria Interdisciplinar, está localizado no quartil 1.

- Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. (2016). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar infantil. Enviado a *Revista Ciência & Saúde Coletiva, C&SC* (Brasil).

O índice de impacto (SSCI) correspondente ao ano de 2015 foi 0.669 (5-anos-fator de impacto: 0.857). Saúde Pública, Ambiental e Ocupacional está localizada no quartil 4.

- Alcantara, S.C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Casas, F.; Viñas, F.; & Abreu, D.P. Subjective Well-Being and other Psychosocial Factors relating to Violence and Victimization of Peers (Bullying) among Children and Adolescents in North-Eastern Brazil. Enviado a revista *Child Indicators Research*.

O índice de impacto (SSCI) correspondente ao ano de 2015 foi 1.011 (5-anos-fator de impacto: 1.187). Dentro das ciências sociais, categoria Interdisciplinar, está localizado no quartil 2.

Lista de Tabelas

- Saturation matrix for satisfaction items with different developmental contexts - pp. 32.
- Saturation matrix for the aggression and victimization scale - pp 33.
- Means for the three indicators of subjective well-being by gender, school type, school location and school year- pp.34.
- Means for the three developmental contexts by gender, school type, school location and school year- pp.34.
- Means for social support from family and friends by gender, school type, territorial context and school year -pp.35.
- Means for aggression and victimization by gender, school type, territorial context and school year -pp.35.
- Correlations between all variables object of study -pp.38.
- Regression on PWI-SC of: victimization, direct and relational aggression, direct and indirect aggression, social support family and friends, home, neighbourhood and school developmental contexts pp.39.
- Regression on OLS of: victimization, direct and relational aggression, direct and indirect aggression, social support family and friends, satisfaction home, neighbourhood and school developmental contexts- pp.39.
- Regression on SLSS of: victimization, direct and relational aggression, direct and indirect aggression, social support family and friends, home, neighbourhood and school developmental contexts - pp.39.

- Análise de Variância Multivariada de: PWI-SC, SLSS e OLS para todas as variáveis sociodemográficas (territorialidade, titularidade da escola, ano escolar, sexo), Tipologia Bullying, Clima Escolar, Contextos Desenvolvimento (bairro, casa, escola) - pp. 59.
- Médias dos conjuntos de variáveis significativas MANOVA. Diferenças por Contexto Territorial-pp. 60.
- Médias dos três indicadores de Bem-Estar (SLSS, PWI-SC, OLS) em função do sexo, da titularidade, da territorialidade da escola e do ano escolar; das percepções dos Contextos de Desenvolvimento (Casa, Escola, Bairro); do Clima Escolar

(Ambiente, Regras, Relacionamento); da Tipologia Bullying (Vítima, Agressor, Vítima-Agressora e Não Envolvido), considerando toda a mostra-pp. 62 e 63.

- ✓ General model based on indicators of subjective well-being and other psychosocial factors in the individual, family, school and community spheres, by type of involvement (Multinomial Logistic Regression)– pp.82 e 83.
- ✓ Differences in subjective well-being indicators and other psychosocial factors, by type of involvement (general model) – pp.84 e 85.
- ✓ Specific models (by school year and gender) based on indicators of subjective well-being and other psychosocial factors in the individual, family, school and community spheres, corresponding to the victim-aggressor type (Multinomial Logistic Regression) – pp. 86 e 87.
- ✓ Differences in subjective well-being indicators and other psychosocial factors associated with involvement as victim-aggressor, by school year and gender– pp. 87.

Lista de Abreviaturas e Siglas

OMS - Organização Mundial de Saúde.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

WHO- World Health Organization, *Organização Mundial de Saúde*.

CDSS – Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, *Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde*.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

OLS - *Overall Life Satisfaction*, Satisfação Geral com a Vida.

SLSS - *Students' Life Satisfaction Scale*, Escala de Satisfação com a Vida para Estudantes.

PWI-SC - *Personal Well-being Index School Children*, Índice de Bem-estar Pessoal Versão Escolar.

EVAP - Peer Victimization and Aggression scale, *Escala de Vitimização e Agressão entre Pares*.

SSA- Social Support Appraisals Scale, *escala de Apoio Social*.

Contexto-Escola- satisfaction with the school developmental context, *satisfação com o contexto de desenvolvimento escola*.

Contexto-Bairro - satisfaction with the neighbourhood developmental context, *satisfação com o contexto de desenvolvimento bairro*.

Contexto-Casa- satisfaction with the home developmental context, *satisfação com o contexto de desenvolvimento casa*.

Ambiente-Escolar- Ambiente Físico, Social e Pedagógico da Escola.

Relacionamento-Escolar- Relações Interpessoais na escola.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

AFC – Análise Fatorial Confirmatório.

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

CRAS- Social Reference Centres, *Centro de Referência da Assistência Social*.

PSB- *Proteção Social Básica*.

PSE- *Proteção Social Especial*.

Índice

Resumo.....	01
Resumen.....	05
Abstract.....	09
Apresentação.....	13
1.Introdução.....	17
2.Objetivos.....	33
3.Publicações.....	35
3.1.Estudo I.....	37
3.2.EstudoII.....	63
3.3.EstudoIII.....	85
4.Resultados e Discussão.....	117
5.Conclusões.....	133
6.Conclusiones.....	143
7.Conclusions.....	153
8.Referências Bibliográficas.....	161
9.Anexos.....	183
Anexo 1: Questionário de Bem-estar Subjetivo Infantil.....	185
Anexo 2: Questionário de Bullying e outros Fatores Psicossociais.....	193
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200
Anexo 4: Termo de Concordância Institucional.....	202
Anexo 5: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	203
Anexo 6: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	205
Anexo 7: Comprovantes de envio dos artigos as revistas C&SC e ChildInd.Res.....	210

Resumo

A presente tese doutoral tem por objetivo geral estudar as relações entre violência entre pares no âmbito escolar (*bullying*), bem-estar subjetivo e outros fatores psicossociais dos contextos individual, familiar, escolar e comunitário, a partir de um enfoque ecológico e desde a perspectiva dos próprios atores sociais envolvidos.

A amostra é composta por 910 crianças e adolescentes do 6º e 7º ano do ensino fundamental (M = 11.90 anos; SD = 1.21), de 27 escolas, públicas e privadas, urbanas e rurais do estado do Ceará, nordeste do Brasil. Para obter a amostra utilizou-se um mostreio aleatório por conglomerados em duas etapas, selecionando-se primeiro a escola (estratificada por zona rural ou urbana e por titularidade pública ou privada) e em seguida o ano escolar (6º e 7º do fundamental). De um universo de 3.887 escolas (3.135 públicas) e (752 privadas) de Ensino Fundamental do Ceará, foram selecionadas, por sorteio, 27 escolas, de 7 municípios do Estado, das quais 13 eram públicas e urbanas, 8 públicas e rurais, 6 privadas e urbanas. A estratificação em zonas urbana e rural foi proporcional a distribuição das escolas existentes no Ceará em 2013, onde 2.140 escolas eram urbanas e 1.747 rurais.

Trata-se de um estudo transversal quantitativo, aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Fortaleza (parecer No. 545.107). Se apresenta por compêndio de artigos (três estudos com objetivos, instrumentos e provas estatísticas específicas). O estudo I tem por objetivo geral analisar as relações entre violência entre pares no contexto escolar (*bullying*), bem-estar subjetivo e apoio social percebido. O estudo II analisar as implicações da violência entre pares no contexto escolar, do clima escolar e da percepção dos contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro no bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes. E o objetivo geral do estudo III foi identificar indicadores de bem-estar subjetivo e outros fatores psicossociais dos contextos individual, familiar, escolar e comunitário que estão relacionados com o *bullying*, dependendo do tipo do envolvimento: vítima, agressor ou vítima-agressora.

Os instrumentos utilizados foram versões brasileiras validadas e adaptadas das escalas: Autoestima (Rosenberg, 1989), Apoio Social (Vaux et al., 1986), Exigência e Responsividade Parental (Maccoby & Martin, 1983), Clima Escolar (Veiga, 2004), Senso de Comunidade (Chavis, Hogge, McMillan, & Wandersman, 1986), Percepção de Controle (Pearlin & Schooler, 1978), três índices sobre Percepção e sobre Satisfação com

os Contextos de Desenvolvimento Casa, Escola e Bairro (International Survey of Children's Well-Being, 2012), Questionário de conflitos familiares (Weber & Cunha, 2006), Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (Orpinas & Frankowski, 2001); e como indicadores de bem-estar três escalas de bem-estar subjetivo: Ítem único de Satisfação Global com a Vida (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976), Índice de Bem-estar Pessoal (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, & Misajon, 2003), Satisfação com a Vida para Estudantes (Huebner, 1991).

Os dados foram analisados mediante distintas provas estatísticas, tais como: T de Student, chi-quadrado, matriz de correlações de Pearson, ANOVA de um fator, análise de variância multivariada-MANOVA, regressão linear hierárquica, regressão logística multinominal, com o uso do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 23.0. O mínimo de significância requerido em todas as provas estatísticas foi $p < .05$.

Os principais resultados do estudo I indicam que em relação as variáveis que predizem o bem-estar, em todos os modelos de bem-estar calculados, existe uma relação negativa significativa entre comportamentos de agressão e vitimização e o bem-estar das crianças e adolescentes participantes, e uma relação positiva significativa entre seu bem-estar e os índices de contexto de desenvolvimento (escola, casa, bairro) e o apoio social (família e amigos). Os grupos de vítimas, agressores e agressores-vítimas obtiveram médias mais baixas em bem-estar subjetivo, apoio social e contextos de desenvolvimento comparados com o grupo dos não envolvidos no bullying. Os estudantes de escolas públicas e aqueles em áreas rurais sofrem mais vitimização do que aqueles em escolas particulares e áreas urbanas.

Os principais resultados do estudo II, por sua vez, indicam que a variável bullying, isoladamente ou em interação com as variáveis percepção dos contextos de desenvolvimento casa, escola, bairro, clima escolar, sociodemográficas (titularidade da escola, contexto territorial da escola, gênero, ano escolar), é a variável que mais impacto exerce sobre o bem-estar da população estudada. Níveis baixos de percepção dos contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), e do clima escolar (ambiente-escolar, regras, relacionamento interpessoal) estão associados a bem-estar subjetivo baixo. Em função das variáveis sociodemográficas, as meninas e os alunos das escolas privadas mostram médias mais elevadas de bem-estar (PWI-SC e OLS) que os meninos e alunos

das escolas públicas. Alunos das escolas urbanas pontuaram mais alto que os da rural (OLS).

E, finalmente, os resultados do estudo III indicam que vinte e sete dos cento e dezesseis indicadores estudados estão associado com o bullying (modelo geral, e modelos por gênero e ano escolar). Nove itens dos instrumentos PWI-SC, SLSS, Exigência e responsividade parentais, Senso de comunidade e Percepção da escola estão associados com o envolvimento em atos de bullying como vítima, além da variável sócio-demográfica contexto territorial da escola (urbano). Há também nove itens associados ao envolvimento em atos de bullying como agressor, que pertencem aos instrumentos PWI-SC, OLS, Auto-estima, Percepção de controle, Exigência e responsividade parentais, Clima Escolar, e Percepção do contexto de desenvolvimento escola. Quatro itens estão associados com o envolvimento em atos de bullying como vítima-agressor e advêm dos instrumentos de bem-estar PWI-SC e OLS, além das duas variáveis sócio-demográficas: sexo (menino) e ano escolar (6º). Satisfação com a segurança presente e futura, satisfação global com a vida estão associados, ao mesmo tempo, aos papéis de vítimas, agressores e vítimas-agressores e a satisfação com a vida em geral está associada aos papéis de agressor e de vítima-agressora. Vítimas, agressores e vítimas-agressores apresentaram pontuações extremamente baixas naqueles fatores que estavam negativamente associados ao bullying, juntamente com pontuações elevadas nos fatores que estavam associados de forma positiva, em comparação com aqueles que não estão envolvidos em bullying.

Compreender as complexas interações entre crianças e adolescentes e seus ambientes psicossociais, desde a perspectiva dos próprios implicados, é a chave para a compreensão deste fenômeno e, portanto, também para a concepção de políticas públicas voltadas à intervenção e prevenção da violência e promoção do bem-estar e qualidade de vida na infância e adolescência.

Palavras-Chave: Violência e vitimização entre pares no contexto escolar, Bullying, Bem-estar Subjetivo, Qualidade de vida, Infância e Adolescência.

Resumen

La tesis doctoral tiene como objetivo general analizar la relación entre la violencia entre pares en el contexto escolar (bullying), el bienestar subjetivo y otros factores psicosociales de los contextos individual, familiar, escolar y comunitario a partir de un enfoque ecológico y desde la perspectiva de los propios actores sociales involucrados.

La muestra está compuesta por 910 niños y adolescentes de sexto y séptimo de primaria ($M = 11,90$; $SD = 1,21$), de 27 escuelas, públicas y privadas, urbanas y rurales del estado del Ceará, noreste de Brasil. Para la obtención de la muestra se utilizó la técnica del muestreo aleatorio por conglomerados en dos etapas, seleccionando primero la escuela (estratificada por zona rural o urbana y por titularidad pública o privada) seguido del curso escolar (6° y 7° de primaria). De un universo de 3.887 escuelas (3.135 públicas) y (752 privadas) de enseñanza primaria de Ceará, fueron seleccionadas al azar 27 escuelas de 7 municipios, de las cuales 13 eran públicas y ubicadas en contextos urbanos, 8 públicas y rurales y 6 privadas y urbanas. La estratificación en zona urbana y rural fue proporcional a la distribución de las escuelas existentes en el estado de Ceará en 2013, donde 2.140 escuelas eran urbanas y 1.747 eran rurales.

Se trata de un estudio transversal cuantitativo, aprobado por el Comité de Ética en Pesquisa de la Universidad de Fortaleza (Resolución nº 545.107). Se presenta por compendio de artículos (tres estudios con objetivos, instrumentos y pruebas estadísticas específicas). El estudio I tuvo como objetivo analizar la relación entre la violencia entre pares en el contexto escolar (bullying), el bienestar subjetivo y el apoyo social percibido. El estudio II buscó analizar las implicaciones de la violencia entre pares en el contexto escolar, del clima escolar, y de la percepción de los contextos de desarrollo de la casa, de la escuela y del barrio en el bienestar subjetivo de los niños y adolescentes. El objetivo del estudio III fue identificar indicadores de bienestar subjetivo y otros factores psicosociales de los contextos individual, familiar, escolar y comunitario que están relacionados con el bullying, según el tipo de involucramiento: víctima, agresor y víctima-agresor.

Los instrumentos utilizados fueron las versiones brasileñas validadas y adaptadas de las escalas siguientes: Autoestima (Rosenberg, 1965), Apoyo social (Vaux et al., 1986), Exigencia y Responsividad Parental (Maccoby & Martin, 1983), Clima Escolar (Veiga, 2004), Sentido de Comunidad (Chavis et al., 1986), Percepción de Control (Pearlin &

Schooler, 1978), tres índices sobre la Percepción y sobre la Satisfacción con los Contextos de Desarrollo de la Casa, Escuela y del Barrio (International Survey of Children's Well-Being, 2012), Cuestionario de Conflictos Familiares (Weber & Cunha, 2006), Escala de Vitimización y Agresión entre Pares (Orpinas & Frankowski, 2001); y como indicadores de bienestar tres escalas de bienestar subjetivo: Ítem único de Satisfacción Global con la Vida (Campbell et al., 1976), Índice de Bienestar Personal (Cummins et al., 2003), Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Huebner, 1991).

Los datos fueron analizados utilizando diferentes pruebas estadísticas, tales como: la T de Student, el estadístico xi-cuadrado, la correlación de Pearson, la Anova de un factor, el análisis de la variancia multivariada- MANOVA, la regresión lineal jerárquica, la regresión logística multinominal, con el uso del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23.0. El nivel mínimo requerido de significación estadística en todas las pruebas fue de $p < 0.05$.

Los principales resultados del estudio I indican que con respecto a las variables predictoras del bienestar, en todos los modelos de bienestar calculados, existe una relación significativa y negativa entre comportamientos de victimización y agresión y el bienestar de los niños y adolescentes participantes, y una relación significativa y positiva entre su bienestar y los índices de contextos de desarrollo (escuela, casa, barrio), y el apoyo social (familia y amigos). Los grupos de víctimas, perpetradores y perpetrador-víctimas obtuvieron las medias más bajas de bienestar subjetivo, apoyo social y contextos de desarrollo comparados con el grupo de los no involucrados en el bullying. Los estudiantes de las escuelas públicas y los que están en las zonas rurales sufren más victimización que los de las escuelas privadas y de las áreas urbanas.

Los principales resultados del estudio II, a su vez, indican que la variable bullying, sola o en interacción con las variables de percepción de los contextos de desarrollo de la casa, la escuela, el barrio, el clima escolar, sociodemográficas (titularidad de la escuela, contexto territorial de la escuela, género, curso escolar), es la variable que mayor impacto tiene sobre el bienestar de la población estudiada. Bajos niveles de percepción de los contextos de desarrollo (casa, escuela, barrio), y del clima escolar (entorno de la escuela, reglas, relaciones interpersonales) están asociados con un bajo bienestar subjetivo. Considerando las variables sociodemográficas, las niñas y los alumnos de escuelas privadas muestran medias más elevadas de bienestar (PWI-SC y OLS) que los niños y los

alumnos de las escuelas públicas. Los estudiantes de las escuelas urbanas puntuaron más alto que los de las rurales en bienestar (OLS).

Finalmente, los resultados del estudio III indican que nueve ítems de los instrumentos de bienestar PWI-SC, SLSS, Exigencia y Responsividad Parental, Sentido de Comunidad, y Percepción de la Escuela, están asociados con la implicación en el bullying como *víctima*, además de la variable contexto territorial de la escuela (urbano). También nueve ítems están asociados al involucramiento en el bullying como *agresor*, que pertenecen a los instrumentos PWI-SC, OLS, Autoestima, Percepción de Control, Exigencia y Responsividad Parental, Clima Escolar, Percepción de la Escuela. Cuatro ítems están relacionados con el involucramiento en el bullying como *víctima-agresor*, y pertenecen a los instrumentos de bienestar PWI-SC y la OLS, además de dos variables sociodemográficas: el género (ser niño) y el curso escolar (6º primaria). La *Satisfacción con la seguridad presente y futura* están asociadas, a la vez, al rol de víctimas, de agresores y de víctimas-agresores, y la variable *Satisfacción con la vida en general* a los roles de agresores y de víctimas-agresores. Víctimas, agresores y víctimas-agresores presentaron puntuaciones extremadamente bajas en los factores que estaban negativamente asociados al bullying, juntamente con una alta puntuación en los factores que estaban asociados de forma positiva, comparados a los no involucrados en el bullying.

Conocer las complejas interacciones entre los niños y los adolescentes y sus ambientes psicosociales, desde la perspectiva de los propios implicados es clave para la comprensión de este fenómeno, y, por consiguiente para la concepción de políticas públicas destinadas a la intervención y prevención de la violencia y a la promoción del bienestar y calidad de vida en la infancia y adolescencia.

Palabras-Clave: Violencia y victimización entre pares en el contexto escolar, Acoso escolar (Bullying), Bienestar subjetivo, Calidad de vida, Infancia y Adolescencia.

Abstract

The general aim of this dissertation was to analyse the relationship between peer violence in the school environment (bullying), subjective well-being and other psychosocial factors from the individual, family, school, and community environments, from an ecological perspective and from the perspective of the social actors involved.

The sample consists of 910 children and adolescents in Years 6 and 7 of primary school ($M = 11.90$ years old; $SD = 1.21$), of 27 primary schools – both state-run and private, urban and rural – of Ceará state, northeastern Brazil. Stratified cluster random sampling in two stages was used to constitute the sample, selecting first the school (stratified by rural or urban area and public or private) and then by the school year (6 and 7). A universe of 3,887 schools (public 3,135) and (752 private) of Ceará Elementary School, 27 schools were randomly selected in 7 municipalities in the state, 13 of which were public and urban, 8 public and rural, 6 private and urban. Stratification in urban and rural areas was proportional to the distribution of existing schools in Ceará in 2013, where 2,140 schools were urban and rural 1,747.

It is a cross-sectional, quantitative study, approved by the University of Fortaleza Research Ethics Committee (Reference No. 545.107). It presents a compendium of articles (three studies with objectives, specific tools and statistical evidence). The general aim of the study I was to analyse the relationship between peer violence in the school environment (bullying), subjective well-being and perceived social support. The aim of the study II was to analyse the effects of peer violence in the school context, school climate and perceived developmental contexts of home, school, neighbourhood on children and adolescents' subjective well-being. The overall aim of the study III was to identify whether indicators of subjective well-being and other psychosocial factors at the individual, family, school, and community level related to bullying, depending on the type of involvement: victim, aggressor and victim-aggressor.

The Brazilian translated and adapted versions of the following instruments were used: Self-esteem (Rosenberg, 1965), the Social Support (Vaux et al.1986), Parental Demandingness and Responsiveness(Maccoby & Martin,1983), School Climate(Veiga, 2004), Sense of Community(Chavis et al. 1986), Perception of Control (Pearlin & Schooler, 1978), three index on Perceptions and Satisfaction of Developmental Contexts Home, School, Neighbourhood (International Survey of Children's Well-Being, 2012),

Family Conflict questionnaire (Weber & Cunha, 2006), the Peer Victimization and Aggression scale (Orpinas & Frankowski, 2001); and as indicators of subjective well-being, three scales: the Single item on Overall Life Satisfaction (Campbell et al. 1976), Personal Well-being Index School Children (Cummins et al. 2003), the Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991).

Data were analyzed using different statistical tests, such as: the Student t-test, the chi-square, the Pearson's correlation matrix, the one-factor Anova, the multivariate variance analysis MANOVA, the hierarchical linear regression, the multinomial logistic regression, with the use the SPSS statistical package, version 23.0. The minimum required level of significance in all statistical tests was $p < .05$.

The main results of the study I indicated that, regarding variables predicting well-being, in all of the models of subjective well-being calculated, a significant negative relationship between the behaviours of victimization and aggression and the well-being of participating children and adolescents, and a significant positive relationship between their well-being and developmental context indices (school, home, neighbourhood) and social support (family and friends) was observed. The groups of victims, perpetrators and perpetrator-victims obtained lower mean values of subjective well-being, social support and developmental contexts compared to the group not involved in bullying. Students at state-run schools and those in rural areas suffer more *victimization* than those in private schools and urban areas.

The main results of the study II indicate that the variable bullying, alone or in interaction with the variables of perceptions of developmental contexts home, school, neighbourhood, school climate, sociodemographic (type of school, territorial context of the school gender, school year), is the variable that has most impact on the well-being of the studied population. Low perception of development contexts levels (home, school, neighborhood), and school climate (environment-school, rules, interpersonal relationships) are associated with low subjective well-being. By sociodemographic variables, girls and students of private schools show higher subjective well-being (PWI-SC and OLS) than boys and students from public schools. Students in urban schools scored higher than those the rural (OLS).

Finally, the main results of the study III indicated that twenty-seven of the one hundred and sixteen indicators studied were found to be associated with bullying (general model

and models by gender and school year). Nine items from the instruments PWI-SC, SLSS, Parental Demandingness and Responsiveness, Sense of Community, and Perception of school are associated with involvement in bullying as a victim, as well as the socio-demographic variable school territorial context (urban). There are also nine items associated with involvement in bullying as an aggressor, that belong to the instruments: PWI-SC, OLS, Self-esteem, Perception of Control, Parental Demandingness and Responsiveness, School Climate, and Perception of School. Four items are associated with involvement in bullying as a victim-aggressor, that belong to the PWI-SC and OLS, as well as two socio-demographic variables: gender (being a boy) and school year (Year 6 of primary). Satisfaction with current and future safety, and satisfaction with life overall, are associated with the roles of victim, aggressors and victim-aggressors and satisfaction with life overall is associated with aggressors and victim-aggressors. Victims, aggressors, and victim-aggressors, showed low scores in those factors that were negatively associated with bullying, together with the high score in those factors that were positively associated, in comparison with those not involved in bullying.

Understanding the complex interactions between children and adolescents and their psychosocial environments from their own perspective is key to understanding this phenomenon and therefore also for designing public policies aimed at intervention and prevention violence and promoting well-being and quality of life in childhood and adolescence.

Keywords: Violence and Victimization of peers in the context of school, Bullying, Subjective Well-being, Quality of life, Childhood and Adolescence.

Apresentação

O interesse em levar a cabo uma pesquisa que nos ajude a problematizar as relações entre violência entre pares no contexto escolar (bullying) e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes, surge, por um lado, pela relevância da temática da violência no Brasil, que em suas diversas formas de manifestação se encontra arraigada nas relações sociais, no cotidiano, nos distintos âmbitos da vida (família, escola, trabalho, comunidade, etc.). Naturalizada, valorada e até certo ponto admitida como forma de sociabilidade, principalmente fomentada como elemento constitutivo de subjetividades. Violências estruturais que poderiam ser evitadas se não fossem negligenciadas, principalmente por um Estado que as institucionaliza e as (re) produz tanto em seus aparatos legais, por exemplo, a polícia, como ao não garantir os direitos básicos de saúde e bem-estar psicossocial a grupos vulneráveis, como crianças e adolescentes; direitos estes assegurados pela legislação do país, mas não efetivados na prática (Minayo, 2006). Por outro lado, surge como derivação de nossa práxis, seja como psicóloga e pedagoga da clínica privada e do âmbito público de proteção social especial (PSE), seja como gestora e técnica da política de proteção social básica (PSB) e da política de proteção especial (PSE) da cidade de Fortaleza- Brasil.

No primeiro âmbito de intervenção (PSB), presenciamos as dificuldades, conflitos e desafios tanto dos gestores escolares e dos professores, em lidar especificamente com a *violência entre pares no contexto escolar (bullying)*, como dos técnicos (psicólogos, assistentes sociais, etc) dos Centros de Referência da Assistência Social- CRAS, em lidar com a (s) violência (s) presente (s) nos distintos contextos da vida cotidiana das crianças e adolescentes.

Igualmente, em relação ao segundo âmbito de intervenção, o tema “das violências” se apresentava como o mais presente frente às problemáticas vivenciadas por pessoas e grupos participantes do sistema de proteção social especial e da clínica privada. Em ambos os casos, é notória a privação de direitos básicos da infância, como o de viver e se desenvolver em ambientes físico (estrutural, material) e social (relacional, comunitário, político) saudáveis.

Além disso, verificava-se ainda o predomínio de práticas de caráter intervencionista, focalizadas “no problema”, pouco articuladas aos distintos âmbitos da vida cotidiana das pessoas e grupos e às demais políticas de proteção social (saúde, educação, habitação, e

um largo etc). As práticas de prevenção continuam sendo um tema secundário, um ideal ainda não logrado, diante da necessidade urgente de “apagar o fogo”. Pouco se discute e se interroga com respeito às múltiplas causas e as consequências da(s) violência(s) à saúde, à qualidade de vida e ao *bem-estar* de pessoas e grupos em situação de maior desvantagem social, como são as crianças e adolescentes.

Em relação ao âmbito de pesquisa no campo científico, verifica-se ainda certa tendência em considerar principalmente a perspectiva adultocêntrica nos estudos sobre temas da infância. As experiências e vivências dos próprios atores sociais envolvidos (crianças e adolescentes) não são consideradas válidas para a compreensão dos fenômenos sociais que lhes afetam e, por conseguinte, para a construção do conhecimento (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005; Ferreira & Sarmiento, 2008; Sarriera et al., 2012; Casas, 2011; Ben-Arieh, Casas, Frones, & Korbin, 2014).

Em face das problemáticas das violências, pensar políticas, programas e serviços de proteção social desde a prevenção, ou seja, da promoção da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas e dos grupos, nos distintos contextos da vida cotidiana, ainda continua sendo um desafio.

Acreditamos que as reflexões indicadas nesta investigação contribuirão para a elaboração de políticas e programas de cunho mais preventivos e emancipatórios, a partir do conhecimento dos fatores psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida das crianças e adolescentes que podem incidir tanto na vivência da violência entre pares, como no bem-estar subjetivo, desde o estudo multidimensional destes constructos que estão intrinsecamente relacionados com o contexto psicossocial das crianças e adolescentes, e desde a perspectiva dos próprios atores sociais envolvidos (objetivo geral desta pesquisa).

A presente tese está estruturada em cinco sessões. Na *introdução*, apresentamos de forma sucinta os principais conceitos que norteiam a pesquisa, a relevância do tema investigado no panorama nacional e internacional, suas possíveis contribuições, e os objetivos dos três estudos, em forma de artigos, que a compõe; elementos estes que serão retomados e discutidos na apresentação de cada artigo. Na sessão *objetivos*, são apresentados os objetivos geral e específico da presente tese. Na sessão *publicações*, os três artigos são apresentados na íntegra, segundo as normas de cada revista, e buscando responder o objetivo geral da tese. Em *resultados e discussões*, os principais resultados de cada artigo

são retomados e discutidos de forma a evidenciar a unidade temática da investigação. E, finalmente, as *conclusões, limitações e as futuras linhas de investigação* são apresentadas.

1. Introdução

A **violência** é um fenômeno multifacetado, resultante de complexas interações entre fatores individuais, interpessoais, sociais, culturais e ambientais, e nas últimas décadas tem se configurado como um dos principais problemas mundiais de saúde pública, devido seus efeitos nocivos a longo e curto prazo à saúde das pessoas e por produzir elevados custos aos serviços de saúde e bem-estar social (WHO, 2002). Enquanto manifestação causada e causadora de múltiplos processos, “a violência se apresenta ora como manifestação da dinâmica e da trajetória de uma sociedade-seja em seus aspectos estruturais ou conjunturais-, ora como fenômeno específico que se destaca e influencia essa mesma dinâmica social” (Minayo, 2006, p.8).

No Brasil, dados estatísticos revelam um drástico cenário da violência. Segundo dados do registro do Sistema de Informações de Mortalidade, entre os anos 1980 e 2012 morreram no país 2.459.791 pessoas por causas violentas, sendo 1.202.245 vítimas de homicídio, 1.041.335 vítimas de acidentes de transporte, 216.211 suicidaram-se. Entre os jovens, de 15 a 29 anos de idade, neste mesmo período, 62,9% das mortes ocorreram por causas externas, sendo 28,8% por homicídios. Durante o ano de 2012 foram assassinados no país 56.337 pessoas, das quais 30.072 eram jovens de 15 a 29 anos de idades. A região nordeste ocupa a 1ª posição no número de homicídio (20.960 pessoas, das quais 12.092 são jovens) e o estado do Ceará a 2ª posição (3.840 pessoas das quais 2.325 são jovens) vítimas. Dados extremamente alarmantes principalmente em relação a população jovem que representa 53,4% do total de homicídios do País (Waiselfisz, 2014). Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, o país ocupa a 4ª posição internacional no índice de homicídios entre os 99 países com dados recentes, um índice de 13,0 homicídios para cada 100 mil crianças, adolescentes e jovens de 0 a 19 anos de idade (Waiselfisz, 2012). Dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde apontam que as mortes por causas externas representaram 70,0% dos óbitos registrados no ano de 2009, nos grupos de idade de 10 a 19 e de 20 a 29 anos (IBGE, 2012). Durante o ano de 2010 foram assassinados 8.686 adolescentes, crianças e jovens de 1 a 19 anos de idade, dos quais 3.428 na região nordeste do país. A casa, a rua e a escola se destacaram como os principais contextos onde ocorre a violência (Waiselfisz, 2012).

Considerando a “natureza” complexa da violência que afeta as pessoas em sua totalidade biopsíquica e social, autores como Chesnais (1981) e Burke (1995) (apud Minayo, 2005)

apontam à necessidade de entendê-la dentro da sociedade que a produz e que a perpetua, dado que se alimenta de fenômenos históricos e sociais de ditas sociedades traduzidos em suas relações sociais. “Para compreender o impacto da violência sobre a saúde, devemos localizar a sua discussão no conjunto dos problemas que relacionam saúde, condições, situações e estilos de vida” (Minayo, 2006, p.8).

Com o intuito de melhor compreender e analisar o fenômeno multifacetado da violência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou, em seu relatório Mundial sobre Violência e Saúde de 2002, um modelo ecológico que explora as complexas interações entre fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais, ambientais e a violência. “Entender como esses fatores estão relacionados à violência é um dos passos importantes na abordagem de saúde pública para evitar a violência” (WHO, 2002).

Em contextos sociais de extrema violência como o Brasil, em que existe uma certa naturalização deste fenômeno social que se encontra presente nas relações sociais, nos distintos âmbitos da vida (família, escola, trabalho, comunidade, etc.) (Minayo, 2006), a escola tanto pode atuar como produtora como reprodutora da violência vivenciada na vida cotidiana.

Neste estudo abordaremos especificamente uma das formas de manifestação da violência: a violência entre pares que ocorre no contexto escolar (bullying) que se configura como uma problemática mundial ao afetar a saúde de crianças e adolescentes e que desafia pesquisadores de todo o mundo, e dos diversos âmbitos do conhecimento científico, a buscar sua inteligibilidade (Beaudoin & Roberge, 2015; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015). É considerada um fenômeno social multidimensional e complexo que deve ser analisado em termos da interação entre as pessoas e os contextos (Díaz-Agudo, 2002). Trata-se de condutas agressivas, com diferentes níveis de violência (físicas, verbais e/ou psicológicas), intencionais, repetitivas ao longo do tempo, sem motivação aparente, que ocorre entre pares e em uma relação desigual de poder e força, exercida por um ou mais indivíduos contra outro(s), com o fim de causar intimidação, dor, sofrimento, angústia, discriminação, exclusão, humilhação, medo, etc. A vítima se sente ameaçada e tem dificuldade de defender-se. As agressões podem perdurar durante semanas, meses ou anos e, algumas vezes, ocorrem na presença de observadores que geralmente não intervêm (Martínez, 2006; Olweus, 1993a, 2006). Os envolvidos podem exercer os papéis de agressores, vítimas ou vítimas-agressoras na dinâmica do bullying,

sendo as vítimas diferenciadas em dois tipos: as passivas (aquelas que sofrem bullying e não reagem com comportamentos agressivos) e ativas (aquelas que atuam também como agressoras, sendo designadas como vítimas-agressoras) (Olweus, 1993 a).

A violência entre pares no contexto escolar resulta de complexas interações entre crianças e adolescentes e seus ambientes sociais (Espelage & Swearer, 2010; Martínez, Moreno, Amador, & Orford, 2011) representando um fator de risco para seu desenvolvimento e saúde (WHO, 2012), para sua qualidade de vida e para seu bem-estar subjetivo, físico e social (Navarro et al., 2015). “Entender os fatores que predizem o comportamento de bullying na escola requer um exame atento das interrelações complexas entre o indivíduo e o ambiente” (Hong & Espelage, 2012, p. 313).

Entre os principais **fatores psicossociais de risco/proteção associados ao comportamento de agressão e/ou vitimização entre pares** a literatura sobre o tema indica: a) **individuais: idade, sexo** (Lindstrom- Johnson, Waasdorp, Debnam, & Bradshaw, 2013; Martínez et al., 2011), sentimentos de solidão (Garay, Ávila, & Martínez, 2013; Moreno, Estévez, Murgi, & Musitu, 2009), reputação social (Martínez et al., 2011; Moreno et al., 2009; Povedano, Estévez, Martínez, & Monreal, 2012), **autoestima** (Garay et al., 2013; Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel, & Hertzman, 2013; Jiménez & Henri, 2012; Moreno et al., 2009; Povedano et al., 2012), sintomatologia depressiva (Garay et al., 2013; Guhn et al., 2013; Jiménez & Henri, 2012; Povedano et al., 2012), ansiedade (Guhn et al., 2013), percepção de estresse (Garay et al., 2013; Jiménez & Henri, 2012), empatia (Garay et al., 2013); b) **familiares: clima familiar** (Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areense, 2015; Garay et al., 2013; Jiménez & Henri, 2012; Martínez et al., 2011; Povedano, Hendry, Ramos & Varel, 2011), **estilos parentais** (Cerezo et al., 2015), **comunicação familiar** (Garay et al., 2013), uso de disciplina baseada em ameaças e punição por parte dos pais (Olweus,1993b; WHO,2002); c) **escolares: clima escolar** (Cerezo et al., 2015; Jiménez & Henri, 2012; Lindstrom-Johnson et al., 2013; Martínez et al., 2011), clima da aula (Blaya, Debarbieux, Ortega, & Rey, 2006; Garay et al., 2013), **percepção da escola** (Martínez, Murgi, Musitu, & Monreal, 2008), **percepção da relação professor-aluno e das normas** (Harel-Fisch et al., 2011); **apoio dos professores** (Barboza et al., 2009; Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010), ajuste escolar (Martínez, Povedano, Amador, & Moreno, 2012), **influência entre pares** (WHO, 2002), manejo de disciplina e regras (Olweus,1993 a, b); d) **comunitários e de integração: clima comunitário/ apoio social comunitário e ambiente comunitário**

(Garay et al., 2013; Jiménez & Henri, 2012; Jiménez, Estévez, & Murgi, 2014), apoio social (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, & Sink, 2009), **implicação comunitária** (Povedano et al., 2012), **integração e participação comunitária** (Martínez et al., 2011); e) socioculturais: naturalização da violência, exposição repetitiva a violência dos meios de comunicação (WHO, 2002, 2012).

Entende-se como fatores de risco os que predispõem a um resultado negativo ou indesejável, isto é, os que poderão desencadear um distúrbio ou uma doença, conforme sua gravidade, duração, frequência e intensidade de um ou mais sintomas ou comportamentos. Já os **fatores de proteção** são os que poderão defender ou fortalecer a pessoa frente a um risco ou vulnerabilidade (Cowan, Cowan, & Schulz, 1996). Ambos devem ser analisados dentro do contexto de vida da pessoa, uma vez que são eventos dinâmicos que só poderão ser definidos como tais por suas implicações nas relações e por seus resultados específicos. Não se tratando, portanto, de uma relação linear de causa-efeito (Rutter, 1999).

A partir da **perspectiva ecológica do risco desenvolvimental** se analisa as relações entre os indivíduos e os seus meios envolventes, a nível material, emocional e social, que podem oportunizar (fatores de oportunidade/proteção) e, ou, empobrecer, dificultar, obstaculizar (fatores de risco) o desenvolvimento. Os riscos e as oportunidades estão circunscrito em quatro níveis de influências: os micro, meso, exo e macro sistemas, sendo necessários para a análise dos processos de risco os processos, os acontecimentos e as relações da criança com seu meio social próximo, assim como a dinâmica de sistemas sociais no meio social da criança (Garbarino & Ganzel, 2000).

Reconhecer o bullying como um fenômeno social (Cerezo, 2014), **multidimensional e complexo** (Díaz-Agudo, 2002) implica considerar as relações entre os indivíduos e os seus contextos sociais imediatos, como sua casa, escola e comunidade (Barboza et al., 2009; Espelage & Swearer, 2010; Martínez et al., 2011; WHO, 2012), partindo da idéia de que o contexto social percebido é um dos fatores mais importantes na compreensão do desenvolvimento psicossocial e comportamento (Bronfenbrenner, 1977) e, por conseguinte, para a compreensão do fenômeno da violência entre pares (Cerezo, 2014; WHO, 2012).

No que tange às **consequências para a saúde e qualidade de vida**, a literatura científica aponta que, comparados as crianças e adolescentes não envolvidos no bullying, **as**

vítimas informan um maior número de problemas psicossociais como depressão (Chen & Wei, 2011), ansiedade social (Fitzpatrick & Bussey, 2011), suicídio (Olweus, 1993a), sintomas internalizantes, isolamento social, fobia escolar, sintomas psicossomáticos e níveis mais elevados de uso de substâncias psicoativas (Albores, Saucedo, Ruíz, & Roque, 2011; Kumpulainen, 2008; WHO, 2012), alta percepção de insegurança na escola e alta percepção negativa do clima escolar (Blaya, et.al., 2006; Tiliouine, 2015). **Entre os agressores** se percebe um alto índice de ideação suicida (Kumpulainen, 2008; WHO, 2012), ansiedade, depressão, (Chen & Wei, 2011; Garay et al., 2013), percepção negativa da escola, baixo rendimento e alto abandono escolar (Olweus, 1993a), baixa autoestima (Garay et al., 2013). Em relação às **vítimas-agressoras**, existe na literatura um consenso em considerar este grupo como o mais vulnerável (Cerezo, 2014b; Povedano et al., 2012), uma vez que apresentam um baixo autoconceito social em comparação com os outros grupos, pontuações mais elevadas em sintomatologia depressiva, menor implicação comunitária e menor satisfação com a vida (Povedano et al., 2012), maiores problemas de adaptação psicossocial (Yañez, 2013), instabilidade emocional, alto índice de rejeição por parte dos iguais (Cerezo, 2014b), um maior número de problemas de conduta, de comportamentos de risco como fumar, uso excessivo de álcool e outras substâncias psicoativas, de sintomas psicológicos e psicossomáticos, ideação suicida, e uma maior probabilidade de seguir envolvido no bullying (Liang, Flisher, & Lombard, 2007). Em geral os efeitos do *bullying* são agudos, mas podem também persistir durante toda a vida; o que faz com que seja considerado, junto às demais formas de violência, um problema de saúde pública que afeta a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em todo o mundo (WHO, 2012).

Entendemos saúde como estado de completo bem-estar físico, psicológico e social, e não somente ausência de doenças, o que inclui em seu processo de construção e promoção os “**determinantes sociais da saúde**”, isto é, os fatores sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais presentes nas distintas formas de organização social, que determinam modos de vida: modos de pensar, significar e viver o que se entende por qualidade de vida ou vida saudável (CDSS, 2009). É sabido que a saúde infantil é igualmente afetada pelos determinantes sociais da saúde (Buss & Pellegrini, 2007; OMS-CDSS, 2010; Rodríguez-Marín, 2001; WHO, 2012).

Igualmente **compreendemos o construto qualidade de vida** como função das condições materiais (bem-estar social) e das condições psicossociais (**bem-estar subjetivo**),

baseado este último no conjunto de percepções, avaliações e aspirações que as pessoas têm acerca de sua própria vida em geral (*satisfação com a vida*) e de seus distintos âmbitos, a partir da cultura e sistemas de valores em que vivem (Casas, 1996). A expressão bem-estar significa “estar bem”, “sentir-se bem”; e não se restringe a momentos pontuais da vida, senão a aspectos “globais” da mesma, como consequência da interinfluência entre os aspectos internos ou psicológicos (em suas dimensões afetivas e cognitivas) e suas interações externas com outras pessoas e com o ambiente (Casas, 1996; Casas & Bello, 2012). De acordo com Diener (1984), há um consenso de que o bem-estar subjetivo apresenta três componentes básicos: (1) baseia-se na experiência de cada pessoa e em suas percepções e avaliações dessas experiências; (2) inclui medidas positivas, não apenas a ausência de aspectos negativos; (3) inclui algum tipo de avaliação global da vida, geralmente chamada de satisfação com a vida.

Segundo Ben-Arieh et al. (2014), nos últimos anos, existe um amplo consenso entre os investigadores em considerar o **bem-estar subjetivo um componente chave da qualidade de vida também para a infância**.

No estudo do **bem-estar infantil o modelo multidimensional de satisfação vital** engloba distintos âmbitos (nível de vida, realizações, ócio, saúde, segurança, participação social, etc.) que se materializam em diferentes contextos e que influenciam na qualidade de vida de crianças e adolescentes. Entre estes, os contextos casa, escola e bairro se configuram como os principais onde as crianças e os adolescentes vivem e se desenvolvem, sendo necessário estudá-los desde sua própria perspectiva se pretendemos conhecer os fatores psicossociais de risco e proteção presentes em sua vida cotidiana, sem ter que recorrer ao modelo adultocêntrico como referente único (Casas & Bello, 2012).

Nestes termos, a literatura sobre o tema do **bem-estar subjetivo na infância e adolescência** indica a existência de distintos **fatores psicossociais associados**, seja por sua contribuição positiva ou negativa, **dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário**, tais como: a **autoestima** (Dew & Huebner, 1994; Gonçalves & Gutiérrez, 2013; Reina, Oliva, & Parra, 2010); a **percepção de controle** (Casas et al. 2007; Dew & Huebner, 1994); a percepção de **apoio social** (Kapikiran, 2013; Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2010; Ronen, Hamama, Rosenbaum, & Mishely-Yarlap, 2014); a extroversão (Huebner, 1991); **gênero** (González, Casas, Malo, Viñas, & Dinisman, 2016); **idade** (González et al., 2016); os estilos e estratégias de enfrentamento-coping

(Viñas, González, García, Malo, & Casas, 2015); a utilização de meios audio visuais (Malo, Navarro, & Casas, 2012); as **relações interpessoais entre os iguais** (Casas, González, Malo, Bertran, & Navarro, 2011; Malo et al., 2009); o **apoio social da família** e a **satisfação com a escola** (Gonçalves & Gutiérrez, 2013); o **sentimento de pertença a comunidade** (Elvas & Moniz, 2010); a **participação, a integração e o apoio comunitário** (Jiménez et al., 2014); a **participação familiar** (González et al., 2015); as **crises familiares** (Ronen et al., 2014); a **família, a escola e a comunidade** (Lee & Yoo, 2015); a percepção de pobreza (Montserrat, Casas, & Moura, 2015); o **clima escolar e a vitimização** (Martínez et al., 2012); o **clima familiar, a autoestima e a vitimização** (Povedano et al., 2011); o **clima escolar e o clima familiar, a integração e a participação comunitária e a vitimização** (Martínez et al., 2011); e a **violência entre pares na escola** (Flaspohler et al., 2009; Guhn et al., 2013; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2012).

Logo, no momento de definir, desenhar e implementar políticas e ações de promoção de saúde e bem estar é igualmente relevante compreender: os comportamentos e as interações entre as pessoas dentro dos grupos sociais e contextos específicos, seus determinantes sociais (identificando os fatores psicossociais de risco e de proteção presentes em seu cotidiano) assim como, conhecer seu bem-estar subjetivo. A perspectiva psicossocial e integral de saúde (OMS-CDSS, 2010; Buss & Pellegrini, 2007), nos possibilita relacionar constructos multidimensionais como bem-estar e violência entre pares no contexto escolar (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Casas & Bello, 2012; González, 2004; González, Casas & Coenders, 2006; Lee & Yoo, 2015; Martínez et al., 2011; Swearer et al., 2010; WHO, 2012), com o fim de contribuir com novos indicadores de promoção de saúde no âmbito da infância e adolescência. Entender como os ambientes sociais nos quais as crianças e os adolescentes interagem, vivem e se desenvolvem, atuam como fatores protetores e de risco pode, portanto, apoiar os esforços para combater as desigualdades na saúde (WHO, 2012).

Aqui destacamos, mais uma vez, a relevância de se considerar as complexas interações entre características individuais e contextos de desenvolvimento de diferentes níveis nos estudos sobre fatores de risco/proteção que incidem no desenvolvimento infantil (Garbarino & Ganzel, 2000).

Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo (2011) destacam a existência de vários estudos recentes que indicam que a família, a escola, o grupo de pares e a comunidade são elementos importantes para o desenvolvimento positivo. Coulton & Spilsbury (2014) chamam a atenção para a existência de uma ampla literatura sobre desenvolvimento infantil que destaca o impacto dos contextos de vida no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. Tais pesquisas adotam como pressuposto entender as interdependências que existem entre o ser humano e seu ambiente vital e as interdependências dos sistemas nos quais estão imersos para a **compreensão do desenvolvimento e comportamento**. Sendo que grande parte tende a fazer suposições simplificadas sobre a direção desses efeitos e os mecanismos responsáveis por eles. Estudo realizado por Bedin (2013), por sua vez, aponta diversos autores, a saber: Bertalanffy, Lewin, Barker, Rapport, Bronfenbrenner, Warr, Moos, Trickett e Kelly, como os principais que compartilham da concepção ecológica, diferenciando-os, principalmente, pelo foco de aplicação e desenvolvimento da teoria.

O **modelo ecológico de desenvolvimento humano** proposto por Bronfenbrenner compreende os processos de desenvolvimento com base na pessoa, no processo, no contexto e no tempo (PPCT) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O processo, principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, consiste na interação recíproca, progressivamente mais complexa entre um organismo humano ativo, com pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Para a interação ser efetiva, tem que ocorrer de forma regular, em períodos estendidos de tempo e as atividades nas quais a pessoa esteja engajada devem ser progressivamente mais complexas. E para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais. Os processos proximais podem produzir tanto competência (aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades em conduzir seu próprio comportamento), como disfunção (manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento), ambas entendidas como parte de um mesmo continuum e não como características estáticas e antagônicas (Bronfenbrenner, 1999 apud Morais, 2009). A pessoa é analisada a partir de suas características pessoais e daquelas construídas nas interações com outras pessoas e com ambiente, existindo três características da pessoa que podem influenciar o desenvolvimento: a) disposições (que podem inibir, retardar ou promover os processos proximais); b) recursos (biopsicológicos, capacidades, habilidades, experiências que podem influenciar os processos proximais); c) demanda

(características pessoais capazes de estimular ou não estimular as reações do contexto social, rompendo ou desenvolvendo os processos proximais) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O contexto diz respeito ao ambiente ecológico onde se desenvolvem os processos desenvolvimentais (micro, meso, exo e macrossistemas), concebido como um conjunto de estruturas concêntricas, interconectadas. No nível mais interno se encontra o entorno mais imediato que inclui a pessoa em desenvolvimento (microsistema), cenários diretos nos quais as pessoas se desenvolvem, mantêm relações e realizam atividades diárias, como, por exemplo, a família, a escola, o bairro. O segundo sistema (mesossistema) é composto por microsistemas inter-relacionados, como, por exemplo, as interações que se dão entre a família e a escola e que também são decisivas para o desenvolvimento. Além disso, o ambiente ecológico não se resume aos entornos onde a pessoa participa diretamente. O desenvolvimento e comportamento são também afetados pelos entornos nos quais ela não está diretamente presente (o exo e o microsistemas). O exossistema é aquele no qual a pessoa não participa diretamente, mas recebe sua influência indireta, já que nele se produzem fatos que afetam o que ocorre no ambiente imediato da pessoa, por exemplo, o lugar ou o tipo de trabalho dos pais, as escolas que os irmãos frequentam. O macrossistema, por sua vez, reporta à cultura, ao conjunto de crenças, ideologias, organização política, social e econômica que moldam a todos os outros níveis do sistema e as relações entre subsistemas, e se manifesta também na consciência e comportamentos dos indivíduos. Igualmente, as interações entre os quatro níveis do sistema afetam o comportamento e desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1987). O tempo pode ser compreendido como um sistema integrado (cromossistema), que possui três esferas: microtempo (menor das esferas, que consiste na temporalidade envolvida nas interações das pessoas em desenvolvimento), mesotempo (periodicidade dos eventos através de intervalos de tempo maiores) e macrotempo (eventos amplos de intervalos de tempo que define a história que atua no desenvolvimento que, por sua vez, apresenta duas dimensões: o momento no ciclo vital e o tempo histórico social que a pessoa se encontra) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De forma geral, entre várias características importantes da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, podemos citar: a) a compreensão ampla e contextualizada da realidade estudada, a partir das dimensões pessoa, processo, contexto e tempo; b) em relação ao contexto e ao tempo inclui vários níveis de análise, o que possibilita a compreensão da influência do ambiente e do tempo no desenvolvimento; c)

reconhecimento da existência de interinfluências recíprocas entre sistemas (micro, meso, exo e macro) e pessoas; d) o papel ativo das crianças e adolescentes, como agentes sociais em seus processos de desenvolvimento; e) valorização do estudo da percepção e significados produzidos pelas pessoas acerca de suas experiências (Morais, 2009).

Em relação ao **tema do bem-estar** observa-se que, apesar da existência de certo consenso entre os investigadores em considerar a interação entre indivíduo e ambiente relevante para a compreensão do desenvolvimento e comportamento, bem como da existência de uma série de estudos que destacam a importância das influências da família, da escola e da comunidade sobre o bem-estar das crianças (Jiménez & Lehalle, 2012; Lee & Yoo, 2015; Main & Besemer, 2014; Martínez et al., 2011; WHO, 2012), são escassas as **pesquisas desde um enfoque ecológico**, sendo o estudo realizado por Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo (2011) e o estudo realizado por Bedin & Sarriera (2014a) que adotou a perspectiva ecológico-contextual (ver, Kelly 2006; Sarriera, 2010 para aprofundar o tema), as exceções. Segundo Sarriera (2010) apud Bedin & Sarriera (2013), é possível compreender o bem-estar desde uma perspectiva ecológica, uma vez que o bem-estar é o componente psicossocial da qualidade de vida, resultante de relações ocorridas em diferentes contextos. Compreendido como consequência da interinfluência entre os aspectos internos ou psicológicos e suas interações externas com outras pessoas e com o ambiente (Casas, 1996; Casas & Bello, 2012), e que engloba múltiplos domínios/âmbitos. O bem-estar é construído e mantido a través da interação da criança/adolescente com os múltiplos contextos onde vivem e se desenvolvem (Oberle et al., 2011; Garbarino, 2014).

No campo específico da **violência entre pares no contexto escolar (bullying)**, verifica-se certa tendência atual, ainda que escassa, em se adotar a **perspectiva ecológica** no estudo deste fenômeno (Martínez et al., 2011); embora pesquisas apontem associações entre variáveis psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário com a violência e a vitimização entre os iguais (Cerezo et al., 2015; Garay et al., 2013; Harel-Fisch et al., 2011; Jiménez & Henri, 2012; Jiménez et al., 2014; Lindstrom et al., 2013; Martínez et al., 2008; Povedano et al., 2011; Povedano et al., 2012; Wei et al., 2010). Como exemplo de pesquisas que adotam tal perspectiva podemos citar as realizadas por Barboza et al. (2009); Martínez et al. (2011). **A ênfase, desde esta perspectiva**, é colocada na compreensão das interações das características dos indivíduos em relação aos múltiplos sistemas sociais dos quais eles são partes inseparáveis. Uma estrutura ecológica que enfoque as complexas interações entre características individuais e contextos de

desenvolvimento de diferentes níveis é essencial para a compreensão de fenômenos multidimensionais como a violência entre pares (Barboza et al., 2009; Bronfenbrenner & Moris, 1998). Desde esta perspectiva, a violência entre pares (bullying) é o resultado da interação entre as características individuais e as características psicossociais dos contextos de desenvolvimento de agressores e vítimas (Barboza et al., 2009; Benbenishty & Astor, 2005; Bronfenbrenner, 1979; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010, apud Martínez et al., 2011).

Com respeito **aos estudos que analisam as relações entre violência entre pares no contexto escolar (bullying) e bem-estar subjetivo**, apesar da existência de evidências que o ambiente escolar e, principalmente, as relações que ocorrem entre pares, estão diretamente relacionados com a saúde, o desenvolvimento e o bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes (Bradshaw & Keung, 2011; Casas et al., 2011; Eccless & Roeser, 2011; Lee & Yoo, 2015; Ma & Huebner, 2008; Suldo, Riley, & Shaffer, 2006), e que a violência e a vitimização entre pares no contexto escolar (bullying) impacta de forma negativa o bem-estar subjetivo, apresentando as crianças e adolescentes envolvidos neste fenômeno baixos níveis de bem-estar, comparados com os não envolvidos (Flaspohler et al., 2009; Guhn et al., 2013; Martínez et al., 2012; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2011; Povedano et al., 2012; Valois, Kerr, & Huebner, 2012) as pesquisas **desde uma perspectiva ecológica**, como por exemplo, a realizada por Martínez et al. (2011), ainda são escassas. Além disso, a maioria está focalizada ora na relação entre o comportamento de vitimização e satisfação com a vida, ora no comportamento de agressão (Moore et al., 2012; Navarro et al., 2015), ora no comportamento de agressão-vitimização. Poucas pesquisas consideraram, ao mesmo tempo, tanto todos os comportamentos/papéis que ocorrem na dinâmica da violência (vítima, agressor, vítima-agressora), como variáveis dos distintos contextos (individual, familiar, escolar, comunitário), além do bem-estar subjetivo, no estudo deste fenômeno, todos considerados na presente pesquisa.

As vítimas e perpetradores de comportamentos agressivos não são apenas vulneráveis a ter resultados mais pobres de saúde mental, mas a agressividade e a vitimização também tem um impacto negativo sobre as forças internas positivas que tornam a vida digna de ser vivida. Consequentemente, as pesquisas estão agora tentando explicar as relações entre o comportamento de bullying e bem-estar subjetivo, entendido como

a avaliação do indivíduo de sua própria vida em termos de satisfação (Holder & Coleman, 2008 apud Navarro et al., 2015, p.17).

Com respeito à temática “bem-estar subjetivo na infância e adolescência” existem, tanto em Brasil como internacionalmente, lacunas teóricas e metodológicas e, por conseguinte, uma grande demanda de conhecimentos imprescindíveis ao desenho e implementação de políticas públicas intersetoriais, principalmente no âmbito preventivo. No Brasil as pesquisas sobre o tema foram desenvolvidas na região sul, não existindo até o presente momento indicadores que meçam o nível de bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes da região nordeste do país.

Igualmente em relação à temática da violência entre pares no contexto escolar (bullying) podemos afirmar que, ainda que existam bastantes estudos que relacionem este fenômeno, ora com fatores individuais, ora com fatores sociais (escola ou família), ora com fatores interpessoais (grupos de iguais), existe uma carência de pesquisas que busquem estudá-lo a partir de uma perspectiva ecológica (Barboza et al., 2009; Bronfenbrenner, 1987; Espelage & Swearer, 2010; Martínez et al., 2011; Hong & Espelage, 2012), ou seja, que explorem ao mesmo tempo as relações entre os fatores individuais, interpessoais, contextuais, sociais, culturais e ambientais que contribuem em dito fenômeno. Além disso, poucos têm adotado a perspectiva das próprias crianças e adolescentes como informantes-chaves de suas vidas (Alfaro & Casas, 2015; Bem-Arieh et al., 2014; Sarriera et al., 2012) e experiências em relação aos contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro e bem-estar subjetivo (Casas, 2010; Casas, 2011), evidenciando assim uma das grandes contribuições desta pesquisa.

A partir dos pressupostos anteriormente discutidos e dos resultados de pesquisas prévias já apontadas que indicam a existência de associações entre variáveis dos contextos individual, familiar, escolar, comunitário e os dois fenômenos aqui estudados (bullying e bem-estar), **nesta pesquisa abordamos os fatores psicossociais de risco e de proteção presentes nos distintos contextos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber:** a) **família** (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares, segurança), b) **escola** (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina, segurança), c) **comunidade** (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade; segurança), d) **grupos de iguais** (qualidade

das relações interpessoais, apoio social); assim como os **fatores individuais** (idade, gênero, autoestima, percepção de controle) e **contextuais** (tipo de escola que frequenta e zona onde mora) **que incidem tanto em sua implicação no bullying, como no seu bem-estar subjetivo**, desde a perspectiva das próprias crianças e adolescentes participantes.

Destacamos também que esta investigação, além de contribuir para o estudo do bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes brasileiros, ampliará o estudo desta temática a realidades socio-econômicas distintas do Brasil, como o nordeste brasileiro. Além disso, contribuirá para o conhecimento dos fatores psicossociais de risco e de proteção que incidem no bem-estar e na vivência da violência entre pares no contexto escolar, a partir do estudo multidimensional destes construtos que estão intrinsecamente relacionados com o contexto psicossocial das crianças e adolescentes. Ressaltamos, ainda, outro aspecto inovador desta pesquisa: relacionar construtos multidimensionais como violência e bem-estar a partir da perspectiva e vivência das próprias crianças e adolescentes, garantindo desta maneira sua participação social em temas que afetam sua saúde e qualidade de vida.

Assim, considerando tanto os **componentes do bem-estar subjetivo**, a saber, processos cognitivos (juízo de satisfação com a vida) e afetivos (presença de afeto positivo e ausência de afeto negativo) (Cummins & Cahill, 2000), como os **fatores psicossociais que incidem no bem-estar e na implicação no bullying presentes nos contextos de desenvolvimento das crianças e adolescentes**, este estudo busca responder as seguintes perguntas de partida: 1) Existe relação entre a violência entre pares no contexto escolar (bullying), o bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes e outros fatores psicossociais presentes nos contextos individual, familiar, escolar e comunitário? 2) Que fatores psicossociais de risco e de proteção podem tanto incidir no fenômeno do bullying, como no bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, contribuindo para o seu aumento ou diminuição.

Para responder a estas perguntas partimos das seguintes hipóteses:

I) Os fatores psicossociais de risco e de proteção presentes nos distintos contextos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares, segurança), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina, segurança), c) comunidade (qualidade das relações

interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade, segurança), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social); assim como os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora) incidem tanto em sua implicação no bullying, como no seu bem estar subjetivo.

II) Se observará uma correlação entre níveis elevados de bem-estar subjetivo e níveis baixos de comportamentos de agressão e vitimização.

III) Baixos níveis de bem-estar subjetivo estão associados a baixos níveis de: percepção e satisfação com os contextos de desenvolvimento (casa, escola e bairro), clima escolar (ambiente, regras, relacionamento interpessoal) e maior implicação no fenômeno do bullying.

IV) Se observará que os alunos não envolvidos no fenômeno do bullying pontuarão mais altos no índice geral de bem-estar, apoio social, satisfação e percepção dos contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), e em indicadores de autoestima, percepção de controle, exigência e responsividade parental, clima escolar, percepção da escola, sentido de comunidade, quando comparados com os diretamente envolvidos (agressores, vítimas ou vítimas-agressoras).

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente, **a tese doutoral está formada por compêndio de artigos científicos que buscam responder e dar unidade temática a investigação.** Os participantes e os procedimentos de coleta de dados são os mesmos para cada estudo, porém os objetivos, instrumentos e provas estatísticas realizadas são distintos, e todos serão descritos em detalhes na sessão publicações.

No estudo I analisamos as relações entre violência entre pares no contexto escolar (bullying), bem-estar subjetivo, apoio social percebido e satisfação com os contextos de desenvolvimentos casa, escola e bairro. Apresentamos resultados sobre: a) o bem-estar subjetivo utilizando três escalas de bem-estar distintas, b) a satisfação com os contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), c) a percepção de apoio social (família e amigos), d) os comportamentos de agressão e vitimização das crianças e adolescentes participantes, analisando diferenças por sexo, ano escolar (6º e 7º), territorialidade (urbana e rural) e titularidade da escola (pública e privada). Igualmente analisamos diferenças de médias de bem-estar, apoio social (família e amigos), satisfação com os

contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), entre grupos de crianças e adolescentes envolvidos (vítimas, agressores e vítimas-agressoras) e não envolvidos no bullying. E por fim, buscamos prever o bem-estar da população estudada a partir das variáveis independentes satisfação com os contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), percepção de apoio social (família e amigos), comportamentos de agressão e vitimização, além das variáveis sociodemográficas: sexo, ano escolar (6º e 7º), territorialidade (urbana e rural) e titularidade da escola (pública e privada).

No estudo II nos propusemos a analisar as implicações da violência entre pares no contexto escolar, do clima escolar e da percepção dos contextos de desenvolvimento casa, escola, bairro no bem-estar das crianças e adolescentes participantes. Buscamos explorar tanto as implicações isoladas de todas as variáveis estudadas, como as implicações de suas interações sobre o bem-estar dos participantes, assim como a relação de todos estes fatores com as variáveis sociodemográficas (sexo, ano escolar, territorialidade e titularidade da escola), apresentando as diferenças de médias de bem-estar em função das interações obtidas. Analisamos também as diferenças de médias de bem-estar segundo: a) tipologia bullying (não envolvidos, vítimas, agressores e vítimas-agressoras); b) níveis de contextos de desenvolvimento (casa, escola e bairro); c) níveis de clima escolar (ambiente físico, social e pedagógico da escola, regras, relacionamentos interpessoais).

No estudo III buscamos identificar indicadores de bem-estar subjetivo e de outros fatores psicossociais dos contextos individual, familiar, escolar e comunitário que incidem no fenômeno do bullying, dependendo do tipo do envolvimento: vítima, agressor ou vítima-agressora. Calculamos três modelos finais de regressão logística multinomial (modelo geral para toda a mostra e modelos específicos vítima-agressor por gênero e ano escolar), a partir das variáveis independentes, a saber, Autoestima, Apoio Social, Exigência e Responsividade Parental, Clima Escolar, Senso de Comunidade, Percepção de Controle, Percepção e Satisfação com os Contextos de Desenvolvimento Casa, Escola e Bairro, Questionário de conflitos familiares; e como indicadores de bem-estar três escalas de bem-estar subjetivo: Ítem único de Satisfação Global com a Vida, Índice de Bem-estar Pessoal, Satisfação com a Vida para Estudantes. Analisamos também as diferenças de médias nos indicadores que estão associados ao envolvimento em bullying entre envolvidos (vítimas, agressores e vítimas-agressores) e não envolvidos.

Na continuação apresentamos o objetivo geral e específico da tese, contemplados nos três estudos anteriormente descritos e que serão apresentados e discutidos na íntegra nas sessões posteriores.

2. Objetivos

Objetivo geral

A tese doutoral tem por *objetivo geral* estudar as relações entre violência entre pares no âmbito escolar (*bullying*), bem-estar subjetivo e outros fatores psicossociais dos contextos: individual, familiar, escolar e comunitário, a partir da perspectiva dos próprios atores sociais envolvidos.

Objetivos específicos

- i) Mensurar os níveis globais de bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes participantes segundo fatores psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário.
- ii) Identificar diferenças de médias dos participantes em comportamentos de agressão e de vitimização segundo gênero, ano escolar, titularidade e territorialidade da escola.
- iii) Identificar diferenças de médias dos participantes em fatores psicossociais dos âmbitos familiar, escolar e comunitário, segundo gênero, ano escolar, titularidade e territorialidade da escola.
- iv) Analisar se as crianças e adolescentes envolvidos em bullying (agressor, vítima, vítima-agressora) e os não envolvidos diferem em nível de bem-estar subjetivo e em outros fatores psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário.
- v) Identificar fatores psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina), c) comunidade (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), que podem incidir no bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, contribuindo para o seu aumento ou diminuição.
- vi) Identificar fatores psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana

das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina), c) comunidade (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), que podem incidir na vivência da violência e vitimização entre pares no contexto escolar (bullying), contribuindo para o seu aumento ou diminuição.

- vii) Contribuir, a partir dos resultados desta pesquisa, para a elaboração de políticas públicas intersetoriais, principalmente no âmbito da saúde preventiva.

3. Publicações

Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. "Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in northeastern Brazil". *Journal of Happiness Studies*. (2016)

<http://dx.doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10902-016-9786-1>

First Online: 06 August 2016

© Springer Science+Business Media Dordrecht 2016

Abstract

The general aim of this study was to analyse the relationship between peer violence in the school environment (bullying), subjective well-being and perceived social support from the perspective of 910 children and adolescents in Years 6 and 7 of primary school (M = 11.90 years old; SD = 1.21). The participants were taken from 27 primary schools—both state-run and private, urban and rural—in Ceará state (Brazil). The following instruments were used: the Peer Victimization and Aggression Scale (EVAP); the Social Support from Family and Friends Scale (SSA); an index of satisfaction with different developmental contexts (home, school, neighbourhood); and as indicators of subjective well-being, three scales (Single item on Overall Life Satisfaction, Personal Well-Being Index School Children, Students' Life Satisfaction Scale). Results indicated that aggression and victimization behaviours correlated negatively with the three well-being indicators used, while social support and satisfaction with different developmental contexts correlated positively. When considering type of involvement in bullying, victims, perpetrators and perpetrator–victims all scored lower on subjective well-being than those not involved in bullying. A model is also presented that explains 42 % of well-being. Understanding how bullying relates to well-being and how social support and favourable developmental contexts can act as protective factors are particularly important when designing public policies aimed at intervening in violence prevention and promoting well-being in childhood and adolescence.

Keywords

Peer violence in the school environment; Bullying; Subjective well-being; Social support; Childhood; Adolescence

Alcantara, S. C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Viñas, F.; Casas, F.; & Abreu, D.P. “Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar infantil”. Manuscript submitted for publication

Abstract:

The general aim of this study was to analyse the effects of peer violence in the school context, school climate and perceived developmental contexts on children and adolescents' subjective well-being. The sample is comprised of 910 students in Years 6 and 7 of primary school ($M = 11.90$ years, $SD = 1.21$). Study participants attended 27 public and private schools in urban and rural locations in Ceará. It is a cross-sectional, quantitative study and the following instruments were used: scales measuring victimization and aggression among peers and school climate; three indexes on perceptions of developmental contexts (home, school, neighbourhood); and three wellbeing scales (Students' Life Satisfaction Scale, Personal Wellbeing Index School Children, Single item on Overall Life Satisfaction). Data were analysed using multivariate variance analysis, with a significance level below 0.01. Results indicate that bullying ($p < .001$), alone or in interaction with the variables analysed, is the variable that has most impact on the well-being of the studied population, those involved in bullying displaying lower well-being means. Low levels of perception regarding the contexts of home ($p < .001$), school ($p < .001$) and neighbourhood ($p < .001$), and school climate ($p < .001$) are all also associated with low subjective well-being.

Key words

Violence, Bullying, Quality of Life, Child, Adolescent

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações da violência entre pares no contexto escolar, do clima escolar e da percepção dos contextos de desenvolvimento no bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes. A amostra é composta por 910 estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental ($M = 11.90$ anos; $SD = 1.21$), de 27 escolas, públicas e privadas, urbanas e rurais do Ceará. Trata-se de um estudo transversal quantitativo. Instrumentos utilizados: escala de vitimização e agressão entre pares e de clima escolar; três índices de percepção dos contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro); e três escalas de bem-estar (satisfação com a vida para estudantes, índice de bem-estar pessoal e item único de satisfação com a vida). Os dados foram analisados mediante análise de variância multivariada, com nível de significância não superior a 0,01. Os resultados indicam que a tipologia bullying ($p < .001$), isoladamente ou em interação com as variáveis analisadas, é a variável que mais impacto exerce sobre o bem-estar da população

estudada, sendo os envolvidos em bullying os que apresentam as menores médias de bemestar. Níveis baixos de percepção dos contextos casa ($p < .001$), escola ($p < .001$), e bairro ($p < .001$), e do clima escolar ($p < .001$), estão igualmente associados a bem-estar subjetivo baixo.

Palavras-chave

Violência, Bullying, Qualidade de Vida, Criança, Adolescente.

Embargoed until publication

Alcantara, S.C.; González-Carrasco, M.; Montserrat, C.; Casas, F.; Viñas, F.; & Abreu, D.P. "Subjective Well-Being and other Psychosocial Factors relating to Violence and Victimization of Peers (Bullying) among Children and Adolescents in North-Eastern Brazil". Manuscript submitted for publication

Abstract:

The overall aim of this study is to identify indicators of subjective well-being and other psychosocial factors at an individual, family, school, and community level are related to bullying, depending on the type of involvement: victim, aggressor and victim-aggressor from the perspective of 910 students in Years 6 and 7 of primary school ($M=11.90$ years- $SD=1.21$). The participants are from 27 schools- both state-run and private, urban and rural-in Ceará-state (Brazil). The following instruments were used: Victimization and Aggression among Peers, Self-esteem, Perception of Control, Family Conflict, Parental Demandingness and Responsiveness, School Climate, Sense of Community, Perception of School; and three scales of well-being (single item on Overall Life Satisfaction-OLS, Personal Well-being Index School Children-PWI-SC, and Student's Life Satisfaction Scale-SLSS). The results show the existence of different psychosocial profiles depending on the type of involvement in bullying, with well-being indicators playing a relevant role in this. Satisfaction with current and future safety, general life satisfaction, and the perception of being listened to by teachers are negatively related to different kinds of involvement. Lower scores on the subjective well-being indicators are associated with involvement in the phenomenon of bullying, whether as a victim, aggressor or victimaggressor. By contrast, high levels are associated with higher probability of not being involved, and it is therefore necessary to promote and maintain these. Knowledge of factors related to bullying is especially relevant when it comes to making public policy and designing schemes to prevent violence and promote well-being and quality of life in childhood and adolescence.

Key words

Violence and victimisation among peers in the context of school; Types of bullying; Subjective well-being; Quality of life; Psychosocial Factors; Childhood and Adolescence

4. Resultados e Discussão

A tese se centra no estudo das relações existentes entre violência entre pares no contexto escolar (bullying), bem-estar subjetivo e outros fatores psicossociais dos contextos individual, familiar, escolar e comunitário. Os resultados dos três artigos que a compõe ratificam os pressupostos iniciais da presente tese ao indicar aspectos psicossociais relevantes da vida das crianças e adolescentes do nordeste do Brasil que estão associados tanto ao bem-estar subjetivo, como a violência entre iguais e que afetam o seu bem-estar, a sua saúde e a sua qualidade de vida.

Nesta sessão, apresentaremos os principais resultados dos três estudos buscando relacioná-los aos objetivos da presente tese.

I) Mensurar os níveis globais de bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes participantes segundo fatores psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário.

Os resultados dos estudos I e II apresentados confirmam diferenças nas médias de bem-estar obtidas pelas crianças e adolescentes participantes, segundo fatores psicossociais estudados. Em nosso estudo (I), os alunos das escolas públicas e os da zona rural obtiveram as médias mais baixas de bem-estar (OLS), comparados aos alunos da escola privada e os da zona urbana. Estes resultados divergem do estudo Espanhol que indica que os alunos das escolas públicas e os de áreas semi-urbanas foram os que obtiveram as médias superiores (Casas et al., 2012; Casas et al., 2013); e convergem com o estudo Potuguês realizado por Paupério, Corte-Real, Dias & Fonseca (2015) que aponta que os alunos da zona urbana obtiveram os melhores índices de bem-estar. Se consideramos a realidade socio-econômica dos estudantes das escolas públicas e da zona rural do nordeste do Brasil (Neri et al., 2012), advindos de famílias empobrecidas, de bairros com falta de infraestrutura básica, com baixo investimento público aos espaços destinados a socialização e com altos índices de violência, os resultados do Brasil neste estudo podem ser melhor compreendido. Pesquisas anteriores que discutem as relações entre pobreza e bem-estar apontam diferenças de bem-estar entre crianças e adolescentes de escolas públicas comparadas as de escolas privadas (Casas et al., 2013). Nesta mesma linha,

outras pesquisas também apontam que os indicadores de pobreza e privação de direitos como habitação, saúde, educação, relações interpessoais, participação cívica, risco e segurança estão relacionados com múltiplas dimensões em domínios de vida diferentes que por sua vez influenciam o bem-estar (Ben-Arieh et al., 2014; Montserrat et al., 2015).

Quanto às diferenças por sexo, os resultados são inconclusos, uma vez que dependem da escala utilizada, estando em consonância com a literatura (Casas et al., 2012; Casas et al., 2013), apresentando as meninas, neste estudo, as médias mais baixas na SLSS, em coincidência com estudos anteriores (Bradshaw, Keung, Rees, & Goswami, 2011; Viñas et al., 2015) e os meninos as médias mais baixas nas escalas PWI-SC e OLS, em discordância com estudo realizado por Luna (2012) com estudantes em Catalunya em que foram os meninos que apresentaram um índice de bem-estar pessoal mais elevado, não existindo diferenças de média na OLS.

Em relação à diferença de bem-estar por ano escolar, os resultados do presente estudo divergem de estudos anteriores, que indicam uma diminuição do bem-estar conforme aumenta a idade (Casas & Bello, 2012; Sarriera et al., 2012), especialmente da infância para a adolescência (Klocke, Clair & Bradshaw, 2014; Res et al., 2010); apontando novos elementos para o estudo do bem-estar, segundo a idade (ano escolar), que parece ter relação com o contexto sociocultural onde se desenvolve a pesquisa.

Os resultados de bem-estar relacionados aos elementos do Clima escolar (estudo II) indicam que as crianças e adolescentes que apresentaram baixos níveis de percepção do ambiente-escola, regras e relacionamento interpessoal, obtiveram baixos níveis de bem-estar em todas as escalas estudadas (SLSS, OLS, PWI-SC), comparados aos que apresentaram alto níveis de percepção em todos os elementos do clima escolar. Resultados que estão em consonância com estudos anteriores (Jiménez & Henri, 2012; Martínez et al., 2011). Outros estudos também apontaram a importância das relações interpessoais positivas entre professores e alunos no contexto escola (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; DeSantis, Huebner & Valois, 2006; Luna, 2012).

Em relação as diferenças de bem-estar segundo fatores psicossociais dos âmbitos familiar, escolar e comunitário, os resultados estudo II indicaram que baixos níveis de percepção dos contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro também estão associados a baixos níveis de bem-estar nas três escalas estudadas (SLSS, OLS, PWI-SC), em congruência com estudo comparativo internacional realizado por Lee & Yoo (2015) e com o estudo

realizado por Main & Besemer (2014). O que indica que quanto mais as crianças e adolescentes têm uma percepção positiva de seus contextos de desenvolvimento casa, escola, bairro e do clima escolar maior será o nível de bem-estar subjetivo apresentado.

II) Identificar diferenças de médias dos participantes em comportamentos de agressão e de vitimização segundo gênero, ano escolar, titularidade e territorialidade da escola.

Considerando as variáveis sociodemográficas na análise dos comportamentos de agressão e de vitimização e na tipologia bullying, os resultados do estudo I apontaram os meninos como o grupo mais vulnerável, apresentando médias superiores em comportamentos de agressão e vitimização, quando comparados as meninas, coincidindo com estudos anteriores (Cerezo, 2014; Félix et al., 2011) e divergindo do estudo realizado por Bandeira & Hutz (2012) que apontam que a agressão relacional é mais prevalente entre as meninas. Os meninos também estão mais presentes nos grupos de agressores e vítimas-agressores e menos presentes no grupo dos não envolvidos em bullying, destacando-se as diferenças de médias entre meninos e meninas no grupo de vítimas-agressores. Resultados que coincidem com estudos anteriores (Bandeira & Hutz, 2012; Cerezo & Ato, 2010; Félix et al., 2011; Povedano et al., 2012). Estudo realizado por Navarro et al. (2015) também aponta que os meninos intimidam mais que as meninas. E que também estão em linha com investigações que consideram o gênero como fator relevante na manifestação de conduta antissocial (Viñas, González, García, Jane & Casas, 2012). Estes resultados podem ser explicados também pelo fato de que o estereótipo masculino tradicional está mais associados a condutas violentas, ou seja, o que está em jogo é o papel de gênero na manifestação do comportamento esperado (Young & Sweeting, 2004).

Por territorialidade e titularidade da escola, as diferenças em pontuações são significativas apenas para vitimização, com estudantes de escolas públicas e de áreas rurais expressando sofrer mais este fenômeno. Não existindo diferenças em comportamentos de agressão e vitimização por ano escolar. Resultados que estão em linha com estudo realizado por Cerezo & Ato (2010), com estudantes em Espanha. A não variação do comportamento de acordo com o aumento da idade pode ser indicativa, no caso do presente estudo, de um aumento destes comportamentos em idades mais precoces.

III) Identificar diferenças de médias dos participantes em fatores psicossociais dos âmbitos familiar, escolar e comunitário, segundo gênero, ano escolar, titularidade e territorialidade da escola.

a) *Apoio social família e amigos*

Em relação ao sexo, os meninos apresentaram médias mais baixas em apoio social de amigos, quando comparados as meninas, em consonância com estudos anteriores (Casas et al., 2007; Bru, Murget & Stephenes, 2001; González, 2004; Ikis & Cakar, 2010; Pastor et al., 2012).

Os alunos de escolas públicas obtiveram médias mais baixas em apoio social da família e amigos comparados aos de escola privadas. Estes resultados podem ser mais bem compreendidos se considerarmos que tanto os meninos apresentaram mais comportamentos de agressão e vitimização, como os alunos das escolas públicas apresentaram mais comportamento de vitimização, o que, por conseguinte, pode estar influenciando em sua baixa percepção de apoio social.

Por ano escolar e territorialidade, os resultados não apontam diferenças na percepção de apoio social família e amigo. Se tomarmos a variável ano escolar como referência de idade, estes resultados diferem de estudos anteriores que apontam uma diminuição na percepção de apoio social da família conforme o aumenta da idade, em detrimento do aumento na percepção de apoio dos amigos (González, 2004).

b) *Contextos de Desenvolvimento casa, escola, bairro*

Os resultados apontam que não existem diferenças por gênero nos três contextos de desenvolvimento estudados casa, escola e bairro. Resultados que divergem de estudos anteriores que aponta diferenças por gênero na satisfação com o contexto escola (DeSantis et al., 2006; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007; Luna, 2012).

Outra diferença significativa foi encontrada em relação a titularidade da escola, em que os estudantes de escolas públicas obtiveram médias inferiores, comparados aos de privada na satisfação com o contexto de desenvolvimento escola. Resultados que podem ser explicados pelas diversas dificuldades (infra estrutura, organizacional, recursos humanos e material, etc) que as escolas públicas brasileiras ainda apresentam. É sabido e

reconhecido o investimento do governo brasileiro nos últimos 12 anos na educação do país, contudo ainda há muito o que fazer para que alunos de escolas públicas possam igualmente ter acesso a uma educação de qualidade e, por conseguinte, possam expressar uma maior satisfação com o seu contexto escolar.

Por territorialidade, as crianças e adolescentes de área urbana estão mais insatisfeitos com o contexto bairro que os de zona rural. Resultado muito interessante para ser discutido e compreendido a luz da teoria do bem-estar, que indica que realizamos comparações no momento de emitir nossa satisfação (Casas, 1996). As crianças e adolescentes dos centros urbanos, em geral, ao circular pelos bairros com mais infra-estrutura da cidade (zonas mais nobres) têm mais elementos para falar de sua (in) satisfação com o seu bairro, localizados em zonas periféricas, empobrecidas e com baixo investimento Estatal nos espaços públicos destinados a socialização e ao lazer (realidade última também presente no contexto rural brasileiro). O que não significa que as crianças e adolescentes da zona rural estejam totalmente satisfeitas com seu bairro, pois ambos (os da zona rural e urbana) apresentaram as mais baixas pontuações neste contexto de desenvolvimento, comparados com os outros contextos (casa e escola). Estudo realizado em Espanha também coincide com o presente estudo ao apontar o bairro como o âmbito, em que as crianças demonstraram estar menos satisfeitas (Casas & Bello, 2012). Dados da pesquisa realizada pela UNICEF (2012), evidenciam as péssimas condições de vida que as crianças e adolescentes sejam da zona urbana ou rural vivenciam.

E por ano escolar, os estudantes de 7º ano se percebem mais insatisfeitos com os contextos de desenvolvimentos casa, escola e bairro, comparados aos de 6º ano. Considerando ano escolar como indicador de idade, estes resultados são congruentes com estudos anteriores que sugerem uma diminuição da satisfação com o aumento da idade (Casas et al., 2013; Casas & Bello, 2012; Elmore & Huebner, 2010; Sarriera et al., 2012).

IV) Analisar se as crianças e adolescentes envolvidos em bullying (agressor, vítima, vítima-agressora) e os não envolvidos diferem em nível de bem-estar subjetivo e outros fatores psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário.

Bem-estar subjetivo, contextos de desenvolvimento e apoio social não foram percebidos da mesma forma pelos diferentes grupos de adolescentes aqui estudados, sendo o grupo de envolvidos no bullying os que se perceberam como os mais vulneráveis.

Os resultados do estudo I indicaram valores extremamente baixos de bem-estar subjetivo nas três escalas utilizadas (PWI-SC, OLS, SLSS) para os grupos de vítimas, agressores e vítimas-agressores, quando comparado ao grupo dos não envolvidos no bullying, em consonância com estudos anteriores que indicam que as crianças e adolescentes envolvidas em comportamentos de agressão e/ou de vitimização apresentam baixos níveis de bem-estar e satisfação com a vida (Flaspohler et al., 2009; Garay et al., 2013; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2011; Povedano et al., 2012). Dentro do grupo dos envolvidos, as vítimas apresentaram as piores médias, em consonância com alguns estudos realizados em Espanha e Argélia, respectivamente (Navarro et al., 2015; Tiliouine, 2015) e em divergência com outros realizados em Espanha que indicam que são as vítimas-agressoras que apresentam médias mais baixas de bem-estar e satisfação com a vida (Flaspohler et al., 2009; Povedano et al., 2012).

Os grupos de vítimas, agressores e vítimas-agressores também obtiveram escores médios mais baixos na sub-escala de apoio social da família (estudo I), comparados ao grupo que não envolvidos no bullying; resultados que coincide com estudos anteriores (Demaray & Melecki, 2003). Diferenças significativas entre vítimas, vítimas-agressoras e não envolvidos foram encontradas em apoio social de amigos, com destaque as médias extremamente baixas dos dois primeiros grupos (vítimas e vítimas-agressores). Resultados similares a estudos anteriores (Holt & Espelage, 2007; Morán, 2013). Tanto na escala de apoio social da família como na de amigos as vítimas apresentaram médias extremamente baixas comparadas aos demais grupos. Se considerarmos a relevância do apoio social enquanto recurso que favorece o desenvolvimento saudável na infância e adolescência (Morán, 2013; Ronen et al., 2014), estando positivamente correlacionado com indicadores de bem-estar nestas fases de desenvolvimento (Casas et al., 2007; Kapikiran, 2013; Ronen et al., 2014; San-Martín & Barra, 2013; Sarriera et al., 2012a; WHO, 2009), estes resultados também confirmam a situação de vulnerabilidade e risco dos grupos de envolvidos, comparados aos não envolvidos, com destaque a situação das vítimas que apresentaram os piores resultados. Estudo realizado com estudantes em Espanha por Morán (2013) indica que as vítimas relatam mais rejeição, expectativa de

rejeição e de exclusão. Cerezo & Ato (2010), também encontraram que as vítimas são as mais rejeitadas.

Em relação à satisfação com os contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro, no estudo I diferenças de médias significativas foram observadas entre envolvidos (vítimas, agressores e vítimas-agressoras) e não envolvidos no contexto escola e entre vítimas-agressoras e não envolvidos no contexto bairro. Em ambos os casos os envolvidos apresentaram médias inferiores. Como já discutido anteriormente, a pontuação no contexto bairro foi baixa para toda a amostra, ainda que diferenças de médias tenham sido registradas, como no caso entre vítimas-agressores e não envolvidos. Em relação ao contexto escola, verifica-se que tanto as pontuações como as diferenças de médias nos grupos dos envolvidos diminuem, comparado aos dos não envolvidos, o que pode ser explicado pela presença do fenômeno da violência e vitimização entre os iguais, e, por conseguinte, na percepção negativa do contexto escolar que passa a ser percebida como um ambiente inseguro e hostil. Resultados que estão em linha com o estudo realizado por Garay et al. (2013) que indica que os estudantes que apresentaram pontuação alta em violência entre pares (agressores), expressaram também pontuações mais baixas em satisfação com a vida, em variáveis do âmbito escolar (implicação na aula, relação com os iguais, percepção de ser ajudado pelo professor) e do âmbito comunitário (integração e percepção de apoio social).

Em relação as diferenças de médias encontradas nas outras variáveis psicossociais que se apresentaram associadas as três escalas de bem-estar subjetivo, os resultados do estudo II novamente evidencia a situação de vulnerabilidade que se encontra o grupo de envolvidos em bullying (vítimas, agressores e vítimas-agressores), em comparação aos não envolvidos, com pontuações extremamente baixas seja nas variáveis isoladas (contexto bairro, contexto escola), seja nas interações entre variáveis (tipologia bullying & contexto bairro; tipologia bullying & contexto casa; tipologia bullying & sexo & contexto escola) que se apresentaram como preditoras do bem-estar da população estudada.

Se verificamos os resultados do estudo I, em relação as variáveis que se apresentaram significativas nos três modelos de bem-estar calculados (contextos de desenvolvimento escola, casa e bairro; apoio social família e amigos), e comparamos as médias dos grupos de envolvidos (vítimas, agressores e vítimas-agressores) com as do não envolvidos em

bullying nestas variáveis preditoras, igualmente constataremos a mesma situação de desvantagem dos envolvidos com pontuações mais baixas nestes indicadores.

Ao adentrarmos nas análises das diferenças de médias de bem-estar decorrentes de interações de variáveis preditoras (estudo II), veremos na interação tipologia bullying & territorialidade que entre os envolvidos, as vítimas das escolas urbanas e os agressores das rurais, apresentam as piores médias de bem-estar (OLS), comparados aos não envolvidos. Nas interações tipologia bullying & titularidade & ano escolar, os resultados indicam que entre os alunos do 7ºano das escolas públicas são as vítimas as que obtêm as médias mais baixas de bem-estar na PWI-SC e SLSS, comparados tanto aos não-envolvidos, como aos agressores e as vítimas-agressoras. Diferentemente dos resultados do 7ºano de escolas privadas em que são os agressores os que apresentam níveis mais baixos de bem-estar na OLS e SLSS, quando comparados somente aos não-envolvidos. Resultados que parecem indicar que a vivência de ser vítima ou agressor e, por conseguinte, a forma como afeta o bem-estar tem relação com o contexto social onde ocorre tais experiências (urbano/rural; público/privado), parecendo ser o comportamento de agressor, por um lado, o mais esperado e positivamente valorizado entre os iguais em contextos urbanos e, por outro lado, menos tolerável nas escolas privadas.

Os resultados das interações tipologia bullying & contexto casa (estudo II), confirmam que a baixa percepção do contexto casa acrescida ao envolvimento no bullying configuram-se como fatores de risco associados à diminuição do bem-estar da população estudada, sendo as vítimas, comparadas aos agressores, vítimas-agressores e não envolvidos, as que obtiveram as piores médias de bem-estar (SLSS), em congruência com estudos anteriores (Jiménez & Henri, 2012).

Nas análises das interações tipologia bullying & contexto bairro (estudo II), verificamos que sentir-se ou não seguro afeta negativamente o bem-estar dos envolvidos, uma vez que dentro do grupo com baixo nível de contexto-bairro as vítimas, comparadas aos não envolvidos, são as que apresentaram médias mais baixas de bem-estar. E dentro do grupo com alto nível de percepção do contexto-bairro as vítimas-agressoras, quando comparados aos não envolvidos, foram as que obtiveram as piores médias na OLS. Resultados que está na mesma linha de estudos que apontam que a segurança (presente e futura) se relaciona com a satisfação com a vida (González, Casas, Figuer, Malo & Viñas, 2012). E com o estudo realizado por Tiliouine (2015) com estudantes na Argélia que

indica que as vítimas obtiveram pontuações mais baixas em variáveis como sentir-se seguro na escola, satisfação com a liberdade e satisfação com os colegas de classe, comparados aos não envolvidos em bullying. No caso das vítimas-agressoras que apresentaram nível alto na percepção do contexto-bairro, a segurança parece advir do grupo de iguais, já que dentro do grupo o comportamento violento é sinônimo de popularidade, poder, o que faz com que alguns adolescentes entrem ou sigam na dinâmica da agressão/vitimização como ferramenta para lograr tais objetivos (Moreno et al., 2009; Povedano et al., 2012). Estudo realizado por Casas et al. (2012), com estudantes na Espanha, destaca que os participantes que apresentaram as médias mais altas em bem-estar foram os que se sentiam seguros. Além disso, indicou que o bem-estar diminui à medida que diminui a percepção de segurança pessoal.

Finalmente, ainda no estudo II, considerando as interações tipologia bullying & sexo & contexto escola, os resultados parecem indicar que independente do sexo (menina ou menino) e do nível de percepção do contexto-escola (baixo ou alto), ser vítima de bullying se configura como um dos principais fatores de risco associado à obtenção de níveis baixos de bem-estar, em congruência com estudo realizado por Gunh et al. (2013), com escolares canadenses, que aponta que a vitimização está associada com baixa satisfação com a vida; e com o estudo comparativo entre Espanha e França que indica que os escolares que sofrem violência são os que se sentem mais inseguros na escola e os que têm a percepção mais negativa do Clima Escolar (Blaya et al., 2006).

Os resultados do estudo III, por sua vez, apontam que vítimas, agressores e vítimas - agressores apresentaram médias extremamente baixas nos indicadores de bem-estar subjetivo (PWI-SC; SLSS; OLS) e demais fatores psicossociais (exigência e responsividade parental; percepção de controle; clima escolar; percepção da escola; autoestima) que estavam associado negativamente ao bullying e médias mais elevadas nos que estavam associados de forma positiva (percepção de controle; clima escolar; autoestima; exigência e responsividade parental), comparados aos não envolvidos (modelo geral, e modelos por gênero e ano escolar). Com destaque as médias extremamente baixas nos itens de bem-estar que se apresentaram mais associados ao bullying entre envolvidos e não envolvidos: minha vida está indo bem (SLSS); satisfação com o que pode acontecer com você no futuro, satisfação com o seguro que te sentes, satisfação com fazer coisas fora de casa (PWI-SC); satisfação geral com a vida (OLS). Resultados que confirmam a situação de extrema vulnerabilidade e risco em que se

encontram as crianças e adolescentes envolvidas no bullying, ao apresentar baixa percepção de segurança presente e em relação ao futuro, elementos básicos para o desenvolvimento psicossocial saudável na infância. Estando em linha com estudos anteriores, como os realizados por Goldweber et al. (2013) e por Tiliouine (2015).

Sendo notório também neste estudo (III) que a situação das vítimas é a mais agravante, uma vez que entre os grupos de envolvidos (agressores e vítimas-agressores) apresentaram as médias mais baixas nos indicadores de bem-estar anteriormente mencionados. Resultado congruente com estudo realizado por Blaya et al. (2006) que indica que as vítimas são as que se sentem mais inseguras e as que têm uma percepção mais negativa do clima escolar. Igualmente, destacamos as diferenças de médias nos outros principais indicadores psicossociais relacionados ao bullying entre envolvidos (agressores e vítimas-agressores) e não envolvidos, a saber: meu pai demonstra carinho por mim (exigência e responsividade parental); meus professores me escutam e levam em conta o que eu falo (percepção da escola); gosto do ambiente de minha escola (clima escolar), apresentando os envolvidos médias inferiores aos não envolvidos. Resultados que estão em linha com estudos anteriores que destacam que os participantes que apresentaram as médias mais altas em bem-estar foram os que se sentiam escutados pelos adultos e os que consideravam que as pessoas lhes tratavam bem (Casas et al., 2012).

Em relação aos modelos vítima-agressor por gênero e ano escolar (estudo III), os resultados também apontam que os não envolvidos obtiveram médias superiores, comparados as vítimas-agressores, em todos indicadores de bem-estar negativamente associados ao bullying, independente do gênero e do ano escolar. Destaca-se nos resultados as médias extremamente baixas das vítimas-agressores nos indicadores satisfação geral com a vida (OLS), satisfação com o seguro que te sentes, satisfação com o que pode acontecer com você no futuro, satisfação com as coisas nas quais você quer ser bom (PWI-SC), e nos outros fatores psicossociais, a saber: eu estou satisfeito comigo mesmo (autoestima), meu pai me ajuda quando tenho dificuldades (exigência e responsividade parental), comparados aos não envolvidos. Resultados que, novamente, indicam a situação de desvantagem do grupo de envolvidos (vítimas-agressores), comparados aos não envolvidos, em consonância com estudo realizado por Povedano et al. (2012).

V) Identificar fatores psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina), violência e vitimização entre pares (bullying), c) comunidade (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), que podem incidir no bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, contribuindo para o seu aumento ou diminuição.

Os principais resultados do estudo I indicam que em relação as variáveis que predizem o bem-estar, em todos os três modelos de bem-estar calculados (PWI-SC, SLSS, OLS), existe uma relação negativa significativa entre comportamentos de agressão e vitimização e o bem-estar das crianças e adolescentes participantes, e uma relação positiva significativa entre seu bem-estar e os índices de contexto de desenvolvimento (escola, casa, bairro) e o apoio social (família e amigos). As variáveis vitimização e agressão direta e relacional foram as que apresentaram maiores coeficientes estandarizados de regressão nos modelos de bem-estar PWI-SC e OLS e o segundo maior na SLSS. O contexto de desenvolvimento escola juntamente com apoio social da família apresentaram os maiores coeficientes estandarizados de regressão no modelo SLSS. A maior percentagem de variância explicada foi obtida para o modelo PWI-SC ($R^2=.424$), com um bom ajuste ($F= 61.51$; $p<.001$), seguido da *OLS* ($R^2=.342$; $F= 53.25$; $p<.001$) e *SLSS* ($R^2=.276$; $F=35.41$; $p<.001$). Tais resultados indicam que quanto maior a presença de comportamentos de agressão e/ou vitimização, menores são as pontuações de bem-estar subjetivo; e que quanto maior a satisfação com os contextos de desenvolvimento casa, escola, bairro e a percepção de apoio social da família e amigos, maiores são as pontuações de bem-estar subjetivo. Os resultados estão em linha com os relatados por Navarro et al. (2015), que afirmou que as experiências de bullying têm um impacto negativo significativo sobre o bem-estar e satisfação com a família, escola e amigos. Ronen et al. (2014) em estudo realizado com estudantes em Israel apontaram que o apoio social está associado ao bem-estar subjetivo dos adolescentes. Por sua vez, um estudo realizado por Gonçalves & Gutiérrez (2013) sugeriu um efeito direto de apoio social da família na satisfação com a vida dos adolescentes e os efeitos indirectos de apoio social

da escola e apoio social da família na satisfação com a vida, mediada pela satisfação com a escola. Em estudo realizado com 968 estudantes de 12 a 16 anos de idade em Catalunya, González (2004) também encontrou relações entre apoio social da família e amigos e a satisfação geral com a vida. Estudo com 5.527 estudantes em Chile igualmente aponta que o apoio social dos amigos se relaciona de forma positiva e direta com a satisfação com a vida e a vitimização de forma direta e negativa (Villalobos-Parada et al., 2016). Estudo realizado por Elvas & Moniz (2010) também encontrou associação positiva entre elementos do contexto comunitário (senso de comunidade) e bem-estar. Jiménez et al. (2014) encontraram associação positiva entre variáveis do contexto comunitário e familiar e bem-estar subjetivo. Por sua vez, Jiménez & Henri (2012) encontraram relações positivas entre clima familiar, escolar e comunitário e bem-estar. Se considerarmos os itens que compõem a satisfação com o contexto escola, os resultados estão também em linha com o estudo comparativo entre la região sul do Brasil, Chile e Espanha sobre bem-estar subjetivo com 5290 participantes de 12 a 16 anos de idade que apontou que entre os itens de satisfação com a escola, a satisfação com a vida de estudante e as relações com os iguais são os itens que mais contribuem com o bem-estar da população estudada (Casas et al., 2014).

Ao analisarmos os resultados do estudo I referentes as correlações entre as variáveis estudadas, igualmente constataremos a presença de correlações positivas entre as três escalas de bem-estar (PWI-SC, SLSS, OLS), os contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro) e o apoio social (família e amigos). Resultados que estão na mesma linha de estudos anteriores que encontraram relações significativas positivas entre apoio social e bem-estar (Casas et al., 2007; Leme et al., 2015; San-Martín & Barra, 2013; Sarriera et al., 2012); e relações positivas entre satisfação com a vida e clima familiar, escolar e comunitário (Jiménez & Henri, 2012; Martínez et al., 2011). Os resultados do estudo I também identificaram correlações negativas entre as três escalas de bem-estar (PWI-SC, SLSS, OLS) e os comportamentos de agressão e vitimização; e correlações negativas entre suporte social (família, amigos), contexto de desenvolvimento (casa, escola, bairro) com vitimização e agressão. Resultados em congruência com estudos anteriores que apontaram correlações negativas entre violência e/ou vitimização e bem-estar/satisfação com a vida (Estévez et al., 2012; Jiménez & Henri, 2012; Jiménez et al., 2014; Martínez et al., 2011; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2011;) e correlações negativas entre apoio familiar e violência (Martínez et al., 2008).

O estudo II, por sua vez, analisou tanto as implicações isoladas das variáveis violência entre pares, clima escolar, percepção dos contextos de desenvolvimentos (casa, escola, bairro), e sociodemográficas (titularidade da escola, contexto territorial da escola, gênero, ano escolar) como as implicações de suas interações no bem-estar subjetivo (PWI-SC, SLSS, OLS) das crianças e adolescentes participantes. Os resultados indicaram que as variáveis isoladas a, saber: tipologia bullying, titularidade da escola, contextos de desenvolvimento bairro e contexto de desenvolvimento escola se apresentaram como preditoras do bem-estar, sendo que o contexto escola aparece presente somente na SLSS e a titularidade da escola nas escalas PWI-SC e OLS. Em relação as interações das variáveis, os resultados indicaram como preditoras do bem-estar: tipologia bullying & territorialidade (OLS); tipologia bullying & contexto bairro (OLS); tipologia bullying & contexto casa (SLSS); tipologia bullying & titularidade & ano escolar (PWI-SC, OLS, SLSS); tipologia bullying & sexo & contexto escola (PWI-SC). De todas as variáveis que se apresentaram associadas ao bem-estar subjetivo a tipologia bullying, isoladamente ou em interação com as variáveis analisadas, é a que mais impacto exerce sobre o bem-estar (PWI-SC, OLS, SLSS) da população estudada, estando associada de forma negativa a este fenômeno, em consonância com estudos anteriores (Flaspohler et al., 2009; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2012). A segunda variável isolada mais associada ao bem-estar (PWI-SC e OLS) é a titularidade da escola, seguida da percepção do contexto de desenvolvimento bairro (PWI-SC, SLSS, OLS) e percepção do contexto escola (SLSS). Igualmente que no estudo I, verificamos a presença das variáveis de agressão e vitimização e de variáveis psicossociais dos contextos individual, familiar, escolar e comunitário predizendo o bem-estar da população estudada. Resultados que estão na mesma direção dos obtidos por Jiménez & Henri (2012) e os obtidos por Martínez et al. (2011) que apontaram a existência de variáveis dos âmbitos familiar, escolar e comunitario como preditores do bem-estar.

Estes tipos de análises (estudos I e II) também estão em linha com a investigação sobre o bem-estar subjetivo infantil que tem um olhar em profundidade aos fatores psicossociais de risco e de proteção presentes nos diferentes contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro que podem afetar o bem-estar (Flaspohler et al., 2009; Guhn et al., 2013; Lee & Yoo, 2015). Além disso, os resultados demonstram a importância de considerar as variáveis sociodemográficas sexo, ano escolar, titularidade e territorialidade da escola, na análise dos preditores de bem-estar, uma vez que em ambos os estudos estiveram

presentes nos modelos de bem-estar calculados, contribuindo, dessa forma, para o debate internacional com respeito à associação entre variáveis sociodemográficas e bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes (Casas et al., 2013; Dinisman & Bem-Arieh, 2015; Klocke et al., 2014; Ress et al., 2012).

VI) Identificar fatores psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola, regras, indisciplina), c) comunidade (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle), contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), e bem-estar subjetivo que podem incidir na vivência da violência entre pares no contexto escolar (bullying), contribuindo para o seu aumento ou diminuição.

E, finalmente, os resultados do estudo III indicam que vinte e sete dos cento e dezesseis indicadores estudados estão associado ao bullying (modelo geral, e modelos vítima-agressor por gênero e ano escolar). Eles pertencem aos instrumentos PWI-SC, SLSS, OLS, auto-estima, percepção de controle, exigência e responsividade parentais, senso de comunidade, percepção da escola, clima escolar, além das variáveis sócio-demográficas: sexo, ano escolar e territorialidade da escola.

Quando analisamos os fatores que estão associados ao envolvimento como vítima, os resultados apontam os seguintes indicadores: satisfação sobre o que pode acontecer com você no futuro, satisfação sobre o seguro que te sentes, satisfação sobre fazer coisas fora de casa, crer que tua vida está indo bem, teu pai te mostra carinho, além de pertencer a escola urbana, contribuem para diminuir a probabilidade de estar envolvido como vítima. Resultados congruentes com estudo realizado por Povedano et al. (2011), com estudantes em Espanha, que aponta que a satisfação com a vida e o clima familiar positivo se relacionam de forma negativa com a vitimização. Igualmente, estudo realizado por Guhn et al. (2013), com estudantes canadenses, afirmam que a vitimização estar associada a uma baixa satisfação com a vida. E estudo realizado por Estévez et al. (2012) com

estudantes em Espanha também indica relações negativas entre satisfação com a vida e vitimização.

No caso de envolvimento como agressor, os resultados mostram que os indicadores: satisfação com a vida em geral, satisfação sobre o que pode acontecer com você no futuro, satisfação sobre o seguro que você se sente, seu pai sabe onde você vai, você gosta do ambiente de sua escola, e os professores te escutam, estão negativamente associados a existência dito comportamento. Por outro lado, os indicadores tenho muito pouco controle sobre as coisas e tenho dificuldade em me relacionar como os meus professores estão positivamente associados com o papel de agressor. Resultados que estão em linha com estudos anteriores que apontam distintas variáveis dos contextos familiar e escolar associadas a agressão entre pares e ao papel de agressor (Barboza et al., 2009; Harel-Fisch et al., 2011; Jiménez & Henri, 2012; Jiménez et al., 2014; Wei et al., 2010). Nesta mesma direção, os resultados do estudo realizado por Estévez et al. (2012) também apontam que a satisfação vital se apresenta como preditor de forma direta e em sentido negativo da conduta agressiva.

No caso do envolvimento como vítima-agressor, os resultados indicaram associações negativas entre os indicadores satisfação sobre o que pode acontecer com você no futuro, satisfação sobre o seguro que você se sente e satisfação geral com a vida, além de ser menino e cursar o 6º ano. Com destaque a presença dos indicadores de bem-estar e satisfação com a vida como os únicos preditores associados a este tipo de envolvimento.

Vale ressaltar, que os resultados apontaram que os indicadores de bem-estar e satisfação com a vida a saber: satisfação com a segurança presente, satisfação com a segurança futura e satisfação geral com a vida estão associados, ao mesmo tempo, aos papéis de vítimas, agressores e vítimas-agressores; e o indicador de satisfação geral com a vida está associado, ao mesmo tempo, aos papéis de agressor e de vítima-agressor. Resultados estes que evidenciam a relevância dos indicadores de bem-estar e satisfação com a vida na predição do bullying, seja como vítima, agressor ou vítima-agressor.

Em relação aos indicadores que estão associados aos modelos específicos vítima-agressor por gênero e ano escolar, os resultados indicam a predominância de variáveis de autoestima associadas tanto positivamente (me sinto um inútil), como negativamente (estou satisfeito comigo mesmo) aos meninos. Já no modelo para as meninas se observa a presença de variáveis negativamente associadas, pertencentes aos contextos escolar (eu

contibuo para um bom ambiente de aprendizagem) e familiar (meu pai me explica os motivos). A variável satisfação geral com a vida é a única que está associada negativamente, ao mesmo tempo, com os dois sexos. Resultados que estão em congruência com estudo realizado por Povedano et al. (2012).

Por ano-escolar, contudo, não se verifica variáveis em comuns, o que é indicativo da diferença de perfil psicossocial entre os dois grupos (6º e 7º anos). No modelo para os de 7º ano, os indicadores satisfação sobre o que pode acontecer com você no futuro, satisfação sobre o seguro que te sentes (PWI-SC) e querer ter mais respeito por si mesmo (autoestima) aparecem com uma contribuição negativa. E no modelo de 6º ano indicadores de autoestima (me sinto um inútil, gostaria de ter mais respeito por mim mesmo) e variáveis de exigência e responsividade parental (meu pai me ajuda nas decepções), além de ser menino, apresentam-se com contribuições positivas, e as variáveis satisfação com as coisas nas quais você quer ser bom e a satisfação geral com a vida com contribuições negativas. Resultados congruentes com a literatura que aponta que tanto o gênero como a idade são fatores relevantes no momento de analisar diferenças no perfil psicossocial de crianças e adolescentes (Freire, Sabarense & Branco, 2009; Rozemberg, Avanci, Schenker & Pires, 2014).

Todas as variáveis analisadas se destacaram como fatores relevantes que podem informar da vulnerabilidade/risco da criança/adolescente envolver-se na dinâmica do bullying, seja como vítima, agressor ou vítima-agressora. Ou, ao contrário, o envolvimento no bullying pode ter se apresentado como fator de vulnerabilidade/risco frente a obter pontuações extremamente baixas nos fatores psicossociais dos âmbitos individual, familiar, escolar e comunitário aqui estudados impactando, em ambos os casos, de forma negativa no bem-estar de todos os envolvidos. No extremo oposto, temos as crianças/adolescentes não envolvidas no bullying que apresentaram as melhores médias em todas as variáveis estudadas, inclusive em bem-estar subjetivo, comparados aos envolvidos (vítimas, agressores, vítimas-agressores) em consonância com estudos anteriores (Flaspohler et al., 2009; Navarro et al., 2015; Povedano et al., 2012).

5. Conclusões

Iniciou-se esta tese doutoral discorrendo sobre a multidimensionalidade dos dois conceitos principais que aqui nos propusemos a estudar: a violência e o bem-estar subjetivo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Casas & Bello, 2012; González, 2004; González et al., 2006; Lee & Yoo, 2015; Martinez et al., 2011; Minayo, 2005, 2006; Swearer et al., 2010; WHO, 2002; WHO, 2012). E, por conseguinte, a necessidade de abordá-los desde uma aproximação ecológica, ou seja, explorando ao mesmo tempo as relações entre fatores individuais, interpessoais, contextuais e sociais que contribuem para estes fenômenos, segundo a própria perspectiva dos atores sociais envolvidos: as crianças e os adolescentes.

Os resultados obtidos nos três estudos apoiam tais idéias e confirmam as hipóteses iniciais da pesquisa, a saber: i) que os fatores psicossociais de risco e de proteção presentes nos distintos contextos da vida cotidiana das crianças e adolescentes (família, escola, bairro), assim como os fatores individuais incidiriam tanto em sua implicação no bullying, como no seu bem-estar subjetivo; ii) que se observaria uma correlação entre o aumento do bem-estar subjetivo e a diminuição de comportamentos de agressão e vitimização (bullying); iii) que baixos níveis de bem-estar subjetivo estariam associados a baixos níveis de: percepção e satisfação com os contextos de desenvolvimento (casa, escola e bairro), clima escolar (ambiente, regras, relacionamento interpessoal) e com maior implicação no fenômeno do bullying; iv) que os alunos não envolvidos no fenômeno do bullying pontuariam mais altos no índice geral de bem-estar, apoio social, satisfação e percepção dos contextos de desenvolvimento (casa, escola, bairro), e em indicadores de autoestima, percepção de controle, exigência e responsividade parental, clima escolar, percepção da escola, sentido de comunidade, quando comparados com os diretamente envolvidos (agressores, vítimas ou vítimas-agressoras).

Contudo, as variáveis aqui analisadas oriundas de um estudo transversal, ainda que diversas e representativas dos distintos contextos (individual, familiar, escolar e comunitário), bem como a não utilização de técnicas não lineares (ver, González, 2004; González, Coenders, & Casas, 2008, para aprofundar o tema), não encerra o presente estudo totalmente dentro de uma perspectiva ecológica. Além disso, compartimos das mesmas idéias de diversos autores (Casas, 1996; González, 2004) que incluem o bem-estar num conjunto complexo, *borroso* (turvo, impreciso) que não se dá a conhecer em

sua totalidade (todas as dimensões e aspectos que o compõe). “A medida de realidades complexas necessita da utilização de indicadores. Lembrar que esta medida é inevitavelmente aproximativa e que, por tanto, não é possível incluir todos os indicadores que dêem conta do fenômeno, [dada à complexidade inerente a todos os fenômenos psicossociais]” (González, 2004, p. 194). Nestes termos, acreditamos que o que realizamos foi um aproximação ecológica no estudo desses fenômenos, aportando conhecimentos que deveriam ser aprofundados em futuros estudos longitudinais que englobassem todas as variáveis aqui estudadas e analisassem suas interações de forma não linear.

Destamos que, apesar das limitações apresentadas, o presente estudo permitiu dar resposta aos objetivos propostos, introduzindo elementos inovadores à literatura nacional e internacional, com respeito as temáticas violência entre pares no contexto escolar (bullying) e bem-estar subjetivo infantil.

Ressaltamos ainda que os resultados da presente tese, ao evidenciar a existência de relações entre fatores psicossociais dos distintos âmbitos da vida (individual, familiar, escolar e comunitário) com ambos os fenômenos estudados (bullying e bem-estar), confirmam a relevância de se adotar uma abordagem ecológica não somente no estudo destes fenômenos, mas também na elaboração de programas e políticas destinados tanto à prevenção e à intervenção da violência, como à promoção do bem-estar e qualidade de vida na infância e adolescência. Sendo também notória a relevância de se incluir indicadores de bem-estar subjetivo nos estudos sobre situações de risco e vulnerabilidades psicossociais vivenciadas na infância e adolescência, a exemplo da violência e vitimização entre pares (bullying) discutidos nesta tese.

Em situações de grande desigualdade socioeconômica, com altos níveis de violência, vulnerabilidades e riscos presentes em todos os âmbitos (família, escola, comunidade) como o nordeste do Brasil, os programas devem estar articulados e apoiados à políticas públicas que promovam contextos de desenvolvimentos saudáveis; favoráveis ao bem-estar, a qualidade de vida e a saúde das crianças e adolescentes, em todos os âmbitos da vida.

É sabido que o acesso as condições básicas de vida como uma boa alimentação, moradia, saúde, educação, cultura e lazer é essencial para o desenvolvimento saudável e devem ser garantidas não somente na legislação, mas também na prática, no cotidiano das crianças

e adolescentes, o que muitas vezes não acontece no contexto brasileiro. Contudo, não devem ser tomadas como únicas. O desenvolvimento psicossocial requer também atenção ao campo das relações interpessoais e aos contextos em que crianças e adolescentes estão imersos. Uma ampla rede de apoio social, isto é, um conjunto de sistemas e pessoas positivamente significativas para seu desenvolvimento (Brito & Koller, 1999), que lhes permitam experimentar relações de cuidado, de escuta, de respeito às suas próprias experiências e sentimentos é igualmente essencial. Uma eficiente rede de suporte social e emocional está associada com a prevenção da violência, ao sentido de pertença, a relações interpessoais de qualidade (Bowlby, 1988; WHO, 2009) e ao aumento do bem-estar subjetivo (Kapikiran, 2013; Ronen et al., 2014; Sarriera et al., 2012; WHO, 2009). Estando os resultados do presente estudo nesta direção, ao indicar que a percepção positiva de apoio social da família e amigos e dos contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro, predizem positivamente o bem-estar das crianças e adolescentes participantes; e estão negativamente associados a violência e a vitimização (bullying). Igualmente, os resultados deste estudo também apontam que as dificuldades nas relações interpessoais vivenciadas em casa, na escola, no grupo de iguais, e na comunidade predizem positivamente a violência e a vitimização entre os iguais.

A criação de espaços para escuta e diálogo dentro e fora do ambiente escolar possibilita que as emoções e experiências vividas no cotidiano sejam partilhadas, estreitando os laços de pertença a escola e a comunidade, além de fomentar o envolvimento nos temas que as crianças e adolescentes considerem relevantes e que afetam seu bem-estar e qualidade de vida.

Os resultados deste estudo indicou que a maioria das crianças e adolescentes apresentaram baixa percepção do contexto bairro. Uma das possíveis atividades que poderiam ser realizadas seria *trabalhar no fortalecimento do sentimento de pertença a comunidade*, por meio de *trabalhos interdisciplinares e em rede* com outros profissionais das demais políticas sociais. A realização, por exemplo, de *rodas de conversas* possibilitaria estabelecer processos de ensino-aprendizagem educativos dialógicos-participativos entre todos os atores sociais (Freire, 1976). Ao ouvir os alunos, pais e comunidade, os profissionais dos CRAS, da educação e da saúde iriam apreender e compartilhar, por exemplo, as lógicas infantis, os modos de vida comunitária, questões enfrentadas pela comunidade e suas possíveis soluções. Além disso, o trabalho comunitário desde a perspectiva da participação comunitária contribui para o processo de

autonomia e emancipação das famílias e grupos, fomentando o protagonismo e a participação ativa da comunidade em todo o processo de decisão e controle das ações levadas a cabo pelos profissionais das distintas políticas sociais. Compartilhamos com outros autores a idéia que *o trabalho de prevenção e intervenção psicossocial em e com a comunidade requer inserção comunitária e participação social* (Montero, 2004) e *deve radicarse na relação dialógica entre todos os atores sociais*, com o fim de problematizar, analisar, decodificar, desmistificar a realidade na qual estão inseridos e, por conseguinte, compreendê-la para transformá-la (Freire, 1980).

A criação e manutenção de um ambiente escolar em que o diálogo entre todos os atores sociais esteja presente, principalmente entre os iguais e entre estes e professores, resulta em processos de ensino-aprendizagem mais criativos e participativos, e por conseguinte, maior bem-estar (Jiménez et al., 2014; Navarro, 2011) e menor comportamentos de agressão e vitimização (Jiménez & Henri, 2011; Jiménez et al., 2014). Contudo, a natureza da relação do adulto com a criança e adolescente pode tanto potencializar como ameaçar sua participação efetiva (Percy-Smith & Thomas, 2010). Nestes termos, é necessário também que os atores sociais envolvidos mudem seus paradigmas com respeito à infância, a sua participação social, e a escuela (Sarmiento et al., 2004). “Quando as relações sociais são rigidamente hierarquizadas, a violência é um recurso sistemático para a superação dos problemas” (Abramovay, 2008, p.5). Os resultados do presente estudo também estão nesta linha, ao apontar que os estudantes envolvidos em bullying obtiveram menores pontuações em satisfação com o contexto escola e em todos os indicadores de bem-estar subjetivo e satisfação com a vida. Além disso, indicadores de clima escolar e de percepção do contexto escola como, por exemplo, a baixa percepção de ser escutado pelo professor, a dificuldade de relacionar-se com os professores apresentaram-se como preditores de comportamentos de agressão e vitimização. Igualmente, se considerarmos as variáveis relacionadas à qualidade das relações interpessoais que compõem os contextos de desenvolvimento casa, escola e bairro que predizem o bem-estar, verificamos a relevância de investir tempo e espaço em *relações mais dialógicas e participativas em todos os âmbitos estudados*.

Criar um entorno seguro e favorável a prática da socialização, de jogos, de esportes, e de diversão dentro e fora do ambiente escolar, deveria também ser posto em prática. O jogo é um elemento vital ao desenvolvimento psicossocial saudável (Ginsburg, Comm, & Comm, 2007; Inges & Borge, 2014), fomenta a participação, a curiosidade e a

criatividade nos processos de ensino-aprendizagem (Linaza, 2013), estando relacionado ao aumento do bem-estar (Fiorelli & Russ, 2012). Na realidade empobrecida dos bairros onde vivem e se desenvolvem a maioria das crianças que estudam em escolas públicas no nordeste do Brasil, os espaços públicos destinados a socialização e a diversão estão ocupados com o tráfico e consumo de drogas, restando apenas a escola como possibilidade de exercer seu direito de brincar, que nem sempre lhe é permitido, uma vez que a maioria das escolas entendem que sua função deve ser de “educar”, transmitir conhecimento de forma verticalizada, bancária, alheia às necessidades e realidades psicossociais dos educandos (Freire, 1976).

A escola se torna pouco a pouco um espaço pouco interessante para as crianças e adolescentes. Lugar construído a partir da lógica adulta e para o mundo adulto (mercado de trabalho). Em que não existe nem tempo nem espaço para a compreensão, diálogo e aceitação das lógicas infantis. “A escola funciona como um espaço fechado para os jovens, impedindo o trânsito das identidades nas suas fronteiras. Formas de pensar e de agir contraditórias, que se ignoram e se rejeitam, que não se aceitam” (Abramovay, 2008, p.6 e 7). Onde a violência, em suas distintas formas, se faz presente em relações verticalizadas construídas a partir do saber/poder adultocêntrico. “Escutar as vozes das crianças no interior das instituições não constitui somente um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política pela qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de saberes/poderes” (Sarmiento et al., 2004, p. 3).

A criação de espaços e tempo destinados a fomentar a participação das crianças e adolescentes em todos os âmbitos de desenvolvimento (casa, escola, bairro) deve também ser levado a cabo e a sério. A participação compreendida como direito e não como concessão dos adultos, desde a perspectiva da Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, marca as bases para o estabelecimento de relações [menos verticalizadas] entre as gerações mais jovens e os adultos (Navarro, 2011). Estudo realizado por Casas et.al. (2012), indica que os estudantes que participam e que percebem que suas opiniões são consideradas nos distintos contextos de sua vida, apresentam elevados níveis de bem-estar.

Autores, como Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes (2005), por sua vez, destacam que a (não) participação infantil no âmbito escolar tem relação com o modelo formal que a escola tradicional adotou. “ (...) Um modelo formal envolvido numa concepção

elementar, academicista e disciplinadora que assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, (...) uma incapacidade de auto-disciplina, inibidora do exercício de direitos participativos próprios” (p.3). Por conseguinte, defendemos que *o contexto escolar deve ser considerado como lugar para o ensino-aprendizagem e exercício da cidadania presente*, enquanto crianças e adolescentes no presente, e não somente na idade adulta. Uma vez que as crianças e adolescentes devem ser considerados como são: cidadãos do presente (Ben-Arieh et al., 2014; Casas, 2011; Sarmiento et al., 2016).

Autores como Charlot (2002) e Dubet (2003) destacam como elementos relevantes para a compreensão da violência a relação e o sentido que os alunos estabelecem com a escola, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem. Nestes termos, a violência na escola é percebida tanto como um sintoma que evidencia processos acumulativos de violência, vulnerabilidade e exclusão social vivenciados em outras esferas da vida, como uma forma de reagir as violências institucionadas, legitimadas e imprimidas pela escola em processos de ensino verticais que frustam, aniquilam o ensino-aprendizagem, e reforçam as desigualdades sociais e escolares, colocando em questionamento as finalidades da educação (Dubet, 2003).

Defendemos também, em consonância com outros autores (Cohen, 2006), que os objetivos da escola e da educação deveriam ser repensados e reestruturados de tal maneira que não se resume ao aprendizado puramente acadêmico, mas também ao *desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças e adolescentes*, sem as quais o processo de ensino-aprendizagem não se efetiva em toda sua plenitude, o que desembocaria em maior otimismo, felicidade e satisfação com a vida (Navarro, 2011) e, por conseguinte diminuição da violência (Charlot, 2002; Dubet, 2003).

E defendemos, sobretudo, a realização de *trabalhos interdisciplinares e em rede com todas as políticas públicas de assistência social*, não se tratando, portanto, de uma tarefa destinada exclusivamente a escola. Compartilhamos da idéia que um dos problemas centrais identificados nas políticas para a Infância e Juventude é a sua fragmentação e compartimentação, além da não participação de crianças e jovens na construção de tais políticas (Sarmiento et al., 2016). Por conseguinte, *defendemos mais uma vez o direito de participação cidadã das crianças e adolescentes*, que sejam ouvidas e validadas como atores sociais que são, *na discussão, avaliação e elaboração dos programas, serviços e*

projetos que afetam seu bem-estar, qualidade de vida e saúde (Casas, 2011). Apresentamos, como exemplo de participação infantil, *a carta da cidadania*, documento de definição estratégica da promoção dos direitos das crianças e dos jovens no Município de Guimarães (Portugal), construído de forma participativa, após a escuta de crianças e jovens, decisores políticos e institucionais e interventores sociais nos mundos da infância e juventude (Sarmiento et al., 2016).

Para tanto, faz-se necessário um novo posicionamento ético-político-teórico-metodológico (Montero, 2004) com respeito as crianças e adolescentes e a temática da infância e, por conseguinte, a todos os processos diários presentes em todas as esferas da vida que fomentam, facilitam e permitem um desenvolvimento psicossocial saudável das crianças e adolescentes. Não sendo possível ignoramos as condições reais de existência das crianças e dos adolescentes, nem tomarmos por factor o que é apenas sintoma de uma situação social, a violência, por exemplo. Uma vez que isto “não apenas obscurece, num caldo ideológico neo-conservador, a situação estrutural da infância, como conduz a orientações políticas penalizadoras dos direitos das crianças (por exemplo, a proposta formulada em alguns países europeus da descida da idade de imputabilidade jurídica das crianças”) (Sarmiento et al., 2005, p.5), já tornada lei, no caso brasileiro, à rebelia do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Igual que outros autores (Ben-Arieh et al., 2014), aqui acreditamos ser relevante e oportuno (re) lembrarmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, artigo 25.1, a saber:

todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

Necessitamos, portanto, de políticas de desenvolvimento psicossocial que atuem não apenas contra os fatores de risco, mas também a favor dos fatores de proteção (Casas, 2003), uma vez que ambos impactuam no bem-estar e qualidade de vida das pessoas. E que reconheçam a etiología multifatorial dos fenômenos sociais, que demandam a consideração do micro, meso e macrosistemas nas intervenções psicossociais

(Bronffebrenner, 1987), com vista à promoção de bem-estar, de qualidade de vida, de saúde, de justiça social e de cidadania plena a todas as crianças e adolescentes.

Limitações e futuros estudos

Como todas as pesquisas que buscam estudar fenômenos multidimensionais e primam pela diversidade no momento de definir a amostra, o mostreio, as variáveis estudadas, os instrumentos utilizados, sem dispor de ajuda financeira específica para a realização da pesquisa, com limitações de tempo (que neste caso estava condicionado à autorização do ministério da educação para permanência da investigadora-bolsista no país) e equipe reduzida; somadas às dificuldades encontradas no contexto onde se desenvolveu esta pesquisa, tais como: grande extensão territorial e alta densidade demográfica do estado do Ceará, difícil mobilidade (estradas precárias e perigosas, longas distancias), violência urbana e dentro das escolas (assaltos e homicídios a alunos e pais de alunos), não funcionamento das escolas em dias letivos (greve geral de professores e jogos da copa do mundo), estrutura física precária das escolas, altas taxas de absenteísmo escolar, etc; a presente pesquisa apresenta como principal *limitação* a impossibilidade de obter uma amostra representativa e, por conseguinte, realizar generalizações dos resultados encontrados.

Outra limitação diz respeito ao desenho deste estudo, de natureza transversal, que não nos possibilita estabelecer relações causais entre as variáveis analisadas, sendo possível apenas identificar associações entre elas; nem nos dá a conhecer como evoluem as relações estabelecidas ao longo do tempo e com o avanço dos alunos em idade e curso escolar.

Dado a falta de recursos financeiros, ressaltamos também que ainda estar pendente o compromisso social, político e ético de retornar pessoalmente as escolas para compartilhar e discutir os resultados do presente estudo com todos os atores sociais que participaram, direta ou indiretamente, desta pesquisa (crianças e adolescentes, professores, gestores, pais, comunidade). Contudo, um primeiro informe sobre o bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes, com propostas de aplicação dos resultados em projetos de intervenção social nos âmbitos familiar, escolar e comunitário já foi redato e enviado às escolas participantes, juntamente com o pedido que socializassem e discutissem o documento com os outros atores envolvidos, principalmente os alunos.

Futuros estudos com amostras ampliadas e diversificadas poderiam seguir investigando fatores psicossociais de risco e proteção que incidem tanto no fenômeno da violência entre pares no contexto escolar, como no bem-estar das crianças e adolescentes do nordeste brasileiro, a partir de estudos longitudinais e/ou qualitativos, que busquem aprofundar nos significados atribuídos pelas crianças e adolescentes aos fenômenos estudados, assim como conhecer a evolução dos comportamentos de agressão e vitimização e/ou o nível de bem-estar subjetivo dos participantes com o avanço do tempo. Seria também interessante pesquisas comparativas em nível nacional e internacional explorando como o bullying incide no bem-estar segundo as características de distintos contextos e segundo diferenças socioeconômica e culturais.

6. Conclusiones

Esta tesis doctoral se inicia con la discusión acerca de la multidimensionalidad de los dos conceptos principales que aquí nos hemos propuesto estudiar: la violencia y el bienestar subjetivo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Casas & Bello, 2012; González, 2004; González et al., 2006; Lee & Yoo, 2015; Martínez et al., 2011; Minayo, 2005, 2006; OMS, 2002; Swearer et al., 2010; WHO, 2012). Y, por consiguiente, de la necesidad de abordarlos desde una aproximación ecológica, es decir, examinando a la vez las relaciones entre factores individuales, interpersonales, contextuales, y sociales que contribuyen a estos dos fenómenos, según la propia perspectiva de los actores sociales implicados: los niños y los adolescentes.

Los resultados obtenidos en los tres estudios apoyan tales ideas y confirman las hipótesis iniciales de la investigación, a saber: i) que los factores psicosociales de riesgo y de protección presentes en los distintos contextos de la vida cotidiana de los niños y adolescentes (familia, escuela, y barrio), así como los factores individuales incidirían tanto en su implicación en el bullying, como en su bienestar subjetivo; ii) que se observaría una relación entre el aumento del bienestar subjetivo y la disminución de los comportamientos de agresión y victimización (bullying); iii) que bajos niveles de bienestar subjetivo estarían asociados a bajos niveles de: percepción y satisfacción con los contextos de desarrollo (casa, escuela, y barrio), clima escolar (ambiente, normas, relaciones interpersonales) y con una mayor implicación en el fenómeno de bullying; iv) que los alumnos no involucrados en el fenómeno del bullying puntuarían más alto en el índice general de bienestar, apoyo social, satisfacción y percepción de los contextos de desarrollo (casa, escuela, y barrio), y en indicadores de autoestima, percepción de control, exigencia y responsividad parental, clima escolar, percepción de la escuela, sentido de comunidad, comparados a los involucrados (agresores, víctimas, víctimas-agresores).

Sin embargo, las variables aquí analizadas, aunque diversas y representativas de los distintos contextos (individual, familiar, escolar, y comunitario), provienen de un estudio transversal, esto juntamente con el hecho de no haber utilizado técnicas no lineales (ver, González, 2004; González, Coenders, & Casas, 2008, para profundizar en el tema), hacen que el presente estudio no pueda estar totalmente considerado dentro de una perspectiva ecológica. Además, compartimos las mismas ideas de diversos autores que consideran al bienestar como un conjunto, *borroso* (impreciso) que no se conoce en su totalidad (todas

las dimensiones y aspectos que lo componen). “La medida de realidades complejas necesita de la utilización de indicadores. Hay que recordar que tal medida es aproximativa y que, por lo tanto, no es posible incluir todos los indicadores que dan cuenta del fenómeno”, [dada la complejidad inherente a todos los fenómenos psicosociales] (González, 2004, p. 194). En este sentido, lo que hemos hecho ha sido una aproximación ecológica al estudio de estos fenómenos, aportando conocimientos que deberían ser profundizados en futuros estudios longitudinales que engloben todas las variables aquí estudiadas y que analicen sus interacciones de forma no lineal.

Destacamos que, a pesar de las limitaciones discutidas, el presente estudio ha permitido dar respuesta a los objetivos propuestos, introduciendo elementos innovadores en la literatura nacional e internacional con respecto a las temáticas de la violencia entre pares en el contexto escolar (bullying) y el bienestar subjetivo infantil.

Resaltamos que los resultados de la presente tesis, al poner en evidencia la existencia de relaciones entre los factores psicosociales de los distintos ámbitos de la vida (individual, familiar, escolar, y comunitario) y los dos fenómenos estudiados (bullying y bienestar), confirman la relevancia de adoptar un abordaje ecológico no solamente en el estudio de estos fenómenos, sino también en la elaboración de programas y políticas destinados tanto a la prevención y a la intervención de la violencia, como a la promoción del bienestar y la calidad de vida en la infancia y adolescencia. Se desprende también la relevancia de incluir indicadores de bienestar subjetivo en los estudios sobre situaciones de desventaja, riesgo y vulnerabilidad psicosocial vivenciadas en la infancia y la adolescencia como, por ejemplo, la violencia y victimización entre pares (bullying) discutidas en esta tesis.

En contextos de gran desigualdad socioeconómica, con altos niveles de violencia, vulnerabilidad y riesgo presentes en todos los ámbitos (familia, escuela, y comunidad) como en el noreste de Brasil, los programas deben estar articulados y apoyados en políticas públicas que promuevan contextos de desarrollo saludables favorables al bienestar, a la calidad de vida y a la salud de los niños y adolescentes, en todos los ámbitos de la vida.

Es bien sabido que el acceso a las condiciones básicas de la vida como una buena alimentación, vivienda, salud, educación, cultura y actividades de ocio es esencial para el desarrollo saludable, y éstas deben ser garantizadas no solamente por la legislación, sino también en la práctica, en la vida cotidiana de niños y adolescentes, lo que muchas veces

no sucede en el contexto brasileño. Sin embargo, no deben ser consideradas como las únicas. El desarrollo psicosocial requiere también de atención al área de las relaciones interpersonales y a los contextos en que los niños y adolescentes están inmersos. Una amplia red de apoyo social, es decir, un conjunto de sistemas y personas positivamente significativas para su desarrollo (Brito & Koller, 1999), que les permitan experimentar relaciones de cuidado, de escucha, de respeto a sus propias experiencias y sentimientos es igualmente esencial. Una eficiente red de apoyo social y emocional está asociada con la prevención de la violencia, el sentido de pertinencia, las relaciones interpersonales de calidad (Bowlby, 1988; OMS, 2009), y el aumento del bienestar subjetivo (Kapikiran, 2013; Ronen et al., 2014; Sarriera et al., 2012; WHO, 2009). Los resultados del presente estudio van en esta dirección al indicar que la percepción positiva de apoyo social de la familia y de los amigos, y de los contextos de desarrollo casa, escuela, y barrio, predicen positivamente el bienestar de los niños y adolescentes participantes; y estando negativamente asociados a la violencia y a la victimización (bullying). Igualmente, los resultados de este estudio también apuntan a que las dificultades en las relaciones interpersonales vivenciadas en casa, en la escuela, y en la comunidad predicen la violencia y la victimización entre iguales.

La creación de espacios para la escucha y el diálogo dentro y fuera del espacio escolar posibilita que las emociones y experiencias vividas en la vida cotidiana sean compartidas, estrechando los lazos de pertinencia a la escuela y a la comunidad, además de fomentar la implicación en los temas que los niños y adolescentes consideran relevantes y que afectan a su bienestar y su calidad de vida.

Los resultados del presente estudio indican que la mayoría de los niños y adolescentes presentan una baja percepción del contexto barrio. Una de las posibles actividades a realizar sería *trabajar el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia a la comunidad* por medio de *trabajos interdisciplinarios y en red* con otros profesionales de las distintas políticas públicas. La realización, por ejemplo, *de círculos de conversaciones* posibilitaría establecer procesos de enseñanza-aprendizaje educativos dialógicos-participativos entre todos los actores sociales (Freire, 1976). Al escuchar a los alumnos, los padres, y la comunidad, los profesionales de los CRAS, de la educación, y de la salud podrían aprender y compartir, por ejemplo, las lógicas infantiles, los modos de vida comunitaria, cuestiones afrontadas por la comunidad y sus posibles soluciones. Además, el trabajo comunitario, desde la perspectiva de la participación comunitaria, contribuye al proceso

de autonomía y emancipación de las familias y grupos, fomentando el protagonismo y la participación activa de la comunidad en todos los procesos de decisión y control de las acciones llevadas a cabo por los profesionales de las distintas políticas públicas. Compartimos con otros autores la idea que el *trabajo de prevención e intervención psicosocial* en y con la comunidad *requiere de inserción comunitaria y participación social* (Montero, 2004) y *debe radicar en la relación dialógica entre todos los actores sociales*, con el fin de problematizar, analizar, decodificar, desmitificar la realidad en la cual están inseridos y, por consiguiente, comprenderla para cambiarla (Freire, 1980).

La creación y mantenimiento de un ambiente escolar en que el diálogo entre todos los actores sociales esté presente, principalmente entre los iguales y entre ellos y los profesores, resulta en procesos de enseñanza-aprendizaje más creativos y participativos, y, por consiguiente, en mayor bienestar (Jiménez et al., 2014; Navarro, 2011) y menores comportamientos de agresión y victimización (Jiménez & Henri, 2011; Jiménez et al., 2014). Sin embargo, la naturaleza de la relación del adulto con el niño y/o adolescente puede tanto potenciar como amenazar su participación efectiva (Percy-Smith & Thomas, 2010). En este sentido, es necesario también que los actores sociales involucrados cambien sus paradigmas con respecto a la infancia, a su participación social, y a la escuela (Sarmiento, Soares, & Tomás, 2004). “Cuando las relaciones sociales están rígidamente jerarquizadas, la violencia es un recurso sistemático para la superación de problemas” (Abramovay, 2008, p.5). Los resultados de la presente tesis también están en esta misma línea, al evidenciar que los estudiantes involucrados en el bullying obtuvieron menores puntuaciones en satisfacción con el contexto escuela, y en todos los indicadores de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida. Además, los indicadores de clima escolar y de percepción del contexto escuela como, por ejemplo, la baja percepción de ser escuchado por los profesores, y la dificultad de relacionarse con los profesores se presentaron como predictores de los comportamientos de agresión y de victimización. Igualmente, si consideramos las variables relacionadas con la calidad de las relaciones interpersonales que componen los contextos de desarrollo de la casa, la escuela y el barrio, y que predicen el bienestar, verificamos la relevancia de invertir más tiempo y espacio en *relaciones dialógicas-participativas en todos los ámbitos estudiados*.

Crear un entorno seguro y favorable a la socialización, la práctica de juegos, de deportes, y de entretenimiento dentro y fuera del ambiente escolar, debería también ser puesto en la práctica. El juego es un elemento vital para el desarrollo psicosocial saludable

(Ginsburg, Comm, & Comm, 2007; Inges & Borge, 2014), fomenta la participación, la curiosidad, y la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Linaza, 2013), estando relacionado con el aumento del bienestar (Fiorelli & Russ, 2012). En la realidad empobrecida de los barrios donde viven y se desarrollan la mayoría de los niños que estudian en las escuelas públicas del noreste de Brasil, los espacios públicos destinados al juego y a la socialización están ocupados por el tráfico y el consumo de drogas, quedándose la escuela como única posibilidad para ejercer su derecho de jugar, que no siempre les es permitido, desde el momento en que la mayoría de las escuelas entienden que su función debe ser “educar”, transmitirles conocimientos de forma vertical, *bancaria*, ajena a las necesidades y realidades psicosociales de los educandos (Freire, 1976).

La escuela se vuelve poco a poco un espacio poco interesante para los niños y adolescentes. Un lugar construido a partir de la lógica adulta, y para el mundo adulto (formación para el mercado de trabajo), dónde no existe ni tiempo ni espacio para la comprensión, el diálogo, y la aceptación de las lógicas infantiles. “La escuela funciona como un espacio cerrado para los jóvenes, impidiendo el tránsito de las identidades más allá de sus fronteras. Formas de pensar y de actuar contradictorias, que se ignoran y se rechazan, que no se aceptan” (Abramovay, 2008, p.6 e 7), dónde la violencia, en sus distintas formas, se hace presente en relaciones verticales construidas a partir del poder/saber adultocéntrico. “Escuchar las voces de los niños en el interior de las instituciones no constituye solamente un principio metodológico de acción adulta, sino una condición política por la cual se establece un diálogo intergeneracional de compartición de saberes/poderes” (Sarmiento et al., 2004, p. 3).

La creación de espacios y tiempos destinados a promover la participación de los niños y adolescentes en todos los ámbitos de desarrollo (casa, escuela, barrio) debe ser llevada a cabo y en serio. La participación comprendida como derecho y no como concesión de los adultos, desde la perspectiva de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, enmarca las bases para el establecimiento de relaciones [menos verticales] entre las generaciones más jóvenes y los adultos (Navarro, 2011). Un estudio realizado por Casas et al. (2012), indica que los estudiantes que participan y que perciben que sus opiniones son consideradas en los distintos ámbitos de la vida, presentan elevados niveles de bienestar.

Autores como Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes (2005), por su parte, destacan que la (no) participación infantil en el ámbito escolar tiene relación con el modelo formal que la escuela tradicional ha adoptado. “Un modelo formal basado en una concepción academicista y disciplinada que asume como presupuesto una representación de la infancia como categoría generacional caracterizada por un estatus pre-social, (...) una incapacidad de auto disciplina, inhibidora del ejercicio de derechos participativos propios” (p.3). Por consiguiente, defendemos que *el contexto escolar debe ser considerado como un lugar para la enseñanza-aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía presente*, como niños y adolescentes en el presente, y no solamente en la edad adulta, partiendo del hecho que los niños y adolescentes deben ser considerados como son: ciudadanos del presente (Ben-Arieh et al., 2014; Casas, 2011; Sarmiento et al., 2016).

Autores como Charlot (2002) y Dubet (2003) destacan como elementos relevantes para la comprensión de la violencia, la relación y el sentido que los alumnos establecen con la escuela, con el conocimiento, y con el proceso de aprendizaje. En este sentido, la violencia en la escuela es percibida tanto como un síntoma que pone en evidencia procesos acumulativos de violencia, vulnerabilidad y exclusión social vivenciados en otras esferas de la vida, como una forma de reaccionar a las violencias institucionalizadas y legitimadas imprimidas por la escuela en procesos de enseñanza verticales que frustran, aniquilan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y refuerzan las desigualdades sociales y escolares, poniendo en cuestión las finalidades de la educación (Dubet, 2003).

Defendemos también, en consonancia con otros autores (ver, por ejemplo, Cohen, 2006), que los objetivos de la escuela y de la educación deberían ser repensados y reestructurados para no limitarse al aprendizaje académico, sino también *al desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los niños y adolescentes*, sin las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje no es todo lo efectivo que podría ser, lo que desembocaría en un mayor optimismo, felicidad, bienestar y satisfacción con la vida (Navarro, 2011), y, por consiguiente en la disminución de la violencia (Charlot, 2002; Dubet, 2003).

Y defendemos, especialmente, la realización de *trabajos interdisciplinarios y en red con todas las políticas de asistencia social*, no tratándose, por lo tanto, de una tarea destinada exclusivamente a la escuela. Compartimos la idea que uno de los problemas centrales identificados en las políticas de infancia y juventud es su fragmentación y compartimentación, además de la no participación de los niños y jóvenes en la

construcción de tales políticas (Sarmiento et al., 2016). Por consiguiente, defendemos una vez más *el derecho a la participación ciudadana de los niños y adolescentes*, que sean escuchados y considerados como actores sociales que son, *en la discusión, evaluación y elaboración de programas, servicios y proyectos* que afectan a su bienestar, a su calidad de vida y a su salud (Casas, 2011). Ponemos como ejemplo de participación infantil, *la Carta de la Ciudadanía*, documento de definición estratégica de la promoción de los derechos de los niños y jóvenes en la provincia de Guimarães (Portugal), construido de forma participativa, después de escuchar a niños y jóvenes, responsables políticos e institucionales, e interventores sociales en los mundos de la infancia y juventud (Sarmiento et al., 2016).

Por tanto, se hace necesario un nuevo posicionamiento ético-político-teórico-metodológico (Montero, 2004), con respecto a los niños y adolescentes y a la temática de la infancia, y, por consiguiente, a todos los procesos diarios presentes en todas las esferas de la vida que fomentan, facilitan y permiten un desarrollo psicosocial saludable de los niños y adolescentes. No siendo posible ignorar las condiciones reales de existencia de los niños y adolescentes, ni considerar como causa lo que es solamente el síntoma de una situación social, la violencia por ejemplo. Dado que esto “no solamente obscurece, en un caldo ideológico neo-conservador, la situación estructural de la infancia, sino que conduce a orientaciones políticas penalizadoras de los derechos de los niños (por ejemplo, la propuesta formulada por algunos países europeos para la disminución de la edad de imputabilidad jurídica de los niños)” (Sarmiento et al., 2005, p.5), ya convertida en ley, en el caso brasileño, contradiciendo a lo establecido en el Estatuto del Niño y del Adolescente.

Igual que otros autores (Ben-Arieh et al., 2014), creemos que es relevante y oportuno (volver a) recordar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, artículo 25.1, a saber:

toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a cobertura en caso de desempleo, enfermedad,

invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Necesitamos, por lo tanto, de políticas de desarrollo psicosocial que actúen no solamente en contra de los factores de riesgo, sino también a favor de los factores de protección (Casas, 2003), puesto que los dos impactan en el bienestar y en la calidad de vida de las personas. Y que reconozcan la etiología multifactorial de los fenómenos sociales, que demandan la consideración del micro, meso y macrosistemas en las intervenciones psicosociales (Bronffebrenner, 1987), con vista a la promoción del bienestar, de la calidad de vida, de la salud, de la justicia social y de la ciudadanía plena a todos los niños y adolescentes.

Limitaciones y futuros estudios

Como todas las investigaciones que buscan estudiar fenómenos multidimensionales y que priorizan por la diversidad en el momento de definir la muestra, el muestreo, las variables estudiadas, los instrumentos utilizados, sin disponer de ayuda financiera específica para la realización de la investigación, con limitaciones de tiempo (que en este caso estaba condicionado a la autorización de permanencia de la investigadora-becaria en el país), y con un equipo reducido; sumado a las dificultades en el contexto donde se desarrolló esta investigación, tales como: gran extensión territorial y alta densidad demográfica del Estado Ceará, difícil movilidad (carreteras precarias y peligrosas, largas distancias), violencia urbana y dentro de las escuelas (asaltos, robos, y homicidios a alumnos y sus padres), el no funcionamiento de las escuelas en días lectivos (huelga general de los profesores, y la copa mundial de fútbol), estructuras físicas precarias de las escuelas, un alto índice de absentismo escolar, etc; la presente tesis presenta como principal *limitación* la imposibilidad de obtener una muestra representativa y, por consiguiente, realizar generalizaciones de los resultados encontrados.

Otra limitación tiene que ver con el diseño del estudio, de naturaleza transversal, que no nos posibilita establecer relaciones casuales entre las variables analizadas, siendo posible solamente identificar asociaciones entre ellas; ni conocer cómo evolucionan las relaciones establecidas a lo largo del tiempo, con el avance de la edad y del curso escolar.

Dada la falta de recursos financieros, resaltamos también que todavía está pendiente el compromiso social y ético de volver personalmente a las escuelas para compartir y

discutir los resultados del presente estudio con todos los actores sociales que participaron, directa o indirectamente, en esta investigación (niños y adolescentes, profesores, directores, padres, comunidad).

Sin embargo, un primer informe sobre el bienestar subjetivo de los niños y adolescentes, con propuestas de aplicación de los resultados en proyectos de intervención psicosocial en los ámbitos familiar, escolar y comunitario fue ya redactado y enviado a las escuelas participantes, juntamente con la petición de que compartiesen y discutiesen el documento con el resto de actores involucrados, principalmente con los alumnos.

Futuros estudios con muestras más amplias y diversificadas, podrían seguir investigando factores psicosociales de riesgo y protección que inciden tanto en el fenómeno de la violencia entre pares en el contexto escolar, como en el bienestar de los niños y adolescentes del noreste brasileño, a partir de estudios longitudinales y/o cualitativos, que busquen profundizar en los significados atribuidos por los niños y adolescentes a los fenómenos estudiados, así como conocer la evolución de los comportamientos de agresión y victimización y/o el nivel de bienestar subjetivo de los participantes en el tiempo. Sería también interesantes investigaciones comparativas a nivel nacional e internacional explorando como el bullying incide en el bienestar según las características de los distintos contextos y según diferencias socioeconómicas y culturales.

7. Conclusions

This doctoral thesis begins with a discussion regarding the multidimensionality of the two main concepts we have proposed to study here: violence and subjective well-being (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Casas & Bello, 2012; González, 2004; González et al., 2006; Lee & Yoo, 2015; Martínez et al., 2011; Minayo, 2005, 2006; OMS, 2002; Swearer et al., 2010; WHO, 2012). We therefore discuss the need to approach these concepts from an ecological perspective, that is, by examining the relationships between individual, interpersonal, contextual, and social factors that contribute to these two phenomena from the perspective of the social actors involved: children and adolescents.

The results obtained in the three studies support that stated above and confirm the initial hypotheses of the research, namely: i) that the psychosocial risk and protection factors present in the different daily life contexts of children and adolescents (family, school, and neighborhood), in addition to individual factors, affect both their involvement in bullying and their subjective well-being; ii) that a relationship will be observed between an increase in subjective well-being and a decrease in aggression and victimization-related behaviors (bullying); iii) that low levels of subjective well-being will be associated with low levels of perception of and satisfaction with developmental contexts (home, school and neighborhood) and school climate (environment, rules, interpersonal relationships), and greater involvement in the phenomenon of bullying; iv) that compared to students involved in the phenomenon of bullying (aggressors, victims, victim-aggressors), those not involved will score higher on the general well-being index, and in social support, satisfaction with and perception of developmental contexts (home, school, and neighborhood), and indicators of self-esteem, perception of control, parental demands and responsiveness, school climate, perception of the school, sense of community.

However, the variables analyzed here, although diverse and representative of different contexts (individual, family, school, and community), are taken from a cross-sectional study. This, together with the fact that non-linear techniques were not used (for a more in-depth treatment of the subject, see González, 2004; González, Coenders, & Casas, 2008), mean that the present study cannot be considered to fall fully within an ecological perspective. In addition, we share the stance of various authors who consider well-being to be a blurred (imprecise) whole which is not fully known (meaning all of the dimensions and aspects that comprise it). “Measuring complex realities requires the use of indicators.

It must be remembered that such measures are approximate and that it is therefore not possible to include all of the indicators that account for the phenomenon” [given the inherent complexity of all psychosocial phenomena] (González, 2004, p.194). In light of this, what we have done is to adopt an ecological approach to the study of these phenomena, contributing knowledge that should be analyzed in greater depth in future longitudinal studies that encompass all of the variables studied here and analyze their interactions in a nonlinear way.

However, despite the limitations discussed above, we would emphasize that the present study has allowed us to respond to the proposed objectives, introducing innovative elements from the national and international literature regarding the themes of school bullying and subjective well-being.

By highlighting the existence of relationships between psychosocial factors in the different life domains (individual, family, school, and community) and the two phenomena studied (bullying and well-being), the results of this thesis confirm the importance of adopting an ecological approach not only to the study of these phenomena, but also to the design of programs and policies aimed at both the prevention of and intervention in violence and the promotion of well-being and quality of life in childhood and adolescence. Based on this, we also see the relevance of including subjective well-being indicators in research on the situations of psychosocial disadvantage, risk and psycho-social vulnerability experienced in childhood and adolescence, such as violence and bullying, discussed in this thesis.

In contexts of great socio-economic inequality, with high levels of violence, vulnerability and risk present in all spheres (family, school, and community), as is the case in northeastern Brazil, programs must be designed and supported by public policies that promote healthy developmental contexts favorable to children and adolescents’ well-being, quality of life and health in all areas of life.

It is well known that access to basic living conditions such as a good diet, housing, health, education, culture and leisure activities is essential for healthy development, and that these must be guaranteed not only by legislation, but also in practice, in the daily life of children and adolescents, something which often does not occur in the Brazilian context. These should not be considered the only ones, however. Psychosocial development also requires attention to the sphere of interpersonal relationships and the contexts in which

children and adolescents are immersed. Equally essential is a wide social support network; that is, a set of systems and people that are positively significant for their development (Brito & Koller, 1999) and allow them to experience relationships of care, listening, and respect for their own experiences and feelings. An efficient social and emotional support network is associated with violence prevention, a sense of belonging, quality interpersonal relationships (Bowlby, 1988; WHO, 2009), and increased subjective well-being (Kapikiran, 2013; Ronen et al., 2014; Sarriera et al., 2012; WHO, 2009). The results of the present study are in line with this and indicate that the positive perception of social support from family and friends, and the developmental contexts of home, school, and neighborhood, positively predict the well-being of the participating children and adolescents and are negatively associated with violence and victimization (bullying). Equally, the results of this study also reveal that difficulties in interpersonal relationships experienced at home, at school, and in the community predict violence and victimization among peers.

Creating spaces for listening and dialogue inside and outside school makes it possible for children and adolescents to share the emotions and experiences of everyday life, strengthening feelings of belonging to the school and the community, and fostering involvement in issues children and adolescents consider relevant and affect their well-being and quality of life.

The results of the present study indicate that most of the target children and adolescents have a low perception of their neighborhood context. One of the activities that can be done in this respect is *working to strengthen the sense of belonging to the community* by means of *interdisciplinary and networked actions* with other professionals from different fields of the others public policies. By way of example, *conversation circles* would make it possible to establish dialogical-participatory educational teaching-learning processes among all social actors (Freire, 1976). By listening to students, parents, and the community, CRAS, educational, and health professionals could learn and share, for example, children's logics, community lifestyles, community issues and their possible solutions. In addition, community work, from the perspective of community participation, contributes to families and groups' process of autonomy and emancipation, fostering the protagonism and active participation of the community in all processes related to decision-making and monitoring actions taken by professionals in different fields of the others public policies. We share the view of other authors that psychosocial prevention

and intervention work in and with the community requires *community insertion and social participation* (Montero, 2004) and *must be based on the dialogical relationship between all social actors* in order to problematize, analyze, decode, and demystify the reality in which they are inserted and, consequently, understand it in order to change it (Freire, 1980).

Creating and maintaining a school environment which cultivates dialogue between all social actors, mainly between peers and between students and teachers, results in more creative and participatory teaching-learning processes and consequently greater well-being (Jiménez et al., 2014; Navarro, 2011) and fewer aggression and victimization behaviors (Jiménez & Henri, 2011, Jiménez et al., 2014). However, the nature of the adult's relationship with the child and/or adolescent can both foster and threaten the latter's effective participation (Percy-Smith & Thomas, 2010). In respect of this, there is also a need for the social actors involved to change their paradigms regarding children, their social participation, and the school itself (Sarmiento, Soares, & Tomás, 2004). "When social relations are rigidly hierarchized, violence is a systematic resource for overcoming problems" (Abramovay, 2008, p.5). The results of the present thesis are also in line with this, evidencing that students involved in bullying obtained lower scores for satisfaction with the school context, for all indicators of subjective well-being and for overall life satisfaction. In addition, indicators of school climate and perception of the school context, such as a low opinion regarding being listened to by teachers and difficulty relating to teachers, for example, represented predictors of aggression and victimization behaviors. Equally, if we consider variables related to the quality of interpersonal relationships that comprise the developmental contexts of the home, school and neighborhood and predict well-being, we verify the importance of investing more time and space in *dialogic-participatory relations in all of the domains studied*.

It also important to *create a safe environment conducive to socialization, games, sports, and entertainment inside and outside the school environment*. Play is a vital element for healthy psychosocial development (Ginsburg, Comm, & Comm, 2007; Inges & Borge, 2014), fostering participation, curiosity, and creativity in teaching-learning processes (Linaza, 2013) and being related to increased well-being (Fiorelli & Russ, 2012). In the impoverished reality surrounding the neighborhoods where most of the children who study in public schools in northeastern Brazil live, the public spaces designed for play and socialization are occupied by drug trafficking and consumption, leaving the school

as the only place where they can exercise their right to play. However, it is not always permitted, given that most schools understand their role to be that of “educating”, and conveying knowledge vertically, *bancaria*, unaware of the psychosocial realities and needs of their learners (Freire, 1976).

School gradually becomes an uninteresting space for children and adolescents. A place constructed using adult logic, and for the adult world (labor market training), where there is neither the time nor the space for understanding, dialogue, and the acceptance of children’s logics. “The school functions as a closed space for young people, preventing identities from traveling beyond their borders. Contradictory ways of thinking and acting are ignored and rejected, are not accepted” (Abramovay, 2008, p.6 and 7), where violence, in its different forms, is present in vertical relationships built on the basis of adult-centric power/knowledge. “Listening to the voices of children within institutions is not only a methodological principle for adult action, but also a political condition for establishing an intergenerational dialogue to share knowledge/power” (Sarmiento et al., 2004, P.3).

Attention needs to be paid to *creating spaces and times aimed at promoting children and adolescents’ participation in all areas of development (home, school, neighborhood)*, and this needs to be done seriously. According to the United Nations Convention on the Rights of the Child, participation as a right and not as a concession by adults forms the basis for establishing [less vertical] relations between the younger generations and adults (Navarro, 2011). A study conducted by Casas et al. (2012) found that students who participate and who perceive that their opinions are taken into account in different life domains present high levels of well-being.

Authors such as Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes (2005), for their part, emphasize that children’s (non) participation at school is related to the formal model traditionally adopted by schools. “A formal model based on an academicist and disciplined conception that accepts as its premise a representation of childhood as a generational category characterized by a pre-social status, (...) an inability for self-discipline, inhibiting children’s exercising of their own participatory rights” (p .3). Therefore, we argue that *the school context should be considered a place for teaching-learning and the exercising of present citizenship*, as children and adolescents in the present, and not only in adulthood, founded on the fact that children and adolescents should be considered as what

they are: citizens of the present (Ben-Arieh et al., 2014; Casas, 2011; Sarmiento et al., 2016).

Authors like Charlot (2002) and Dubet (2003) stand out as relevant for understanding the violence, relationship and meaning that students associate with school, knowledge, and the learning process. In this sense, violence at school is perceived as both a symptom that highlights cumulative processes of violence, vulnerability and social exclusion experienced in other spheres of life and a way of reacting to the institutionalized and legitimized violence imposed by the school in vertical education processes that frustrate, annihilate the teaching-learning process, and reinforce social and school inequalities, calling into question the very aims of education (Dubet, 2003).

We also argue, in agreement with other authors (see, for example, Cohen, 2006), that the aims of school and education should be rethought and restructured so as not to limit them to academic learning but also include *the development of children and adolescents' social and emotional skills*, without which the teaching-learning process is not as effective as it could be, and which would lead to greater optimism, happiness, well-being and satisfaction with life (Navarro, 2011) and consequently reduce violence (Charlot, 2002, Dubet, 2003).

And we particularly argue in favor of *interdisciplinary networked actions linked to all social policies*, which are not therefore aimed exclusively at schools. We share the idea that one of the central problems identified in child and youth policies is their fragmentation and compartmentalization, along with the fact that children and young people do not participate in constructing such policies (Sarmiento et al., 2016). Therefore, we once again defend *children and adolescents' right to citizen participation*, to being listened to and considered as the social actors they are *in the discussion, evaluation and design of programs, services and projects* that affect their well-being, quality of life and health (Casas, 2011). As an example of children's participation, we would highlight *the Charter of Citizenship*, a strategically defined document for promoting the rights of children and young people in the province of Guimarães (Portugal), which was constructed in a participative way after listening to children and young people, political and institutional leaders, and social intervenors in the worlds of childhood and youth (Sarmiento et al., 2016).

There is, therefore, the need for a new ethical-political-theoretical-methodological stance (Montero, 2004) with respect to children and adolescents and the issue of childhood and consequently all of the daily processes across all spheres of life that foster, facilitate and permit the healthy psychosocial development of children and adolescents. We cannot ignore the real conditions of children and adolescents' existence or consider a cause what is merely the symptom of a social situation, such as violence, given that this "not only obscures the structural situation of childhood in a neo-conservative ideological vein, but also leads to political orientations that penalize the rights of children (for example, the proposal made by some European countries for a reduction in the age of legal accountability for children)" (Sarmiento et al., 2005, p. 5), already converted into law, in the Brazilian case, in contradiction of the provisions of the Child and Adolescent Statute.

Like other authors (Ben-Arieh et al., 2014), we believe that it is relevant and timely to (once more) recall the Universal Declaration of Human Rights, adopted and proclaimed via resolution 217 A (III) of the United Nations General Assembly on 10 December 1948, Article 25.1, namely:

Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control.

We therefore need psychosocial development policies that not only counter risk factors, but also act in favor of protective factors (Casas, 2003), since both impact on people's well-being and quality of life. And these must acknowledge the multifactorial etiology of social phenomena that demand consideration for micro, meso and macrosystems in psychosocial interventions (Bronffebrenner, 1987) with a view to promoting well-being, quality of life, health, social justice and full citizenship for all children and adolescents.

Limitations and future studies

As with all research that seeks to study multidimensional phenomena and prioritize diversity when defining its sample, the sampling method, variables studied, instruments used, receiving no specific financial aid for conducting the research, with time limitations (which in this case were conditioned by the time awarded to researchers/grantholders in

the country), and with a small team; and added to this difficulties related to the context of this research, such as: the great distances and high population density of the State of Ceará, difficult mobility (precarious and dangerous roads, long distances), urban and school violence (assaults, robberies, homicides of pupils and their parents), the non-operation of schools on schooldays (a general teachers' strike, and the soccer World Cup), the precarious physical infrastructure of schools, high school absenteeism, etc., this thesis presents as its main *limitation* the impossibility of obtaining a representative sample and, consequently, of making generalizations with the results obtained.

A further *limitation* is related to the design of the study, that is, its cross-sectional nature, which did not allow us to establish causal relationships between the analyzed variables, it only being possible to identify associations between them; neither was it possible to determine how the established relationships evolve over time, with the advance of age and school years.

Given the lack of financial resources, we would also stress that we have not yet been able to fulfil the social and ethical commitment of returning personally to schools to share and discuss the results of the present study with all of the social actors who participated directly or indirectly in this research (children and adolescents, teachers, school principals, parents, the community).

However, a first report on the subjective well-being of the children and adolescents, with proposals for applying results in psychosocial intervention projects in the spheres of the family, school and community, has been written and sent to the participating schools along with the request that they share and discuss the document with the other actors involved, principally the students.

Future studies using broader and more diversified samples could continue to investigate the psychosocial risk and protection factors that affect both the phenomenon of bullying in the school context and the well-being of children and adolescents in northeastern Brazil. These longitudinal and/or qualitative studies could seek to analyze in greater depth the meanings children and adolescents attribute to the phenomena studied, as well as determine the evolution of aggression and victimization behaviors and/or the subjective well-being of participants over time. It would also be interesting to conduct comparative research at a national and international level to explore how bullying affects well-being in different contexts and according to socioeconomic and cultural differences.

8. Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2008). Escolas e violências. Revista Observare. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território, 4. Outubro de 2008. www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Alfaro, J., & Casas, F. (2015). Bienestar en la infancia y la adolescencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (1), 1-5.
- Andrade, S.S., Yokota, R.T.C., Sá, N.N.B., Silva, M.M.A., Araújo, W.N., & Mascarenhas, M.D.M. et al. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cad Saúde Publica*, 28 (9), 1725-1736.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 16 (1), 35-44.
- Barbosa, A. J., & Moreira, P. S. Validação da Escala de Clima Escolar. (2009). Juiz de Fora, Brasil: Autores.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *J Youth Adolescence*, 38, 101–121. doi:10.1007/s10964-008-9271-1
- Beaudoin, H., & Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviours. *Procedia Soc. Behav. Sci*, 174, 321-330.
- Bedin, L. (2013). Relação entre bem-estar subjetivo de pais e filhos adolescentes a partir de diferentes medidas de avaliação. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/76519>

- Bedin, L.M., & Sarriera, J.C. (2014a). Dyadic analysis of parent-child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7, 613-631. doi: 10.1007/s12187-014-9235-9.
- Bedin, L.M., & Sarriera, J.C. (2014b). Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 213-225.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J.E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. A. Ben-Arieh et al. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*, 1, 1-22, Springer Science Business Media Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Blaya, C., Debarbieux, E., Ortega, R., & Rey, R. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Rev Educ*, 339, 293-315.
- Bowlby, J. (1988). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Bradshaw, J., & Keung, A. (2011). Trends in child subjective well-being in the UK. *Journal of Children's Services*, 6:4-17.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548–556.
- Brito, R., & Koller, S. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. En A. M. Carvalho (Ed.). *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação*. (pp.115-126). São Paulo, SP, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998) The ecology of developmental process. The *Hand book of Child Psychology*, 1, 993-1029.
- Bru, E., Murberg, T., & Stephenes, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.

- Buss, P.M. & Pellegrini Filho, A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*, 17 (1), 77-93.
- Campbell, A., Converse, P.E., & Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russel Sage Foundation.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social: Una introducción psicosociológica*. Barcelona, España: PPU.
- Casas, F. (2003). Retos actuales de la psicología de la intervención social. En Col·legi oficial de psicòlegs de Catalunya. Secció de psicologia de la intervenció social.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*. Monográfico, 5(1), 85–101.
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Ind Res*, 4, 555-575. doi: 10.1007/s12187-010-9093-z
- Casas, F. (2016). ‘Children participating in measuring what matters – why, when, how?’ in *Learning for Well-being Magazine*, Issue 1, published by Universal Education Foundation.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J.C., Bedin, L., Grigoras, B., Băltătescu (...), & Sirlapú.D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14, 6-18.
- Casas, F., & Bello, A. (2012). Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO? Madrid: Unicef.
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2012). Personal well-being among Spanish Adolescents. *Journal of Social Research & Policy*, 3(2), 19-45.
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children’s Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students’ Subjective Well-Being? *Child Ind Res*. doi: 10.1007/s12187-013-9182-x

- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12-to 16- year-old adolescents and their parents: results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 8387–115. doi 10.1007/s11205-006-9059-1
- Casas, F., González, M., Malo, S., Bertran, I., & Navarro, D. (2011). *El bienestar psicológico y los valores aspirados en diferentes grupos de población adolescente y adulta: relación con el uso del tiempo libre y con el uso de las NTICs*. Informe final presentado al MICINN (SEJ2007-62813/PSIC).
- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Cruz, D., (...), & Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicol.* 21(2), 70-80.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cerezo, F. (2014a). Diferencias en estatus social entre roles en *bullying*: Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46.
- Cerezo, F. (2014b). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 123-132. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198881>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz C., & Areñse, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Rev Psicodidact*, 20 (1), 139-155.
- Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, 20, n.Especial, 17-34.
- Chavis, D.M., Hogge, J.H., McMillan, D.W., & Wandersman, A. (1986). Sense of Community through Brunswick`s lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24-40.

<http://psychsource.bps.org.uk/details/journalArticle/3394381/Sense-of-community-through-Brunswiks-lens-A-first-look.html>.doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<24::AID JCOP2290140104>3.0.CO; 2-P

Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research, 100*, 479-498.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38* (5), 300-314.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Havard Educational Review, 76* (2), 201-237.

Comissão para os determinantes sociais da saúde-CDSS. (2010). Redução das desigualdades no período de uma geração: igualdade na saúde através de ação sobre os seus determinantes sociais: relatório final. Genebra: OMS. http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789248563706_por.pdf. Accessed 10 Jan 2016.

Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud- CDSS (2009). Informe de la Secretaria A62/9 del 16 de marzo de 2009. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/A62/A62_9-sp.pdf Accessed 3 Feb 2014.

Coulton, C. J., & Spilsbury, J. C. (2014). Community and place-based understanding of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & J. E. Korbin, *Handbook of Child Well-Being* (Vol. 3, pp. 1307-1334). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schulz, M.S. (1996). Thinking about risk and a resilience in families. IN: E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Orgs.). *Stress, coping and a resiliency in children and families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 1-38. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-98197-001>. Accessed 14 Oct 2012.

Crozier, W. (2011). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 85–95.

- Cummins, R., Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9 (2), 185-198.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Cummins, R. A., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities (74–93). Singapore: National University of Singapore.
- Cunha, J. M., Weber, L. N., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). Em Lidia Weber & Maria Auxiliadora Dessen (Org.). *Pesquisando a Família- Instrumentos para Coleta e Análise de Dados*. Curitiba, Brasil: Juruá.
- Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Education Research*, 303-318.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Accessed 01 sep 2016.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- DeSantis, A.L., Huebner, S., Suldo, S.M., & Valois, R.F. (2006). An Ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Dew, T., & Huebner, E.S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32, 185-199.

- Díaz, D., Martínez, M.L, & Cumsille, P. (2003). Participación comunitaria en adolescentes: Desafíos para la promoción de la salud, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2) ,53-70.
- Díaz-Agudo, M.J. (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/ Accessed 10 Jan 2016.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2015). The characteristics of children’s subjective well-being. *Soc Indic Res*. doi: 10.1007/s11205-015-0921-x
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Eccles, J., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents’ satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47, 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Elvas, S., & Moniz, M.J.V. (2010). Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Anál. psicol.* 28 (3), 451-464.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estatuto da criança e do adolescente- ECA (1990). Diário Oficial da União. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Brasil.

- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N., Martínez, M., & Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 53-66.
- Félix, E. D., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 4 (23), 624-629.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento. Portugal.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M.J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows. Advanced techniques for the beginner*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2010). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3th ed. University of Sussex: SAGE Publications.
- Fiorelli, J. A., & Russ, S. W. (2012). Pretend play, coping and subjective well-being in children. A follow-up study. *American Journal of Play*, 5 (1), 81-103.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177–192.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., & Sink, H. E. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46 (7), 636–649.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2012). Niños y niñas en un mundo urbano. Estado mundial de la infancia 2012. Nueva Cork: División de comunicaciones de UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF_SP_01052012.pdf. Accessed 10 Jan 2016.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática de liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo, Brasil: Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, S.F., Sabarense, S. & Branco, A.U. (2009). A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. *PSICO*, 40 (2), 184-193.
- Garay, R. M., Ávila, M. E, & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garbarino, J. (2014). Ecological perspective on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & J. E. Korbin, *Handbook of Child Well-Being*, (Vol. 3, pp. 1365-1384). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8.
- Georgiou, S. N., & Stavrínidés, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Soc Psychol Educ*, 16, 165–179. doi: 10.1007/s11218-012-9209-z
- Ginsburg, K. R., Comm, C., & Comm P., C. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. doi:10.1542/peds.2006-2697.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decrease during adolescence. *Quality Life Research*, 16, 969-979.
- Goldweber, A., Waasdorp, T.E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology* 51, 469–485.
- Gómez, R.I. (2008). La participación, elemento vital en la intervención psicosocial. *Revista electrónica de Psicología Social Poiésis*, 16.
- Gonçalves, T., & Gutiérrez, M. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology*

and Psychological Therapy, 13(3), 339-355.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56028282006>.

González, M. (2004). El bienestar psicològic a l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat. Tesis Doctoral. Universitat de Girona, Girona, España. Publicación electrónica. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0114105-121406>

González, M., Casas, F., & Coenders, G. (2006). A complexity approach to psychological well-being in adolescence: major strengths and methodological issues. *Social Indicators Research*, 80, 267-295. doi: 10.1007/s11205-005-5073-y

González, M., Casas, F., Figuer, C., Malo, S. & Viñas, F. (2012). Satisfaction with present safety and future security as components of personal well-being among young people: relationships with other psychosocial constructs. *Social Indicators Research*, 46, 253-290.

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2016). *Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. J Happiness Stud* On-line first. doi: 10.1007/s10902-016-9717

González, M., Coenders, G., & Casas, F. (2008). Using non-linear models for a complexity approach to psychological well-being. *Quality & Quantity*, 42, 1-21. doi: 10.1007/s11135-006-9032-8

González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescent's perspective on their participation in the family context and its relationship with their subjective well-being. *Child Ind Res*, 8, 93-109. doi: 10.107/s12187-014-9281-3

Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2013). A Population Study of Victimization, Relationships, and Well-Being in Middle Childhood. *J Happiness Stud*, 14, 1529–1541. doi: 10.1007/s10902-012-9393-8

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*. 7th ed. Prentice Hall.

Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., (...), & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school

- bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.
- Huebener, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Ikiza, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338–2342.
- Inger, A., & Borge, H. (2014). Psychology of Child Well-Being. Play. A. Ben-Arieh et al. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*, 20(4), 595-597. Springer Science Business Media Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2009). *Pesquisa nacional de saúde do escolar*. Rio de Janeiro, Brasil, IBGE; 2009. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/default.shtm> Accessed 4 Feb 2014.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Estudos e pesquisa: Informação Demográfica e Socioeconômica. Síntese de Indicadores Sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira, n.29, Rio de Janeiro, Brasil.ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf >. Accessed 21 Oct 2012.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2012). Desafios do desenvolvimento. A revista mensal de informações e debates do IPEA. *Violência- os custos da violência*, 74, Rio de Janeiro, Brasil. http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1160:reportagens-materias&Itemid=39 Accessed 5 Feb 2014.
- International society for children indicators (2012). *Children's worlds' project. International Survey of Children's Well-being. UNICEF: Word Vision*. <http://childrensworlds.org> Accessed 10 Mar 2014.

- Ippolito-Shepherd, J. (2006). *Escolas promotoras de saúde - fortalecimento da iniciativa regional. Estratégias e linhas de ação 2003-2012*. Washington: Organização Pan-americana de Saúde-OPAS.
- Jiménez, T. I., Estévez, E. & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de psicología*, 30 (3), (octubre), 1086-1095.
- Jiménez, T. I., & Henri, L. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89.
- Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in the school: Na ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Kapıkıran, S. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self- esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111, 617-632. doi 10.1007/s11205-012-0024-x
- Kelly, J.G. (2006). *Becoming Ecological: an expedition into community psychology*. New York: Guilford Press.
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7, 1-20.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *J Adolesc Med Health*, 20(2), 121-32.
- Lee, B., & Yoo, M.S. (2105). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: an international comparative study. *Chid Ind Res*, 8, 151-175. doi:10.1007/s12187-014-9285-z
- Leme, V.B. R., Del Prette, Z. A. P., & Coimbra, S. (2015). Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations. *Paidéia* (Ribeirão Preto, Brasil), 25(60), 9-17. doi: 10.1590/1982-43272560201503

- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect* 31, 161–171.
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón* 65 (1), 103-117, ISSN: 0210-5934.
- Lindstrom -Johnson, S., Waasdorp, T. E, Debnam, K., & Bradshaw, C.P. (2013). The role of bystander perceptions and school climate in influencing victims’ responses to bullying: to retaliate or seek support? *Brit J Criminol.* 2013. doi:10.1155/2013/780460
- Luna, F. (2012). Bienestar Subjetivo y Satisfacción escolar en la Adolescencia. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona, España.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* Vol.4. New York: Wiley.
- Ma CQ, Huebner, E.S. (2008). Attachment relationships and adolescents’ life satisfaction: some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2):177-190.
- Main, G., & Besemer, K. (2014). Children’s Material Living Standards in Rich Countries. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds). *Handbook of Child Well-Being*, (pp. 1445-1477). Springer.
- Malo, S., Navarro, D., Alfaro, J., González, M., Casas, F. & Viñas, F. (2009). *Facilitating versus difficulting factors of personal well-being in adolescence from the point of view of 12 to 16 year-old secondary school students*. Comunicación presentada en la IX ISQOLS Conference. Florencia, Italia.
- Malo, S., Navarro, D., & Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, tema especial, 12(3), 27-49.
- Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.

- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosocial Intervention*, 2 (20), 149-160.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela: un análisis del efecto moderador del género. *An Psicol Spain*. 28(3), 875-882.
- Minayo, M.C.S. (2005). Relaciones entre procesos sociales violencia y calidad de vida. *Revista Salud Colectiva, La Plata*, 1 (1), 69-78, Enero- abril. <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n1/v1n1a05.pdf> . Accessed 3 Nov 2012.
- Minayo, M.C.S. (2006). *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro, Brasil: Fio Cruz.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montserrat, C., Casas, F., & Moura, J. (2015). Children's subjective well-being in disadvantaged situations, In E. Fernández, A. Zeira, T. Vechiatto, and C. Canali (Eds.), *Theoretical and Empirical Insights into Child and Family Poverty, Children's Well-Being: Indicators and Research*. Springer.
- Moore, P. M., Huebner, E. S., & Hills, J. K. (2012). Electronic Bullying and Victimization and Life Satisfaction in Middle School Students. *Social Indicators Research*, 107, 429–447. doi: 10.1007/s11205-011-9856-z
- Morais, N. (2009). Trajetórias de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16660>

- Morán, C. (2013). El acoso escolar y su relación con el apoyo de padres y amigos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(1), 433-440.
- Moreno, D., Estévez, E.L., Murgui, S.P., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Navarro, D. (2011). La participació social dels adolescents en el context escolar: Estudi psicosocial d'una experiència participativa. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona, España.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of Cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research Quality Life*, 10, 15-36.
- Neri, M., Melo, L., Sacramento, S., & Lipkin, P. (2012). Pobreza, Igualdad de Oportunidades e Innovaciones de la Política Social en Brasil. En Jacob, O., et al. (Ed.). *Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en América Latina*. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. http://www.kas.de/wf/doc/kas_32590-1522-4-30.pdf. Accessed 2 Dec 2014.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901. doi: 10.1007/s10964-010-9599-1.
- Olson, C.H.L. (1979). Practical considerations in choosing a MANOVA test statistic: a rejoinder to Stevens. *Psychol. Bull.* 86, 1350-1352.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, & J.B.Asendorpf (Eds.). *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (pp.315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 50-67.
- Pastor, Y., Quiles, Y., & Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del “Social Support Scale for Children” de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27 (1), 39-53.
- Paupério, T., Corte-Real, N.J., Dias, C.S., & Fonseca, A.M. (2015). Assimetrias regionais. Que diferenças nos estilos de vida e na satisfação com a vida dos adolescentes? Um estudo realizado em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20 (1), 17-28.
- Pearlin, L., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behaviour*, 19, 2–21.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). Conclusions: Emerging themes and a new directions. Dins B. Percy-Smith, & N.Thomas (Eds). *Handbook of children and young people’s participation*. (Pp-356-366). Nova York. Routledge.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M-C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 21 (2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., & Varel, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 5-12.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., & Keung, A. (2010). *Understanding Children’s Well-being: A National Survey of Young People’s Well-being*. Londres, Anglaterra: The Children’s Society.

- Rees, G., & Main, G. (Eds). (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Reina, M.C., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, and Education*, 2(1), 55-69.
- Rodríguez-Marín, J. (2001). *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2014). Subjective well-being in adolescence: the role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *J Happiness Stud.* doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rozemberg, L., Avanci, J., Schenker, M., & Pires, T. (2014). Resiliência, gênero e família na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 673-684.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal Youth Adolescence*, 39, 47-61.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144. http://conversation.lausanne.org/uploads/resources/files/774/RES039_Resilience_Concepts_and_Findings_Implications_for_Family_Therapy.pdf. Accessed 11 Oct 2012.
- San-Martín, J. L., & Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia psicológica*, 3 (31), 287-291.
- Sarmiento, M.J., Abrunhosa, A., & Fernandes, N. (2005). Participação Infantil na Organização Escolar. *Administração Educacional*, nº 5: 73-88.
- Sarmiento, M. J., Ribeiro, A., Ribeiro, E., Malheiro, I., Correia, J., & Araújo. V. (2016). *Carta da Cidadania Infantojuvenil do Concelho de Guimarães 2016*. Associação

para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (Org.) Fundação Calouste Gulbenkian, Braga, Portugal.

Sarmiento, M. J., Soares, N. F., & Tomás, C. (2004). Participação social e cidadania activa das crianças, In Comunicação apresentada no *Forúm Paulo Freire*, Setembro, Porto, Portugal.

Sarriera, J. C. (2010). O paradigma ecológico em Psicologia Comunitária: do contexto à complexidade. In: J.C. Sarriera, & E.T. Saforcada. *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. (p. 27-48). Porto Alegre: Editora Sulina.

Sarriera, J. C., Abs, D., Casas, F., & Bedin, L.M. (2012a). Relations between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence. *Journal Social Indicators Research*, 106(3), 545-561. doi: 10.1007/s11205-011-9821-x

Sarriera, J.C., Saforcada, E., Tonon, G.T., Rodríguez de La Vega, L., Mozobancyk, S., & Bedin, L. (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21 (3), 273-280.

Sarriera, J.C., Strelhow, M.R.W., Bedin, L.M., Moura, Jr., Rodrigues, A.L., & Calza, T.Z. (2015). Adaptation of the Sense of Community Index for Brazilian children. *Padéia* (Ribeirao Preto), 25 (60), 39-47.

Schütz, F., Sarriera, J., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30.

Silva, C. L., & Martínez, L. (2007). Empoderamiento, participación y auto concepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 129–138.

Simons-Morton, B., & Chen, R.S. (2006). Over time relationships between early adolescent and peer substance use. *Addictive Behaviours*, 31(7), 1211–1223.

Soares, A.H.R., Martins, A.J., Lopes, M.C., Britto, J.A. A, Oliveira, C.Q., & Moreira, M.C.N. (2011). Qualidade de vida de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. *Cienc Saúde Colet*. 16 (7), 3197-3206.

- Soares, N.F., Sarmiento, M.J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 49-63.
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M., Riley, K.N., & Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27:567-582.
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Teixeira, M. A., Bardagi, M., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 1(3), 1-12. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n1/v3n1a01.pdf> Accessed 5 Nov 2012.
- Tiliouine, H. (2015). School Bullying Victimization and Subjective Well-Being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8, 133-150. doi: 10.1007/s12187-014-9286-y
- Valois, R. F., Kerr, J. C., & Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *American Journal of Health Education*, 43(5), 258-268.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-219.
- Veiga, F. H., Antunes, J., Guerra, T. M., Moura, H. M., Fernandes, L., & Roque, P. (2004). Clima de escola: Uma escala de avaliação (CLES). X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, (pp.545-550). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarria, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., (...), & Alvarez, J. (2016). Victimization de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *PSYKHE*, 25(2),

1-16 ISSN: 0717-0297 doi:10.7764/psykhe.25.2.861
http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/861/pdf_74 Accessed 5
sep 2016.

Viñas F., González, M.C., García, Y., Jane, M.C., & Casas, F. (2012). Comportamiento perturbador en la adolescencia y su relación con el temperamento y los estilos de afrontamiento. *Psicothema*, 24 (4), 567-572.

Viñas F., González M., García Y., Malo, S., & Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31 (1), 226-233.

Waiselfisz, J. (2012). *Mapa da violência. Crianças e adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Centro de Estudos Latinos-Americanos.
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf Accessed 6 Feb 2014.

Waiselfisz, J. (2014). *Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil*. Brasília, Brasil: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva>. Accessed 22 Dec 2015.

Weber, L.N.D., & Cunha, J.M. (2006). Qualidade de interação familiar: uma análise da percepção de adolescente sobre os conflitos em suas famílias. En: H. Guilhardi; N. Aguirre (Eds.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Santo André, São Paulo, Brasil: ESEtec Editores Associados, 18, 41-54.

Wei, Hsi-Sheng., Williams, J. H., Chen, Ji-Kang., & Chang, Hsiu-Yu. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review* 32, 137–143

World Health Organization – WHO (2002). *World report on violence and health*. (pp.1-56). Geneva.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf?ua=1. Accessed 5 Feb 2014.

- World Health Organization – WHO (2009). Social determinants of health: the solid facts. 2nd edition. Geneva. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98438/e81384.pdf. Accessed 19 Dec 2015.
- World Health Organization- WHO (2012). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). International Report from the 2009/2010 survey. *Social determinants of health and well-being among young people*. www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf Accessed 3 Feb 2014.
- Yañez, A., Valdés, A. & Carlos, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involuacrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, Lima (Perú) 19 (2), 215-222.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7-8), 525-555.
- Zanon, C. S., & Hutz, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10 (1), 41-49.

9.Anexos

ANEXO I



Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida

ERIBIQV

UNIVERSIDADE DE GIRONA-ESPANHA
INSTITUTO DE PESQUISA EM QUALIDADE DE VIDA

QUESTIONÁRIO 1: BEM-ESTAR SUBJETIVO INFANTIL

PARTICIPANTE N° _____

Somos um grupo de pesquisadores da Universidade de Girona na Espanha e estamos interessados em conhecer as opiniões e pontos de vista de pessoas de sua idade. Ficariamos muito gratos se você respondesse a este questionário para nós. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em conhecer as suas escolhas, opiniões e sentimentos. Este questionário é confidencial (ninguém saberá quem respondeu, pois sua identificação será mantida em segredo). Você não precisa responder nenhuma questão que não queira.

Para cada pergunta, por favor, marque a caixa ou circule o número da opção que melhor corresponde à sua situação ou opinião.

Nome da escola: _____

Cidade da escola: _____ Escola pública Particular

Ano escolar/Série: _____ Data de hoje:/...../2014

1. Eu nasci dia ____ de _____ (mês) de ____ (ano). Eu tenho ____ anos.

2. Eu sou: Menino Menina

3. Eu moro na cidade de: _____

Para responder no final...

Por favor, nos diga se você concorda ou discorda com as seguintes frases sobre o questionário.	Não estou de acordo	Estou de acordo	Não sei
O questionário é muito longo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O questionário é fácil de preencher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pergunta coisas que penso que são importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito Obrigada pela sua Participação!

Sua casa e as pessoas com quem você mora...

4. Qual dessas opções melhor descreve a casa na qual você mora?

Eu moro com a minha família	<input type="checkbox"/>
Eu moro em um abrigo	<input type="checkbox"/>

5. Esta pergunta é sobre as pessoas com quem você mora. Por favor, marque todas as pessoas que vivem em sua casa

Mãe <input type="checkbox"/>	Avó <input type="checkbox"/>	Companheiro(a) da Mãe <input type="checkbox"/>	Irmãos <input type="checkbox"/>	Outros Adultos <input type="checkbox"/>
Pai <input type="checkbox"/>	Avô <input type="checkbox"/>	Companheira(o) do Pai <input type="checkbox"/>	Outras Crianças <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>

6. Qual a opção que melhor descreve o nível de escolarização de seus pais

Mãe		Pai
<input type="checkbox"/>	Não sei	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Sabe ler e escrever, mas não concluiu o Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Concluiu o Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Concluiu o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Concluiu o Ensino Superior (Universidade)	<input type="checkbox"/>

7. O quanto você concorda com cada uma das seguintes frases

	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
Eu me sinto seguro em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho um lugar tranquilo para estudar em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus pais (ou pessoas que cuidam de mim) me escutam e levam em conta o que eu falo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nós temos bons momentos juntos em minha família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus pais (ou pessoas que cuidam de mim) me tratam bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O quanto satisfeito você está com as seguintes coisas na sua vida? (Atribua uma nota de 0 a 10)	0= Nada satisfeito						10= Totalmente satisfeito				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A casa ou apartamento onde você mora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As pessoas que moram com você	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Todas as outras pessoas da sua família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sua vida familiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Quantas vezes na semana passada você fez as seguintes coisas com sua família ou com as pessoas com quem você mora?	Nenhuma		Uma ou duas vezes		A maioria dos dias			Todos os dias		Não sei	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Seus amigos e outras pessoas...

10. O quanto você concorda com cada uma destas frases?	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
Meus amigos geralmente são legais comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho amigos o suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. O quanto satisfeito você está com cada uma das seguintes coisas em sua vida? (Atribua uma nota de 0 a 10)	0 = Nada satisfeito						10 = Totalmente satisfeito				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os teus amigos e amigas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As pessoas que vivem no seu bairro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seu relacionamento com as pessoas em geral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Com que frequência na semana passada você fez as seguintes coisas com os seus amigos, fora da escola?	Nenhuma		Uma ou duas vezes		A maioria dos dias			Todos os dias		Não sei	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Conversou com eles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Divertiram-se juntos	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Encontraram-se para estudar (fora da escola)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

A Escola...

13. O quanto você concorda com cada uma destas frases?	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
Meus professores me escutam e levam em conta o que eu falo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu gosto de ir à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus professores me tratam bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me sinto seguro na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. No último mês, quantas vezes você faltou a escola por ter se sentido mal?

Nenhuma vez	1-2 dias	3-5 dias	6-10 dias	Mais de 10 dias	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. O quanto satisfeito você está com as seguintes coisas na sua vida? (Atribua uma nota de 0 a 10)

	0= Nada satisfeito					10= Totalmente satisfeito					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A escola que você vai											
Outras crianças da sua sala de aula											
Suas notas na escola											
A sua experiência na escola											
A sua vida de estudante											
Com o que aprendes na escola											
A sua relação com os seus professores											

O bairro onde você vive...

16. O quanto você está de acordo com cada uma das seguintes frases?	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
No meu bairro há lugares suficientes para brincar ou me divertir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me sinto seguro quando ando pelo bairro onde moro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. O quanto satisfeito você está com cada uma das seguintes coisas do bairro onde você mora? (Atribua uma nota de 0 a 10)	0= Nada satisfeito					10= Totalmente satisfeito					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A polícia local do seu bairro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Como você é tratado quando vai ao médico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O bairro onde você vive em geral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O transporte público	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os espaços ao ar livre que as crianças e adolescentes podem utilizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Abaixo tem algumas afirmações que as pessoas podem fazer a respeito do seu bairro. Por favor, marque o quanto você está de acordo com elas:	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
Eu penso que meu bairro é um bom lugar para eu viver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus vizinhos e eu queremos coisas parecidas do bairro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu consigo reconhecer muitas pessoas que vivem no meu bairro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me sinto em casa nesse bairro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poucos vizinhos me conhecem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me importo com o que os meus vizinhos pensam das minhas ações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se houver um problema nesse bairro as pessoas que vivem aqui podem resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É muito importante para mim, viver nesse bairro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoas nesse bairro geralmente não se dão bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu espero viver nesse bairro por um longo tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dinheiro e coisas que você possui...

19. Com que frequência você recebe dinheiro de sua família? (marque apenas uma opção)

Eu não recebo dinheiro	<input type="checkbox"/>
Eu recebo dinheiro, mas não regularmente	<input type="checkbox"/>
Eu recebo dinheiro todas as semanas (aproximadamente quanto você recebe a cada semana: R\$ _____)	<input type="checkbox"/>
Eu recebo dinheiro todos os meses (aproximadamente quanto você recebe a cada mês: R\$ _____)	<input type="checkbox"/>
Eu não sei dizer	<input type="checkbox"/>

20. Quais das seguintes coisas você possui ou não possui?	Não	Sim	Não sei
Roupas e sapatos em boas condições para ir à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso ao computador em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefone celular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisão em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material escolar (livros, cadernos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um carro da família para se deslocar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. O quanto você está satisfeito com todas as coisas que você tem? (Atribua uma nota de 0 a 10)

0= Nada satisfeito					10= Totalmente satisfeito					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Com que frequência você se preocupa com quanto dinheiro tem sua família?

Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Quantos adultos que moram com você tem um trabalho remunerado/pago?

Nenhum	Um	Dois	Mais de dois	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como você utiliza seu tempo...

24. Com que frequência você faz as seguintes atividades, quando não está na escola?	Nunca ou raramente	Menos de uma vez por semana	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos	Não Sei
Fazer atividades extraescolares (esporte, idioma, informática, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escutar música ou ler um livro por prazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudar com as tarefas domésticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer a lição de casa (deveres)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar o computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer atividades ao ar livre (em praças, parques, praia, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar sozinho em casa sem fazer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar conta dos irmãos/ irmãs ou outra pessoa da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25A. Quantas horas por dia você utiliza a internet pelo computador ou celular para relacionar-se virtualmente com outras pessoas?

Menos de 1 hora	1 a 2 horas	3 a 4 horas	4 a 6 horas	Mais de 6 horas	Não sei
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25B. Marque os aplicativos, chats ou redes sociais que você utiliza quando está conectado à internet:

Facebook	Twitter	Whatsapp	Email	Skype	Outros _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25C. Alguém controla o que você faz na internet? Quem?

Não	Sim	Minha Mãe	Meu Pai	Meus irmãos	Professores	Outras pessoas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25D. Que tipo de consumidor/a de Internet (navegar, utilizar buscadores, participar de chats, mandar correios eletrônicos, etc.) ou de telefone celular (falar, mandar SMS, fazer chamadas perdidas, etc.) você se considera?

Nunca ou quase nunca utilizo	Sou pouco consumidor/a	Sou um consumidor/a médio	Sou um consumidor/a bastante alto	Sou um consumidor/amuito alto
0	1	2	3	4

26. Em sua casa lhe deixam ver a televisão...

Todo o tempo que você quiser	Sim	Não
Todos os programas que você quiser	Sim	Não

Mais sobre você mesmo...

27. O quanto satisfeito você está com cada uma das seguintes coisas em sua vida (atribua uma nota de 0 a 10)	0= Nada satisfeito					10= Totalmente satisfeito						
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A liberdade que você tem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
As oportunidades que você tem na vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sua saúde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A sua aparência e o seu corpo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Consigo mesmo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
As coisas que você faz no seu tempo livre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Como você é ouvido pelos adultos em geral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sua autoconfiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Com toda sua vida em geral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Como você utiliza seu tempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

28. No ano passado...

	Não	Sim
...você mudou de casa?		
...você mudou de bairro?		
...você mudou de escola?		
...você repetiu o ano escolar (foi reprovado)?		

29. O quanto satisfeito você está com as seguintes coisas em sua vida? (Atribua uma nota de 0 a 10)	0= Nada satisfeito					10= Totalmente satisfeito					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fazer coisas fora de casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sobre o que pode acontecer com você no futuro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com as coisas nas quais você quer ser bom	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sobre o seguro que você se sente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sobre sua vida em geral...

30. Por favor, nos diga o quanto você concorda com cada uma das seguintes frases	Nada de acordo	Pouco de acordo	De acordo	Bastante de acordo	Muito de acordo	Não sei
Minha vida está indo bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha vida está indo como eu quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu gostaria de mudar muitas coisas na minha vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu queria ter outro tipo de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho uma vida boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu tenho o que eu quero na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As coisas da minha vida são excelentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha vida é melhor do que das outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Abaixo existe uma lista de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Por favor, leia cada uma das palavras e marque a que melhor descreve como você tem se sentido durante as últimas semanas

Tenho me sentido...	0= nada					10= totalmente					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfeito/ Satisfeita	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Infeliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relaxado/ Relaxada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Triste	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cheio (a) de Energia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preocupado/Preocupada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Calmo/Calma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cansado/ Cansada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ativo/Ativa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estressado/ Estressada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Insatisfeito/ Insatisfeita	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32. No geral, o quanto você tem se sentido feliz durante as últimas duas semanas?

0= Nada feliz					10= Totalmente feliz					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



QUESTIONÁRIO 2: BULLYING E OUTROS FATORES PSICOSSOCIAIS

PARTICIPANTE N° _____

Somos um grupo de pesquisadores da Universidade de Girona- Espanha e estamos interessados em conhecer as opiniões e pontos de vista de pessoas de sua idade. Ficaríamos muito gratos se você respondesse a este questionário para nós. Não há respostas certas ou erradas, estamos apenas interessados em conhecer as suas escolhas, opiniões e sentimentos. Este questionário é confidencial (ninguém saberá quem respondeu, pois sua identificação será mantida em segredo). Você não precisa responder nenhuma questão que não queira.

Para cada pergunta, por favor, marque a caixa ou circule o número da opção que melhor corresponde à sua situação ou opinião.

Nome da escola: _____

Cidade da escola: _____ Escola pública Particular

Ano escolar/Série: _____ Data de hoje:/...../2014

1. Eu nasci dia ____ de _____ (mês) de ____ (ano). Eu tenho ____ anos.

2. Eu sou: Menino Menina

3. Eu moro na cidade de: _____

Para responder no final...

Por favor, nos diga se você concorda ou discorda das seguintes frases do questionário:	Não estou de acordo	Estou de acordo	Não sei
O questionário é muito longo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O questionário é fácil de preencher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pergunta coisas que penso que são importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito Obrigada pela sua Participação!

4. As frases seguintes descrevem coisas que as pessoas fazem, sentem ou dizem. Assinale as que melhor descrevem com que frequência você é ou se comporta desta maneira:

	Quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Quase nunca
Tenho vontade de ver outras pessoas	1	2	3	4	5
Gosto muito de me movimentar e estar ativo	1	2	3	4	5
Gosto de estar em companhia dos outros	1	2	3	4	5
Faço qualquer coisa para não me entediar	1	2	3	4	5
Gosto de falar com os outros	1	2	3	4	5
Sou capaz de inventar brincadeiras novas e divertidas	1	2	3	4	5
Gosto de conhecer e aprender coisas novas	1	2	3	4	5
Faço amizades facilmente	1	2	3	4	5
Gostaria muito de viajar e conhecer o modo de vida de outros povos	1	2	3	4	5
Sou muito alegre e vivaz	1	2	3	4	5

5. Por favor, nos diga o quanto você concorda com cada uma das seguintes frases:

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

6. Por favor, nos diga o quanto você concorda com cada uma das seguintes frases:	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente
Tenho muito pouco controle sobre as coisas que me acontecem	1	2	3	4	5
Realmente não existe maneira de resolver alguns dos problemas que tenho	1	2	3	4	5
Pouco posso fazer para mudar muitas das coisas importantes da minha vida	1	2	3	4	5
Com frequência me sinto indefeso para tratar dos problemas de minha vida	1	2	3	4	5
Algumas vezes sinto que a vida decide por mim	1	2	3	4	5
O que acontecerá no futuro depende fundamentalmente de mim	1	2	3	4	5
Posso fazer praticamente tudo o que me proponho	1	2	3	4	5

7. Abaixo há algumas frases sobre atitudes de pais e mães para você avaliar. Por diversos motivos nem sempre as pessoas que nos cuidam são os nossos pais biológicos. Por isso, você deve responder os itens a seguir considerando quem de fato cumpre os papéis de pai e mãe em sua vida. Assim, antes de começar, indique quem você considera mãe e pai nas suas respostas:

PARA MÃE: Mãe biológica ()	PARA PAI: Pai biológico ()
Madrasta ()	Padrasto ()
Outra pessoa: indicar (_____)	Outra pessoa: indicar (_____)

OBS: Você pode usar os números de 0 a 4 para indicar a frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número mais intensa ou frequente é a situação).

A respeito de TEUS PAIS, considera as seguintes frases:	MÃE					PAI				
Sabe onde vou quando saio de casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Controla as minhas notas no colégio	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Exige que eu vá bem na escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Impõe limites para as minhas saídas de casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me cobra quando eu faço algo errado	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Controla os horários quando eu estou em casa e na rua	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Faz valer as suas opiniões sem muita discussão	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Exige que eu colabore nas tarefas de casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
É firme quando me impõe alguma coisa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

sua										
Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me incentiva a ter opiniões próprias sobre as coisas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Encontra um tempo para estar comigo e fazemos juntos algo agradável	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Se interessa em saber como eu ando me sentindo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Ouve o que eu tenho a dizer mesmo quando não concorda	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Demonstra carinho por mim	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Mostra interesse pelas coisas que eu faço	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Está atento(a) as minhas necessidades mesmo que eu não diga nada	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

8. Por favor, responda as perguntas e sentenças a seguir pensando no que acontece na sua CASA.

	Nunca	Quase nunca	As vezes	Muitas vezes	Sempre
Em minha casa acontecem brigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você participa dessas brigas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O quanto você fica abalado (triste, zangado, chateado, nervoso) por causa dessas brigas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8A. Qual a intensidade dessas brigas?

Quase nada	Um pouco sérias	Razoavelmente sérias	Muito sérias	Extremamente sérias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Você encontra abaixo afirmações sobre sua ESCOLA. Por favor, responda o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas:

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo	Concordo Totalmente
As regras existentes na escola são bem aceitas pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuo para um bom ambiente de aprendizagem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os professores se relacionam bem uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os intervalos/recreios são muito pequenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As salas de aulas proporcionam boas condições para aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos cumprem as regras do regulamento interno da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O ambiente do intervalo/recreio é bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O relacionamento entre professores e alunos é bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos têm uma grande carga horária de aulas durante a semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os espaços externos da escola (quadra, pátio, etc.) geralmente estão limpos e conservados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na escola há muita indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto do ambiente da minha escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais dos alunos têm um bom relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola tem locais seguros e confortáveis para os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos contribuem para o mau ambiente da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os funcionários têm uma boa relação com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola tem bons materiais de apoio para a aprendizagem (livros, computadores, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola promove o convívio entre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A direção da escola tem um bom relacionamento com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A aparência exterior da escola é agradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escola tem boas atividades para os alunos fazerem quando os professores faltam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho dificuldade em me relacionar com os meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Por favor, responda as perguntas a seguir pensando no que aconteceu durante os últimos 6 MESES na sua ESCOLA OU NO CAMINHO de ida e volta PARA AS AULAS.

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Eu provoquei colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu mexi nas coisas de colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu xinguei colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu coloquei apelidos em colegas que eles não gostaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas me provocaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fizeram outros tipos de ameaças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas mexeram ou estragaram minhas coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu fui xingado por colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas me excluíram de grupos e/ou brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas disseram coisas sobre mim para fazerem os outros rirem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu me afastei de colegas que foram “zombados” (ridicularizados) pelos outros colegas por medo de ser a próxima vítima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu xinguei, difamei, intimidei colegas da escola por meio de telefone celular e/ou internet (<i>facebook, email, twitter, etc</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu fui xingado, difamado, intimidado por colegas da escola por meio de telefone celular e/ou internet (<i>facebook, email, twitter, etc</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10A. Como você costuma reagir se você ver ou souber que um aluno de sua idade está sendo intimidado por outro aluno?

Eu nunca notei isto	Eu participo da intimidação	Eu nunca fiz isso, mas acho legal	Assisto o que se passa e vou embora	Eu busco ajuda de outras pessoas	Eu tento ajudar o colega intimidado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Você encontra abaixo uma lista de afirmações sobre suas RELAÇÕES com a sua FAMÍLIA E AMIGOS. Por favor, indique o quanto você está de acordo ou desacordo com cada uma delas.

0= Totalmente em desacordo 10= Totalmente de acordo

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os meus amigos (as) me respeitam	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A minha família se preocupa muito comigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A minha família tem muita estima por mim (gosta muito de mim)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Posso confiar nos meus amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sou realmente admirado (a) pela minha família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A minha família tem muito afeto (carinho) por mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os meus amigos (as) NÃO se preocupam com o meu bem-estar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os membros da minha família confiam em mim	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto forte ligação com os meus amigos (as)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os meus amigos (as) se preocupam comigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A minha família realmente me respeita	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os meus amigos (as) e eu somos muito importantes uns para os outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NÃO me sinto unido (a) aos membros da minha família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Os meus amigos (as) e eu temos feito muito uns pelos outros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não posso confiar na minha família para que me dê apoio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO III



Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida

ERÍBIRV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo Multimétodo)

TÍTULO DA PESQUISA: Violência entre pares no contexto escolar (bullying) e Bem-estar subjetivo fatores de risco e proteção à saúde na infância e adolescência.

PESQUISADOR(a) RESPONSÁVEL: Ms. Stefania Carneiro de Alcantara

Prezado(a) Colaborador(a),

A promoção de comportamentos saudáveis na infância e adolescência é de fundamental importância e por isso nos interessa conhecer como as crianças e adolescentes avaliam o seu bem-estar e sua satisfação com os amigos, a escola, a família, o bairro onde moram, etc; e ainda, como percebem o fenômeno do *bullying* que pode interferir neste bem-estar. Você está sendo convidado (a) a autorizar a participação de seu filho (a) na pesquisa citada que irá investigar: as relações entre violência entre pares no âmbito escolar (*bullying*), bem estar subjetivo e apoio social percebido em crianças e adolescentes de 6º e 7ª anos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Ceará.

Ao colaborar com esta pesquisa seu filho (a) será convidado a responder (em sala de aula e de maneira grupal) dois questionários em dois dias que iremos à escola, podendo ser chamado também a participar de entrevistas grupais com 8 a 10 alunos e/ou individuais, realizadas na própria escola sobre a temática do bem-estar infantil, onde serão gravadas apenas as falas (e não a imagem) dos participantes. Lembramos que a participação de seu filho é voluntária, e que você e/ou ele têm a liberdade de não quererem participar, podendo desistir, em qualquer momento, mesmo após ter sido iniciado o preenchimento dos questionários e a realização das entrevistas, sem nenhum prejuízo para vocês.

Os procedimentos utilizados, questionários com respostas fechadas (tipo de marcar) e entrevistas grupais e individuais para debater questões simples do cotidiano das crianças e adolescentes, somente poderão trazer algum desconforto caso o aluno tenha dificuldades de leitura, interpretação e expressão, ou não se sinta confortável diante do grupo de colegas. A utilização destes tipos de procedimentos apresenta um risco considerado de grau mínimo e que será reduzido através do auxílio que prestaremos ao seu filho (a) para que ele esteja confortável e com total liberdade em participar somente quando deseje expressar suas opiniões e sendo respeitado pelos demais.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de contribuir com produção de conhecimento científico capaz de promover o bem-estar subjetivo infantil e prevenir as consequências da violência entre pares no contexto escolar, através do conhecimento dos fatores de risco e de proteção que incidem em tal fenômeno. A metodologia participativa que busca conhecer as opiniões, percepções e satisfações das crianças e adolescentes em relação a suas vidas, promove uma reflexão crítica e educativa no que diz respeito as experiências positivas que potencializam o bem-estar, e aquelas negativas (por exemplo, a violência escolar) que necessitamos saber enfrentar, sem pôr em risco a saúde e qualidade de vida das crianças e adolescentes.

Conforme orientação da normativa ética para estudos com seres humanos (resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde) colocamos à disposição dos participantes um serviço de apoio psicológico, para casos específicos em que seu filho (a) necessite ser ouvido em relação conteúdos despertados a partir da pesquisa (Clínica de Especialidades Dr. Limeira, Rua João Carvalho nº 300, Aldeota, Tel. 32684020).

Todas as informações que seu filho (a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Os dados pessoais e opiniões expressadas ficarão em segredo e o nome de seu filho (a) não aparecerá em lugar nenhum das entrevistas gravadas, nem quando os resultados forem apresentados. Todo material utilizado nesta pesquisa será mantido arquivado sob a responsabilidade legal da pesquisadora.

Se tiver alguma dúvida a respeito das pesquisas e/ou dos métodos utilizados nas mesmas, pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

Pesquisador(as): Stefania Carneiro de Alcantara
Endereço: Rua Padre Quinderé 140, apt 402 Aldeota Fortaleza-Ce
Telefone para contato: 31132103 ou 81132103
Horário de atendimento: Sábados de 8h às 12h ou a combinar
Email: stefaniacarneiro@yahoo.com.br

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos nas pesquisas em questão poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, Ce.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COÉTICA - Universidade de Fortaleza.
Av. Washington Soares, 1321, Bloco da Reitoria, Sala da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1º andar. Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341. Telefone (85) 3477-3122, Fortaleza, Ce.

Caso o (a) Sr.(a) aceite que seu filho(a) participe das pesquisas, vocês não receberão nenhuma compensação financeira. Se o (a) Sr.(a) estiver de acordo que seu filho(a) participe deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O **sujeito de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

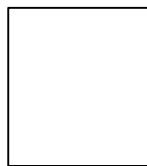
CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido o seu filho(a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUE SEU FILHO(A) _____ participe voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____ - CE, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante



ou Representante Legal

Impressão dactiloscópica

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

ANEXO IV



Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida

ERÍBIQV

TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

O “Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Adolescentes, Direitos das Crianças e a sua Qualidade de Vida”, da Universidade de Girona-Espanha, reconhecido a nível internacional como centro de pesquisa científica sobre “Bem-Estar Infantil”, onde realizamos nossos estudos de “Doutorado em Ciências Sociais, da Educação e da Saúde”, vem por meio deste, solicitar a participação desta instituição educativa na realização do estudo sobre “Bem-estar Subjetivo e Satisfação Vital” com crianças e adolescentes do 6º e 7º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Ceará.

Buscamos compreender como as crianças e adolescentes percebem seu bem-estar e avaliam sua satisfação com âmbitos da vida como: família, amigos, bairro, escola, e ainda, como a violência entre pares no contexto escolar (bullying) pode interferir no bem-estar subjetivo infantil. A participação da instituição educacional envolve a concordância com a metodologia de aplicação grupal de questionários tipo auto-relato, em dois dias distintos e na escola; e ainda a realização de grupos de discussão e individuais, com alguns alunos em específico.

A participação da escola é voluntária e a instituição guarda o direito de desistir em qualquer fase do processo de investigação científica. A participação dos alunos esta condicionada a informação e anuência dos pais através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e dos alunos através do “Termo de Assentimento”. Durante todas as etapas da pesquisa se manterá a confidencialidade dos dados e a divulgação de resultados salvaguardará a identidade da escola e dos alunos participantes, sendo mantido o sigilo e a omissão de todas as informações que permitam identifica-los.

Esta pesquisa é realizadas com a orientação das professoras Dra. Mònica Gonzalez e Dra. Carmen Montserrat, pesquisadoras da UdG-Espanha, e seguem os critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Resolução nº466/2012), sendo avaliada no Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza (Coética-UNIFOR), contando com o financiamento da CAPES (Bolsa de Doutorado Pleno no Exterior).

Atenciosamente,

Dra. Mònica Gonzalez
(Orientadora)

Dra. Carmen Montserrat
(Co-orientadora)

Stefania C. Alcantara
(Doutoranda)

Girona-Espanha, 03 de Fevereiro de 2014
Local Data

A instituição escolar _____, por meio de seu representante legal, declara ter recebido uma cópia deste termo de consentimento e estar de acordo em participar da pesquisa ora proposta.

Nome e Assinatura do Diretor(a)/Coordenador(a)

_____, ____ de _____ 2014.
Local e Data



TERMO DE ASSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAROS ALUNOS (AS):

Estamos fazendo uma pesquisa com crianças e adolescentes de sua idade nas escolas públicas e privadas do Ceará. Queremos conhecer a opinião de vocês em relação ao quanto estão satisfeitos com seus amigos, com a escola, com a família, o bairro onde moram, etc. E também o que pensam das experiências de violência entre os colegas nas escolas.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Pedimos que você participe desta pesquisa: 1) respondendo dois questionários diferentes, na sala de aula e junto com outros colegas, nos dois dias em que estaremos em sua escola, 2) fazendo parte de um grupo de debate, junto a outros colegas e na sua própria escola; e em alguns casos, participando de entrevistas individuais, onde gravaremos apenas as vozes de vocês, não a imagem. Para que você possa participar seus pais ou responsáveis precisam ler uma carta que será entregue a eles com informações sobre a pesquisa e assinar uma autorização dizendo que concordam com sua participação. Em qualquer momento você tem o direito de desistir se não quiser mais participar da pesquisa.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Caso você tenha algum problema para ler ou entender as perguntas na hora de responder o questionário, ou tenha dúvidas, estaremos na sala de aula para ajudá-lo. As perguntas que você não quiser ou não saiba responder pode deixar em branco. Também estaremos presentes para ajudá-lo a expressar suas opiniões nas entrevistas individuais ou no grupo de debate na frente dos colegas, sentindo-se bem e com liberdade de falar somente quando quiser e sendo respeitado em suas opiniões.

3. BENEFÍCIOS: Participando desta pesquisa você está ajudando aos adultos a conhecerem como pensam as crianças e adolescentes de sua idade e o que é realmente importante pra vocês. Participar e opinar sobre sua vida é um direito seu e de toda criança e adolescente.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você quiser falar com um profissional sobre como se sentiu ao participar desta pesquisa poderá marcar uma conversa com uma psicóloga (Clínica de Especialidades Dr. Limeira, Rua João Carvalho nº 300, Aldeota, Tel. 32684020). Se você quiser também pode conversar com a gente (individualmente) nos dias em que estaremos na sua escola.

5. CONFIDENCIALIDADE: Os dados da pesquisa são *confidenciais*, isso significa que seu nome não vai aparecer em nenhuma informação que você nos der.

6. ESCLARECIMENTOS: Qualquer dúvida que você ou seus pais tiverem com relação à pesquisa podem me procurar: Stefania Carneiro de Alcantara (psicóloga e pesquisadora), Tel.(85)31132103 ou 81132193, email: stefaniacarneiro@yahoo.com.br ou falar diretamente com a gente nos dias em que estaremos na sua escola.

Vocês também podem procurar o *Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COÉTICA Universidade de Fortaleza* se quiserem saber mais informações sobre a pesquisa:

Av. Washington Soares, 1321, Bloco da Reitoria, Sala da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1º andar.

Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341. Telefone (85) 3477-3122, Fortaleza, Ce.

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Ao participar desta pesquisa você não receberá nada em troca disso, o que quer dizer que sua participação é *voluntária* (sem recompensas).

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se quiser participar você deve preencher e assinar essa folha e receberá uma cópia deste documento.

Declaro que é de livre e espontânea vontade que ACEITO PARTICIPAR como voluntário desta pesquisa. Eu declaro que li o texto acima e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas e receber explicações que responderam minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste documento.

_____	_____
Nome Completo do Aluno	Assinatura do Aluno

Assinatura da Pesquisadora _____, ____ de _____ 2014. (Local e Data)

ANEXO VI

UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)/
FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR (BULLYING)

Pesquisador: STEFANIA CARNEIRO DE ALCANTARA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 23010113.6.0000.5052

Instituição Proponente: UNIVERSITAT DE GIRONA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 545.107

Data da Relatoria: 28/02/2014

Apresentação do Projeto:

O desenho corresponde a um estudo transversal do tipo multi-método. Considerando a multidimensionalidade e complexidade dos temas propostos nesta pesquisa, utilizaremos um pluralismo metodológico que combina metodologias quantitativas e qualitativas (BERICAT, 1998; MUNNÉ, 1994).

Assim, a partir do objetivo principal, a saber, investigar as relações entre violência entre pares no âmbito escolar (bullying), bem-estar subjetivo e apoio social percebido, desde uma perspectiva ecológica, são elaborados dois estudos interdependentes, sendo o primeiro correspondente a parte quantitativa. Nesta fase descritiva trabalharemos com uma mostra aleatória tipo polietápica, estratificada por titularidade da escola (públicas ou privadas) e zona onde se localizam (urbana, semi-urbana ou rural), sendo selecionado de cada estrato um número determinado de escolas (conglomerados) proporcional ao tamanho de cada estrato. Participantes: 1000 estudantes de 6º e 7º ano, com idades de 11 a 13 anos, de ambos os gêneros, de escolas públicas e privadas, de áreas urbanas, semi-urbanas e rurais em Ceará-Brasil. A coleta de dados será mediante aplicação grupal de questionários tipo auto-relato (GONZÁLEZ, 1993), em dois dias distintos. Depois da análise dos dados da parte quantitativa, partiremos para a fase qualitativa do estudo (ALVAREZ-GAYOU, 2003). Os objetivos desta fase são: aprofundar na análise dos fatores de risco e de proteção

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br

Continuação do Parecer: 545.107

psicossociais presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana dos participantes e em suas percepções sobre os fenômenos estudados. Nesta fase realizaremos: A) 16 grupos de discussão (IBÁÑEZ, 1979) (dois por escola, mistos e compostos por 8 alunos) sobre temas geradores (FREIRE, 1976): infância, adolescência, família, grupo de iguais, escola, violência, bem-estar subjetivo, saúde, etc., com estudantes que pontuaram alto e baixo nos questionários de bem-estar administrados na primeira fase do estudo; B) 16 entrevistas individuais (duas por escola) com participantes da primeira fase do estudo que pontuaram níveis gerais mais altos e mais baixos de bem-estar e que participaram do fenômeno da violência entre pares no contexto escolar (bullying). Totalizando 144 participantes nesta fase qualitativa do estudo. Em ambas as fases, realizaremos estudos pilotos para aprimorar os instrumentos de recolhida de dados, questionários, roteiro de temáticas a ser utilizado nos grupos de discussão e nas entrevistas individuais. Por fim, em todo o processo será assegurado o compromisso ético e social da pesquisa a partir da resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as relações entre violência entre pares no âmbito escolar (bullying), bem-estar subjetivo e apoio social percebido, a partir de uma perspectiva ecológica.

Objetivo Secundário:

I) Medir os níveis globais de bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes de 11 a 13 anos de idade, de escolas públicas e privadas, de áreas urbanas, semi-urbanas e rurais do estado do Ceará. II) Identificar os fatores ambientais e interpessoais de risco e de proteção presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares), b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola), c) comunidade (qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais (qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle, traços de personalidade) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), que podem influenciar no aumento ou diminuição do nível de bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes. III) Identificar os fatores ambientais e interpessoais de risco e de proteção presentes nos distintos âmbitos da vida cotidiana das crianças e adolescentes, a saber: a) família (qualidade das relações interpessoais, apoio social, estilo parental, existência de conflitos familiares),

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br

Continuação do Parecer: 545.107

b) escola (qualidade das relações interpessoais, aspectos do ambiente físico, pedagógico e social da escola), c) comunidade(qualidade das relações interpessoais, apoio social, sentimento de pertença à comunidade), d) grupos de iguais(qualidade das relações interpessoais, apoio social), assim como identificar os fatores individuais (idade, gênero, autoestima, percepção de controle, traços de personalidade) e contextuais (tipo de escola que frequenta e zona onde mora), que podem influir no aumento ou diminuição da violência entre pares no contexto escolar(bullying).IV) Compreender o fenômeno da violência entre pares no contexto escolar - bullying e a partir do auto-relato das crianças e adolescentes sobre suas próprias vivências, seja como agressor, vítima ou espectador.V) Contribuir, a partir dos resultados desta pesquisa, para a elaboração de políticas públicas intersetoriais, principalmente no âmbito da saúde preventiva (intervenções universais, selecionadas e indicadas).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando que toda pesquisa que envolve seres humanos poderá causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, ou espiritual dos participantes, esta investigação incorpora os referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, presentes na resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, ainda que se trate de situações raras, estaremos atentos aos possíveis riscos desta investigação e os danos detectados, caso ocorram, serão comunicados ao sistema CEP/CONEP. Algumas escalas utilizadas na fase quantitativa do estudo, como a de agressão e vitimização entre pares que descreve comportamentos agressivos que podem ocorrer na escola, e o questionário de conflitos familiares, que visa acessar as percepções dos participantes a respeito da existência de conflitos familiares, assim como a entrevista individual, poderão desencadear constrangimentos a alguns participantes.

Caso estas situações ou qualquer outra que possa causar danos aos participantes sejam detectadas estaremos disponíveis para atender prontamente cada participante em suas necessidades específicas, oferecendo-lhes os devidos cuidados, como por exemplo, interrupção do processo de aplicação do teste, do grupo de discussão ou da entrevista, encaminhamentos para serviços de apoio psicológico, dentre outros. Vale ressaltar que a participação das crianças e adolescentes em todas as fases deste estudo será de maneira voluntária e com a prévia autorização de seus responsáveis legais. Durante todo o processo de desenho, administração e

Endereço: Av. Washington Soares 1321Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz

CEP: 60.811-905

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br

Continuação do Parecer: 545.107

exploração dos dados, e divulgação dos resultados desta pesquisa serão garantidas a confidencialidade dos participantes e as questões éticas que envolvem os estudos com seres humanos, neste caso crianças e adolescentes. Além disso, está previsto a presença de um pesquisador auxiliar, tanto na fase de aplicação de questionários, quanto na realização dos grupos de discussão, para propiciar a devida atenção aos participantes.

Benefícios:

Concebe-se que esta pesquisa produzirá benefícios, no plano individual e coletivo, tanto direto como indireto, a curto, médio e longo prazos, uma vez que contribuirá para o conhecimento de fatores de risco e de proteção que incidem tanto no bem estar subjetivo como na vivência da violência entre pares no contexto escolar, a partir do estudo multidimensional destes construtos que estão intrinsecamente relacionados com o contexto psicossocial das crianças e adolescentes. Assim, ao relacionar construtos multidimensionais como violência e bem-estar a partir da perspectiva e vivência das próprias crianças e adolescentes estaremos fomentando sua participação social em relação aos temas que afetam sua saúde e qualidade de vida, que desembocará, a curto e médio prazo, em processos de reflexão e conscientização, tanto no âmbito individual (comportamental), como coletivo e institucional (família, escola, comunidade), resultando em mudanças sociais. Igualmente, os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa contribuirão para o desenho e implementação de políticas públicas que resultará, a médio e longo prazo, na melhoria da qualidade de vida tanto das crianças e dos adolescentes como de toda a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante visto propor analisar se os fatores de risco e de proteção dos tipos ambientais, individuais e interpessoais presentes na vida de crianças e adolescentes contribuem para o seu nível de bem estar subjetivo como para sua implicação no bullying.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se a Aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz **CEP:** 60.811-905

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122 **Fax:** (85)3477-3056 **E-mail:** coetica@unifor.br

Continuação do Parecer: 545.107

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acata o parecer de Aprovação do projeto e esclarece: Apresentação de relatório parcial e final; A pesquisa deve ser desenvolvida conforme delineada no protocolo aprovado; O CEP deve ser informado dos efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal da pesquisa; Emendas ou modificações ao protocolo de pesquisa devem ser enviadas ao CEP para apreciação ética.

FORTALEZA, 28 de Fevereiro de 2014

Assinador por:

**Marília Joffily Pereira da Costa
Parahyba (Coordenador)**

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria

Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz **CEP:** 60.811-905

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3477-3122

Fax: (85)3477-3056

E-mail: coetica@unifor.br

ANEXO VII

6/9/2016

(505 não lidos) - stefaniacarneiro - Yahoo Mail

Ciência & Saúde Coletiva - Manuscript ID CSC-2016-1066

onbehalfof+danuziencienciaesaudecoletiva+gmail.com@manuscriptcentral.com

Abr 25 em 3:52 PM

Para stefaniacarneiro@yahoo.com.br

CC stefaniacarneiro@yahoo.com.br

monica.gonzalez@udg.edu Carmen.montserrat@udg.edu

ferran.vinas@udg.edu ferran.casas@udg.edu

desireeabreu@yahoo.com.br

25-Apr-2016

Dear Mrs. alcantara:

Your manuscript entitled "Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar infantil.

Peer violence, school climate and developmental contexts: effects on child well-being." has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in the *Ciência & Saúde Coletiva*.

Your manuscript ID is CSC-2016-1066.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to ScholarOne Manuscripts at <https://mc04.manuscriptcentral.com/csc-scielo> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Center after logging in to <https://mc04.manuscriptcentral.com/csc-scielo>.

Thank you for submitting your manuscript to the *Ciência & Saúde Coletiva*.

Sincerely,
Ciência & Saúde Coletiva Editorial Office

Responder Responder a todos Encaminhar Mais

Jul 12 em 7:52 PM

Editorial Office <em@editorialmanager.com>

Para Stefania Carneiro Alcantara

Dear Mrs. Alcantara,

Your submission entitled "Subjective Well-Being and other Psychosocial Factors relating to Violence and Victimization of Peers (Bullying) among Children and Adolescents in North-Eastern Brazil." has been received by journal Child Indicators Research

You will be able to check on the progress of your paper by logging on to Editorial Manager as an author. The URL is <http://isci.edmgr.com/>.

Your manuscript will be given a reference number once an Editor has been assigned.

The submission id is: ISCI-D-16-00081

Please refer to this number in any future correspondence.

Thank you for submitting your work to this journal.

Kind regards,

Editorial Office
Child Indicators Research

Now that your article will undergo the editorial and peer review process, it is the right time to think about publishing your article as open access. With open access your article will become freely available to anyone worldwide and you will easily comply with open access mandates. Springer's open access offering for this journal is called Open Choice (find more information on www.springer.com/openchoice). Once your article is accepted, you will be offered the option to publish through open access. So you might want to talk to your institution and funder now to see how payment could be organized; for an overview of available open access funding please go to www.springer.com/oafunding. Although for now you don't have to do anything, we would like to let you know about your upcoming options.

