



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO LUÍS EVANGELISTA DE ALMEIDA

**O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUA
RELAÇÃO COM A CORPOREIDADE E RESPEITO: um estudo à luz
da Epistemologia Genética**

Londrina, PR
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2023

SÉRGIO LUÍS EVANGELISTA DE ALMEIDA

**O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUA
RELAÇÃO COM A CORPOREIDADE E RESPEITO: um estudo à luz
da Epistemologia Genética**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara
Neves de Oliveira.

Londrina, PR
2023

SÉRGIO LUÍS EVANGELISTA DE ALMEIDA

**O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUA
RELAÇÃO COM A CORPOREIDADE E RESPEITO: um estudo à luz
da Epistemologia Genética**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francismara
Neves de Oliveira. Universidade
Estadual de Londrina – UEL.

Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini.
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali
– UNESP- Marília

Prof. Dr. Moacyr de Paula Portes Jr-
Universidad Autónoma de Chile – Talca,
Chile

Londrina, 22 de março de 2023.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A447o Almeida, Sérgio Luís Evangelista de.
O bullying entre estudantes adolescentes e sua relação com a corporeidade e respeito: um estudo à luz da epistemologia genética / Sérgio Luís Evangelista de Almeida. - Londrina, 2023.
142 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Corporeidade - Tese. 2. Bullying - Tese. 3. Respeito - Tese. 4. Epistemologia Genética - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a, Deus pela fé irrefutável e pela gratidão à vida.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços em me apoiar em todo o meu processo de formação, com muito carinho e admiração. Pai, onde quer que você esteja, saiba que você sempre foi meu herói, que sempre admirei e me esforcei para estar à sua altura em caráter e em dignidade. À minha mãe, o meu porto seguro. À minha irmã e a sua família, que sempre me apoiaram.

Ao Lucas Bertollo, que me incentivou a perseverar e nunca desistir dos meus sonhos, principalmente nos momentos em que me distanciei deles.

À Carolina Bettini Corcini Cardoso minha amiga de caminhada no Mestrado, que sempre reservou uma palavra de carinho e de incentivo.

Aos meus amigos Emmanuel Gonzales e Luan Mello, pelo carinho e pelo cuidado na leitura da minha dissertação.

Ao Prof. Me. Leuter Duarte Cardoso Júnior, à Prof.^a Dr.^a Sueli Édi Rufini e Guilherme Kyu, que me auxiliaram na análise estatística dos dados e disponibilizaram seu tempo e carinho para me auxiliarem na compreensão do tratamento estatístico.

Aos membros da Banca, Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali, Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini e Prof. Dr. Moacyr de Paula Portes Jr., que aceitaram participar deste momento importante da minha formação. Por meio de contribuições relevantes e significativas que enriqueceram o meu trabalho.

E, principalmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira, a quem tanto admiro e em quem me espelho, meu eterno agradecimento.

A todos, muito obrigado!

O respeito é o sentimento que traduz o amor. Amor de todas as maneiras, de todas as formas e de todos os jeitos, proferido aos outros e aos animais, sendo o respeito o valor que transforma e regenera toda uma sociedade.

Bullying: é quando uma pessoa tenta ameaçar ou intimidar alguém, excluir, humilhar, discriminar por raça ou cor, etc. agressões verbais são mais comuns do que agressões físicas, e as duas delas acontecem com bastante frequência.

Cyberbullying é bullying realizado por meio das redes sociais, pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, jogos e outras mídias.

O bullying e cyberbullying não é nada legal de fazer com os outros não fique zombando os pessoas e não deixe outras pessoas se vergarem pelas redes sociais não tem nome das pessoas pelas redes sociais não é bom e nem legal então não faça.

ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de. **O bullying entre estudantes adolescentes e sua relação com corporeidade e respeito: um estudo à luz da Epistemologia Genética.** 2023. (Número total de folhas) 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A corporeidade e as “representações de si” constituem tema importante na Educação, na Educação Física e nas demais áreas que estudam o desenvolvimento humano. Na adolescência, recorte temporal analisado nesta pesquisa, práticas pedagógicas que valorizam o projeto de construção de identidade, valores e autonomia tornam-se fundamentais. A partir do referencial teórico da epistemologia genética, as seguintes questões nortearam o estudo: Qual a frequência de autores e de vítimas no contexto de estudantes adolescentes matriculados do sexto ao nono ano de uma escola estadual na cidade brasileira de Curitiba-Pr? Como as subcategorias vítimas e autores se relacionam aos conceitos de corporeidade e de respeito? Objetivou analisar a frequência de *bullying* entre estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Curitiba – Paraná – Brasil, identificando vítimas e autores e discutir o fenômeno com base nos conceitos de corporeidade e de respeito. A pesquisa definiu-se como quantitativa, de caráter exploratório descritivo e teve como participantes, 254 estudantes distribuídos em quinze turmas. Foi aplicada a escala de avaliação de bullying escolar (EAB-E), de tipo Likert (pontuando de 0 a 2), composta por 47 questões que, de 01 a 22, investigam a frequência de vítimas e de 23 a 47 a frequência de autores. Como principais resultados da pesquisa foi evidenciado que 21,7% (N=55) categorizadas como: vítimas e destas, 16,1% (N=41) autodeclaradas femininas e 5,5% (N=14) masculinos, sendo que o número feminino foi superior ao masculino. Quando se consideraram os autores, ocorreu uma inversão, 1,6% (N=4) se declararam femininas e 2,8% (N=7), masculinos. Também se observou a relação entre as categorias corporeidade e respeito (de si e do outro). Os números encontrados evidenciaram tensão nas relações entre meninos e meninas na ausência do respeito, com a predominância das vítimas do sexo feminino, embora também meninos se encontrem na mesma condição de sofrimento. A frequência indica que há impotência, insegurança, sensação de não pertencimento *versus* uso da força física e psicológica, revelando que a vítima reforça, pela ausência de enfrentamento, a imposição do outro e se vê, por fim, encurralada e indefesa frente aos ataques do autor. Discutiu-se que o *bullying* na adolescência tem seus efeitos nocivos potencializados pela transformação do corpo, construção da identidade e necessidade de aprovação social do adolescente na relação com a corporeidade (perceber que é um corpo e não apenas que possui um corpo). As relações de respeito pelo outro e por si são análogas e ambas construídas na relação sociomoral recíproca – respeito mútuo e estas discussões são pertinentes à Educação Física que, em uma proposta de desenvolvimento de valores sociomorais, pode favorecer o enfrentamento do *bullying* nas relações entre escolares.

Palavras-chave: Corporeidade. *Bullying*. Respeito. Epistemologia Genética.

ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de. **Bullying among adolescent students and its relation to corporeity and respect: a study in the light of Genetic Epistemology.** 2023. (Número total de folhas) 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

Corporeity and the “representations of oneself” constitute an important issue in Education, Physical Education and in other areas of human development study. Pedagogical practices that value the project of identity building, values and autonomy, become fundamental in adolescence, period analyzed in this research. Based on the theoretical framework of genetic epistemology, the following questions were addressed: What is the frequency of perpetrators and victims in the context of adolescent students enrolled from the sixth to the 9th year of a state school in the city of Curitiba - Pr - Brazil? How do the victims and perpetrators subcategories relate to the concepts of corporeity and respect? This study aimed to analyze *bullying* frequency among adolescent students from the final years of Elementary School in a state school in Curitiba - Paraná - Brazil, identifying victims and perpetrators and discussing the phenomenon based on the concepts of corporeity and respect. Defined as quantitative of exploratory descriptive character, the research had 254 students from fifteen classrooms. The school bullying assessment scale (EAB-E) was applied, of the Likert type (scoring from 0 to 2), composed of 47 questions - from 01-22 investigates the frequency of victims and from 23-47 the frequency of perpetrators. As the main results of the research, it was evidenced that 21.7% (N=55) were categorized as: victims and of these, 16.1% (N=41) self-declared female and 5.5% (N=14) male, with the female number higher than the male. An inversion occurred when considering the perpetrators category, being 1,6% (N=4) self-declared female and 2,8% (N=7) male. An association between corporeity and respect (self and to others) was also observed. The numbers found showed tension in the relationships between boys and girls in the absence of respect, with a predominance of female victims, although boys also found themselves in the same suffering condition. The frequency indicates that there is impotence, insecurity, a feeling of not belonging versus the use of physical and psychological force, revealing that the victim reinforces, due to the lack of confrontation, the other's imposition and, finally, sees itself trapped and defenseless in the face of the author's attacks. Bullying in adolescence has its harmful effects potentiated by body changes, identity building and the teenager's need for social approval in its relation to corporeality (perceiving that he is a body and not just that he has a body). Respect to others and to oneself are analogous and both built on the reciprocal sociomoral relationship – mutual respect. These discussions are relevant to Physical Education, which, in a proposal for the development of socio-moral values, can favor coping with bullying in relationships between students.

Keywords: Corporeity. Bullying. Respect. Genetic Epistemology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Eixos de análise.....

Figura 2 Questões referentes à temática Corporeidade.....

Figura 3 Questões referentes à temática Respeito.....

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de produções por área de conhecimento.....
Tabela 2	Número de produções por descritores de acordo com as diferentes áreas do conhecimento.....
Tabela 3	Número de produções por descritores de acordo com o ano de publicação.....
Tabela 4	Número de produções por descritores de acordo com o ano de publicação.....
Tabela 5	Frequência e percentual (%) por ano de escolaridade.....
Tabela 6	Frequência e percentual (%) por idade dos participantes.....
Tabela 7	Frequência e percentual (%) por Cor da Pele na distribuição demográfica dos participantes.....
Tabela 8	Frequência e percentual (%) em relação a com quem residem os participantes.....
Tabela 9	Frequência e percentual (%) quanto à escolaridade dos pais.....
Tabela 10	Média, Mediana e Desvio Padrão (DP).....
Tabela 11	Valores por percentil de acordo com as subescalas vítimas e autores.....
Tabela 12	Comparação entre sexo para as subescalas vítimas e autores.....
Tabela 13	Variável Categórica – Ano escolar.....
Tabela 14	Comparação entre Anos escolares
Tabela 15	Comparação entre Idade para as subescalas vítimas e autores.....
Tabela 16	Análise de correlação e significância entre as variáveis e as subescalas: vítimas e autores.....
Tabela 17	Classificação dos respondentes quanto a variável categórica Sexo.....
Tabela 18	Classificação dos respondentes quanto à variável categórica Idade.....
Tabela 19	Classificação dos respondentes quanto à variável categórica Ano escolar.....

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Número de produções relativas ao *bullying* com adolescente.....

Quadro 2 Eixos de Análise: questões da escala.....

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Percentual por sexo dos participantes.....

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina da América Latina e Caribe
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
EAB-E	Escala de Avaliação de <i>Bullying</i> Escolar
ECA	O Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	Educational Resources Information Center
IBID/IBIDEM	Termo em Latim que significa “na mesma obra”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SAI	Sistema de Apoio entre Iguais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	
OBJETIVO GERAL.....	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	
1.1 CORPOREIDADE.....	
1.2 DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL.....	
1.3 O ADOLESCENTE COMO SUJEITO EM TRANSFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO.....	
1.4 O <i>BULLYING</i> E SEU DESCOMPASSO COM A NOÇÃO DE CORPOREIDADE E COM O VALOR DO RESPEITO.....	
1.4.1 <i>Cyberbullying</i> : o assédio virtual.....	
1.5 A ESCOLA NA PROMOÇÃO DA CORPOREIDADE E O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING.....	
2 PESQUISAS RECENTES SOBRE <i>BULLYING</i>, CORPOREIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL EM ESTUDANTES ADOLESCENTES.....	
2.1 BULLYING.....	
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA.....	
2.3 RESPEITO E VALOR SOCIOMORAL.....	
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	
3.1 SOBRE A PESQUISA.....	
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	
3.3 INSTRUMENTO.....	
3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	
3.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	
3.7 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	
3.8 TRATAMENTO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	
4.1 PERFIL DO ESTUDANTE.....	
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA.....	
4.2.1 Teste não paramétrico: Wilcoxon.....	

4.2.2 Teste não paramétrico: Kruskal Wallis.....	
4.2.3 Correlação e significância entre as variáveis.....	
4.3 CLASSIFICAÇÃO DOS RESPONDENTES.....	
4.4 ANÁLISE INFERENCIAL.....	
4.4.1 Eixo Corporeidade.....	
4.4.1.1 Unidade de análise Corporeidade/vítimas.....	102
4.4.1.2 Unidade de análise Corporeidade/autores.....	105
4.4.2 Eixo Respeito.....	
4.2.2.1 Unidade de Análise Respeito/vítimas.....	108
4.4.2.2 Unidade de Análise Respeito/autores.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	
APÊNDICES.....	
APÊNDICE A TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (PARA CRIANÇAS/ADOLESCENTES ENTRE 7 E 17 ANOS).....	
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	

INTRODUÇÃO

Sociólogos, psicólogos e filósofos que estudam as relações sociais nos tempos modernos discutem a formação humana a partir do impacto que ambientes interdependentes de desenvolvimento humano produzem sobre a construção de princípios morais, éticos e sociais e sobre mudanças nos vínculos afetivos e de pertencimento social. Um termo de Bauman e Donskins (2021, p.36) que se aproxima da discussão apresentada neste trabalho é a “miopia ética cotidiana” ou ética útil. Segundo os autores, esse modelo ético está representado na insensibilidade diária diante do sofrimento do outro, na incapacidade ou recusa de compreendê-lo e no desejo de controlá-lo, reduzi-lo e sequestrar sua privacidade (BAUMAN, 2009). Lipovetsky (1983, 2005), em discussão semelhante, criticou o vazio social que caracteriza o individualismo contemporâneo e estrutura relações sociais pautadas na sedução e no consumismo.

A sociedade mundial encontra-se conectada virtualmente a espaços sociais distantes, contextos longínquos, culturas diversas, continentes desconhecidos, países nunca visitados e, muito em breve, como aponta pesquisa recente, será muito fácil ter o próprio avatar no metaverso (GAVA, 2022). A excessiva quantidade de informações em tempo real (*internet*, redes sociais, mídia televisiva, mensagens eletrônicas, entre outras possibilidades), é analisado na literatura especializada por sua dualidade, como ambiente favorecedor da prática do *bullying* — pela ausência de regulamentação do que se publica na *internet* — e pela possibilidade de ocultar-se para agredir. Por outro lado, também, como um espaço importante por seu alcance informacional — para reprimir a prática do *bullying* e do *cyberbullying* quando utilizado para a formação humana respeitosa. (MARÍN-CORTÉS et al., 2021; KHONG et al., 2020).

Entretanto, apesar da compreensão dos benefícios e malefícios que a internet pode produzir, parece que na mesma proporção da evolução tecnológica e dos avanços na comunicação, desaprende-se a pertencer, a acolher, a vincular afetivamente e a comunicar aspectos importantes do “eu” com aqueles que pertencem aos mesmos microssistemas: família, escola, ambiente corporativo, comunidades, etc. Esse novo modelo de existir socialmente pode ser pautado ou não pelo respeito e, portanto, engendra mecanismos favoráveis e desfavoráveis a

construir reciprocidade, tolerância, cooperação, equidade, empatia; uma vez que o respeito é central na construção de todos esses valores. Afeta a estruturação do indivíduo, pois também impacta diretamente o ambiente coletivo, tornando-o mais respeitoso e colaborativo ou profícuo no desrespeito interpares (SOUZA-SANTOS, 2020; TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2019).

É no contexto dessas discussões que emerge a temática central do presente estudo: o *bullying* no contexto escolar de estudantes adolescentes. A concepção de *bullying* adotada nesta pesquisa é a de Fante (2005):

[...] *Bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento *bullying*" (FANTE, 2005, p. 28-29)

O leitor encontrará nas páginas que se seguem o *bullying* discutido como fenômeno social, pensado no contexto da adolescência e cotejado aos conceitos de corporeidade e de respeito, considerando-se a totalidade da construção humana. A necessidade de discutir a totalidade na compreensão do homem é antiga e remete a pensadores como Hegel (1992), Saussure (1857 – 1913), Frege (1848 – 1925), Husserl (1859 – 1938), Merleau-Ponty (1908 – 1961), entre outros, mas se perdeu ao longo do tempo e, atualmente, precisa ser retomada nos estudos sobre o corpo como uma incitação ou premissa à compreensão acerca da corporeidade. Hegel (1992) considera a corporeidade as intenções da alma na vontade desencadeada por complexos fenômenos expressivos, internos e externos (corpo e mente), atributos do pensamento nas relações dos sujeitos.

Em contrapartida, a noção de corporeidade implica o indivíduo ser um corpo a partir das experiências e das vivências estabelecidas nas relações consigo mesmo e com o ambiente à sua volta, "a medida que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros" (Santin, 2003, p.67). Ser um corpo é uma manifestação única da realidade humana, possibilita criar e sentir como um todo unitário e orgânico. Essas concepções permeiam as discussões sobre as representações, as compreensões e as significações de estudantes adolescentes quanto à corporeidade e o entendimento

nas relações com os seus pares de maneira respeitosa.

Na presente pesquisa, a corporeidade está relacionada à adolescência e aos valores sociomoraes. De acordo com Sérgio (1989, 1994, 1995), a relação com o outro permite a existência do “eu”; é, portanto, por meio da relação social que ocorre a validação de quem “eu sou”. Tais apontamos trazidos pelo autor em sua teoria da Motricidade Humana se alinha a compreensão de Merleau-Ponty (1999) à corporeidade. No contexto da educação escolar, esse tema é relevante, pois permeia a concepção de adolescentes sobre ser corpo, em seu processo identitário.

No contexto da corporeidade, a adolescência é relevante porque, mesmo não sendo o único período do desenvolvimento no qual mudanças identitárias ocorrem, trata-se de um importante momento de construção da identidade. A adolescência é caracterizada por marcos sociais importantes, em especial no modo como as culturas ocidentais se organizam e a ela atribuem significados (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Na perspectiva piagetiana, aporte adotado nesta pesquisa, o sujeito é epistêmico¹, afetivo, cognitivo, moral e social em suas ações. Por essa ótica, o adolescente apresenta estrutura de pensamento operatório formal que lhe permite lidar com abstrações, formular hipóteses e tecer deduções. Revela modos distintos de fazer e de compreender a realidade, atuar na resolução de conflitos, ou seja, processos cognitivos sucessivamente mais complexos de tomada de consciência do mundo e de si mesmo (PIAGET, 1977, 1978). É com essa compreensão do adolescente que o *bullying* é trazido neste estudo. Entretanto, antes de localizar essa discussão na perspectiva da Epistemologia Genética, cabe sintetizar a temática desse estudo.

O tema desta pesquisa foi motivado a partir das observações no contexto escolar nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. Algumas vezes, observei estudantes adolescentes se relacionando com seus pares de maneira desrespeitosa, proferindo ofensas diretamente à corporeidade – aspectos físicos, afetivos e cognitivos.

Na observação do cotidiano escolar, por várias vezes, deparei-me com

¹ A definição do sujeito epistêmico na teoria construtivista piagetiana, de acordo com Becker (1999, p.74) “[...] é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades.”

diversas situações de *bullying* que se fizeram públicas dentro e fora da escola e muitas outras narradas pelos estudantes. Como docente, os questionamentos eram recorrentes para entender por que isso ocorre e o que se faz significativo compreender, para minimizar ações que possam provocar o *bullying* no contexto escolar.

Foi então que as indagações me direcionaram à possibilidade de dialogar com estudos científicos, para vislumbrar elementos enriquecedores da prática pedagógica do professor de Educação Física. Nessa busca, a Epistemologia Genética piagetiana se apresentou como aporte teórico relevante, em especial no que tange à moralidade para a construção da relação do respeito e as possibilidades de transformação social baseada no valor sociomoral que, por sua vez, depende de ambientes que propiciem práticas diárias sociomorais.

O *bullying* foi estudado, pela primeira vez, por Dan Olweus nos anos 1980 e publicado no Brasil em 1993. O pesquisador norueguês associou o fenômeno a uma prática repetitiva na qual o autor² insiste em ameaçar, amedrontar, intimidar e agredir a vítima por um longo período, muitas vezes assistido por outros colegas. O autor foi o responsável por definir os primeiros critérios para identificação do fenômeno, o que possibilitou diferenciar a prática de *bullying* de atitudes pontuais similares, como atos de incivilidade. O *bullying* é reconhecido como fenômeno que afeta negativamente o desenvolvimento humano, vai além de posturas pontuais de incivilidade e, portanto, tem maior poder destrutivo (OLWEUS, 1993).

A temática, atualmente, é legitimada e reconhecida como importante nos contextos educativos e pesquisada há décadas, em diferentes áreas do conhecimento e, em especial, na Psicologia e na Educação, com embasamento em diferentes aportes teóricos. Entretanto, está longe de ser um problema resolvido nos contextos escolares. Pelo contrário, socialmente, há constantes apelos por sua extinção no ambiente escolar, dado o impacto negativo que produz, em especial na vida de crianças e de adolescentes em todo o mundo. No Brasil, os noticiários dos últimos anos apresentam elevados índices de ataques de *bullying*. Bimbaty (2021) realizou um levantamento que apontou que, nos últimos dez anos, ocorreram oito atentados violentos com vítimas fatais em escolas brasileiras. Segundo investigações policiais, apresentadas naquele estudo, em alguns casos, ficou

² As expressões autor e agressor são tomadas nessa pesquisa como sinônimos, entretanto, ressalta-se a gravidade com que são referidas, diferenciando “brincadeiras de mau gosto” e *bullying*.

comprovado que a motivação dos acusados é uma “espécie de vingança” por terem eles mesmos sofrido *bullying* durante o período escolar. Os atos violentos foram praticados por alunos e ex-alunos, vítimas de *bullying* que não conseguiram superar as marcas deixadas por essa violência.

Os danos podem ser percebidos em vários aspectos: no convívio social, no rendimento escolar, no desenvolvimento pessoal, na formação profissional, no exercício da afetividade e podem resultar em práticas de violência (AVILÉS-MARTINEZ, 2013). Observa-se como se apresentam os valores na sociedade, os retrocessos percebidos em comportamentos pouco éticos, a violência empregada como modo de resolução de conflitos e a banalização de práticas de *bullying*, como se a queixa fosse fruto da fragilidade exacerbada de quem o sofreu — o famoso e nefasto termo popular “mimimi”. Ainda que esse quadro possa ser interpretado como consequência da modernidade nas relações sociais, não se pode deixar de analisar o fenômeno; ou naturalizá-lo justamente por sua permanência, consistência no dano e agravamento, acompanhando os retrocessos dos processos civilizatórios. Sua presença em ambientes de desenvolvimento de crianças e de adolescentes deflagra a necessidade de novas aprendizagens, a reorganização da vida social e política, a formação cidadã e as políticas públicas preventivas e reparatórias.

A observação diária de contextos educativos permite constatar a presença de *bullying* e comportamentos pouco éticos entre adolescentes. O modo pelo qual as tecnologias têm facilitado a comunicação entre pessoas distantes fisicamente também tem facilitado a ausência de vinculação social mais complexa nos círculos de proximidade. Enfim, consequências da modernidade nas relações sociais. Isso deflagra a necessidade de novas aprendizagens e reorganização da vida social; o que afeta ainda mais crianças, adolescentes e jovens em formação (GONÇALVES; FELÍCIO, 2021; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019; VINHA et al., 2019; TAVARES et al., 2016; LA TAILLE, 2006, 2009; BIAGGIO, 2002; MENIN, 1996).

Embora o fenômeno do *bullying* não tenha sido estudado por Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento sociomoral é analisado e é nessa vinculação que se apresenta pesquisadores contemporâneos que tomaram o estudo do desenvolvimento moral (PIAGET, 1931-1994) por base para compreender as questões que envolvem o *bullying*. Vinha et al. (2019) afirmam que o ambiente sociomoral tem como objetivo estabelecer relação de reciprocidade e de respeito entre todos na comunidade escolar e, principalmente, entre os alunos, a partir de

práticas pedagógicas com enfoque em valores sociomorais, com objetivo de desenvolver o valor das regras e do bom convívio com os demais.

Desse modo, o estudante adolescente que vivencia o ambiente sociomoral construtivista é convocado a compreender as regras de modo consciente e de maneira autônoma. Para os autores supracitados, alguns valores são primordiais, como a cooperação, a autonomia e o respeito, no intuito de minimizar as práticas de *bullying* no ambiente escolar e favorecer boas práticas de convivência. A cooperação é um valor que permeia o desenvolvimento e a aprendizagem em sociedade, regulando as trocas de conhecimento entre os indivíduos. A autonomia é alcançada, segundo Kamii (1984), quando são deixadas de lado posições autoritárias e coercitivas por parte dos adultos e se adota tratamento de igualdade e de encorajamento e vivências e experiências por parte da criança e do adolescente nas construções de valores sociomorais. Em posição de centralidade nessa discussão está o respeito que perpassa os demais valores.

Vinha et al., (2019 p. 8) destacam que o valor do respeito, hoje, faz tanto sentido para a sociedade em geral porque representa as lutas por equidade social e inclusão. “[...] Trata-se de reconhecer que há valores mais universalizáveis que outros, no sentido de que auxiliam as pessoas a viver bem em comunidade e consigo mesmas [...]”. No entendimento desta pesquisa, esse contexto de valorização da dimensão humana se relaciona à corporeidade em suas dimensões individual e coletiva, bem como à noção de respeito.

Frente às discussões apresentadas, a pesquisa teve como problemática as seguintes indagações: Qual a frequência de “autores” e de “vítimas” no contexto de estudantes adolescentes matriculados do sexto ao nono ano de uma escola estadual na cidade de Curitiba – Paraná – Brasil? Como as subcategorias vítimas e autores se relacionam aos conceitos de corporeidade e respeito?

A partir das questões problema, definiu-se os seguintes objetivos geral e específicos:

OBJETIVO GERAL

Analisar a frequência de *bullying* entre estudantes matriculados nos anos

finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Curitiba – Paraná – Brasil, identificando vítimas e autores e discutir o fenômeno com base nos conceitos de corporeidade e de respeito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar a frequência de *bullying* entre estudantes matriculados do sexto ao nono ano do ensino fundamental;
- Identificar autores e vítimas de acordo com os escores gerados pelas subescalas;
- Discutir os conceitos de corporeidade e o valor sociomoral do respeito em adolescentes.

O presente relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo se divide em quatro subcapítulos. Capítulo 1: Referencial Teórico. **Corporeidade**: conceituação, sua relação com os padrões sociais de beleza e implicações para o desenvolvimento do adolescente; **Desenvolvimento sociomoral**: o processo de construção da moralidade; **O adolescente como sujeito em transformação**: e a construção do valor sociomoral do respeito nos momentos específicos do desenvolvimento humano enfatizando as construções do adolescente; **Bullying**: contextualização, definição de *bullying* e *cyberbullying*, as subcategorias autores e vítimas e a relação entre esse fenômeno, produzido socialmente e a corporeidade e respeito por si e pelo outro; **A escola**: na promoção da corporeidade e o valor sociomoral do respeito no enfrentamento do *bullying* por meio dos valores balizam a convivência em um ambiente onde as interações dos estudantes ocorrem em maior parte do dia. Capítulo 2: Pesquisas recentes sobre *bullying*, corporeidade e desenvolvimento sociomoral em estudantes adolescentes. Capítulo 3: Abordagem metodológica contendo: tipologia, cenário da pesquisa, caracterização dos participantes, instrumento, procedimentos de geração e análise de dados. Capítulo 4: Resultados e discussões.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 CORPOREIDADE

A concepção de corporeidade é discutida por duas correntes: 1) filosófica (epistemológica e fenomenológica) e 2) antropológica (natureza e cultura). Atribui-se o início da discussão sobre corporeidade especialmente a Hegel (1770-1831), que, juntamente com outros, discute a totalidade como dimensão espiritual do homem.

Hegel (1992), filósofo alemão marcado pelos ideais iluministas, abordou desde temas teológicos atinentes ao seu tempo, até aspectos dialéticos presentes nas contradições percebidas no mundo concreto e no abstrato. Sua compreensão do ser corpóreo integrava, complementarmente, elementos idealistas. Esse modo de pensar o humano permitia analisar o desenvolvimento histórico-lógico das categorias da natureza (cultura) e da História no sistema filosófico, conduzindo à razão e à liberdade, no intuito de romper com o materialismo mecanicista da época.

Para Hegel, a corporeidade é explicada a partir de três eixos: 1) particularidade — o sujeito como ele se apresenta nas relações com os outros; 2) singularidade, ou seja, as características subjetivas do sujeito, suas diferenças e peculiaridades; 3) universalidade — momento no qual o sujeito retorna para si ou para a sua subjetividade a objetividade construída, integrando as duas dimensões em uma totalidade. Essa compreensão total de si favorece o reconhecimento do outro (BAVARESCO, 2010).

Hegel (2018), na obra denominada “A ciência da Lógica”, originalmente publicada em 1812, define o corpo como manifestação única das intenções da alma; vontade desencadeada por complexos fenômenos expressivos, internos e externos (corpo e mente), atributos do juízo e das relações dos sujeitos. Essas concepções possibilitam discussões sobre representações, compreensões e significações. Nesse sentido, o pensamento hegeliano sobre a corporeidade caracteriza a transição para o idealismo objetivo; transcendendo o subjetivo, marcado pela consciência descrita em si mesma, em sua interiorização, colocada em movimento — característica do sujeito objetivo (SOUSA; HUNGARO, 2021).

Assim, as relações consigo mesmo e com os pares são fruto da realidade das intenções. As intenções no pensamento hegeliano são evidenciadas por meio dos sentidos atribuídos ao corpo, pano de fundo para a concepção corpórea, que é um dos objetos de estudo da Filosofia Fenomenológica, da qual Hegel fez parte. Outros pensadores e pesquisadores tais como Saussure (1857 – 1913), Frege (1848 – 1925), Husserl (1859 – 1938), Merleau-Ponty (1908 – 1961), Martins (2015), analisaram a transformação corporal a partir das significações atribuídas ao corpóreo na perspectiva da fenomenologia. Destaca-se que Husserl e Merleau-Ponty ampliaram a ideia de que ao corpóreo se faz necessário acrescentar os sentidos, cunhando a expressão “semiótica do corpo”, ou seja, na intersubjetividade e na relação com o mundo (SÉRGIO, 1999).

Ainda considerando a corrente filosófica fenomenológica, Merleau-Ponty (1908-1961) critica a dualidade corpo/alma e apresenta uma visão de totalidade que integra as duas dimensões em uma unidade significativa. A consciência não tem autonomia desvinculada do corpo, portanto, não deve ser tratada como entidade independente, uma vez que ela só existe na sua encarnação. O corpo próprio distingue-se dos outros corpos físicos. Como totalidade, o corpo vive o espaço e o tempo e é a própria expressão do ser-no-mundo, indivisível da consciência. E é como ser-no-mundo que o corpo participa, comunga e comunica. Trata-se, nesta perspectiva, da própria inerência do corpo às coisas, habitando o mundo, não de uma forma racional, mas como um movimento da natureza.

Para o autor, o estatuto do corpo como totalidade desloca a própria tradição do corpo clínico — “corpo morto” em um primeiro momento, para “corpo-objeto”, posteriormente — para então se tornar simultaneamente, “sujeito/objeto”, “vivente/vivido”, “tocante/tocado”. A união do corpo e da alma não foi selada por um decreto arbitrário entre dois termos — objeto e sujeito. Ela se efetiva a cada instante no movimento da existência que deve ser entendida por ela própria, como faz o corpo no mundo, inserindo o corpo no espaço envolvente que o redefinirá. Castelo-Branco (2006, p. 25), em consonância com Merleau-Ponty, integra as coordenadas espaço-temporais nas quais o corpo se move. O corpo é corpo no hábito, isto é, inserido “[...] em uma vivência que é ao mesmo tempo espacial, espaço envolvente e temporal, que surge determinada pelas aquisições vivenciais levadas a cabo pelo sujeito”. Assim, o hábito não reside nem no pensamento nem no corpo objetivo, mas no corpo como mediador do mundo, tal como indica Merleau-Ponty (1999, p.177):

“[...] É esta ideia de corpo como mediador do mundo que faz dele o primeiro operador sgnico. É nesta simbiose que se gera a semiose, como n de significações vivas”. A visão de Merleau-Ponty opera um corte com uma certa consciência transcendental (FORGHIERI, 2004). A corporeidade desvela e manifesta o caráter latente que liga o sujeito humano ao mundo, uma relação indissociável de corpo e alma, já significativa. É precisamente porque o corpo deixa de ser visto nessa dualidade da tradição cristã que ele se torna um corpo semiótico, corpo significativo e, por isso, eminentemente relacional. Santin (2003) ressalta que:

Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, a corporeidade. Assim o homem, em toda as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade. A antropologia, que caracteriza no eu e na consciência a realidade humana, transforma o corpo em algo exterior ao homem ou em propriedade objetivada. O ser humano é corporeidade (SANTIN, 2003, p. 66).

Corporeidade é o derivado do corpo, é o organismo humano diferenciado da alma, mas indissociado dela. A corporeidade é relativa a tudo o que preenche espaço, se movimenta e simultaneamente, situa o homem como um ser no mundo. Deve-se pensar num ser sujeito e não objeto, um corpo vivido. O corpo como sujeito no mundo é criativo e se humaniza diante de sua existência, possui identidade, capacidades e, principalmente, intencionalidade (SOUSA, HUNGARO, 2021, 2010; SANTIN, 1992, 2003; MOREIRA, 1999; GONÇALVES, 1994; MEDINA 1993).

Deve-se aceitar o corpo não mais como a soma de partes, mas, sim, como corpo integrado — um conjunto de interações que se relaciona como um corpo integral.

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não são um *eu* ou uma *consciência* os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem, como qualquer utensílio. A corporeidade, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty, deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são, corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e se vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu ter um corpo. Talvez se pudesse inverter o enunciado dizendo que o corpo se manifesta como um eu. Ou, ainda, pode-se dizer que o eu vive o corpo e vive corporalmente, em lugar de dizer que o eu usa o corpo ou o eu ocupa o corpo (SANTIN, 2003, p. 66).

Tratou-se até aqui da corrente filosófica, bem como, dentro da corrente antropológica, na perspectiva de Mauss (2003). O corpo, nesta visão, é objeto natural que recebe influências em sua construção, sendo moldado de acordo com o ambiente social no qual está inserido. Os reflexos da sociedade exprimem as forças de ideias, sentimentos coletivos e simbolismos presentes na cultura e na sociedade, para compreender o corpo. Para o antropólogo, a corporeidade está diretamente relacionada às dimensões do corpo e conectada às significações sociais.

A cultura exerce domínio sobre o homem, é capaz de ser observada nos modos pelos quais o corpo integra suas técnicas e representações. Os fenômenos culturais expõem os aspectos fisiológicos e sociais nas relações entre os indivíduos e os grupos sociais, na organização hierárquica, nos privilégios, no trabalho e no modo de vida. Nessa análise, Mauss (2003) supera a visão biológica do corpo, traz à discussão da corporeidade à dimensão social e cultural, analisa maneiras de esse corpo estar inserido na sociedade de forma tradicional. A sociedade e a cultura funcionam como reguladoras, nada é inato ou natural ao corpo e em cada sociedade, busca-se a adaptação e o uso do corpo de maneiras distintas. Mesmo existindo diversidade entre os sujeitos, o princípio da consideração coletiva norteia os comportamentos e normatiza os gestos.

A partir da Antropologia que demonstra a evolução da espécie humana, o corpo se constitui tanto de natureza como de cultura, posição epistemológica que contraria a visão mecanicista fragmentada: “Essa contribuição da Antropologia, por si só, é útil para qualquer área de conhecimento e para a Educação Física, que não tem hábito de considerar as diferenças existentes entre alunos e grupos de alunos de forma não-preconceituosa” (DAOLIO, 2000, p. 30). Enfatiza que as estruturas musculares, ósseas e neurais são semelhantes, mas não iguais em todas as raças. O resgate antropológico compreende as representações na evolução cultural do homem, em um propósito de conceber a maneira de não haver julgamento. Percebe como necessário se desfazer, desconstruir e se construir para um olhar humanizado, ao diferente. Convoca a analisar as diferenças como singularidades, procurando compreender que as expressões ali observadas são concernentes àquela particularidade (DAOLIO 2000; MALUF 2001; RODRIGUES, 1999; DAOLIO et al., 2012).

Do mesmo modo, as diferenças são inerentes à cultura, à raça, às etnias, às crenças, ao sexo, à sexualidade, a aspectos linguísticos, físicos e culturais. Tais

aspectos por ausência de compreensão causam entraves, padrões de pré-julgamento que dificultam o olhar de forma abrangente. Nesse contexto, o sujeito deve ser visto por sua totalidade humana; emerge um aspecto importante ao estudo da corporeidade — a noção social de beleza. Relaciona-se aos aspectos pré-estabelecidos que sempre existiram e, ao longo da História definiram que o corpo recebeu diversas formas de avaliação para ser considerado belo. A forma já esteve conectada à continuidade e à sobrevivência da espécie em seus primórdios, marcada por características que demonstravam saúde e fertilidade. A humanidade evoluiu, a cultura nos diferentes lugares se diferenciou e o mesmo aconteceu com os padrões de beleza, pois a percepção ou perspectiva do corpo é uma construção social.

Na Grécia Antiga, o ideal de beleza da mulher era associado ao corpo volumoso e para o homem, proporções atléticas. Na atualidade o padrão de beleza passou por um processo de globalização, de padronização, de massificação e de mutação, graças à velocidade das informações nos diversos tipos de mídia social e na internet. As conexões e as trocas ocorrem em tempo real, aproximando diferentes países/culturas em concepções que definem o que é ou não bonito no universo das avaliações rígidas, massificadas e integralizadas. Isso evidencia um efeito contrário ao que acontecia no passado, no qual cada cultura possuía seus padrões característicos para o conceito de beleza. Com a globalização, esperava-se que os padrões fossem mais diversificados. Percebe-se, ao contrário, um fenômeno parecido em diferentes países/culturas quanto ao ideal de beleza, inclusive ignorando as especificidades. Embora, seja importante ressaltar que alguns lugares e culturas ainda mantêm as diferenças e as especificidades em relação ao corpo.

Vale ressaltar que mesmo antes de a perspectiva antropológica apresentar a noção de beleza, Platão e Aristóteles discutiram o conceito de estética, que se relaciona à beleza. Para Platão (1993), o belo está diretamente relacionado a proporção, a harmonia e a união, critérios que elevam ao plano ideal, absoluto e eterno. Resta a todos aceitar, imitar, reproduzir cópias desse padrão perfeito. Além dos aspectos físicos, o conceito da perfeição (belo) está, no plano das ideias, diretamente relacionado às virtudes morais tais como a bondade, a verdade e o imutável. Por outro lado, o belo em Platão direciona o homem à perfeição e à plenitude.

Aristóteles (2003) diverge de seu mestre, definindo o belo na realidade concreta, como mutável e evolutivo. Dessa maneira, o belo deixa de ser perfeito e sublime e passa a ser conceituado na esfera humana, podendo variar em beleza, em perspectivas e em critérios utilizados ao analisar e julgar o que representa o belo. Portanto, para Aristóteles, critérios como simetria, composição, ordenação, proposição e equilíbrio são imprescindíveis.

Outro exemplo de perspectiva sobre o que é o belo pode ser dado com a chegada da Revolução Francesa e o surgimento de novas perspectivas e conceitos, tendo em Immanuel Kant (1724-1804) o maior expoente, como analisou Le Breton (2003). Seus conceitos sobre o belo transformaram o juízo estético, trouxeram a razão para a beleza, dimensão não alcançada até então. Anterior a Kant, os critérios utilizados pela arte na conceituação do belo eram incognoscíveis, abstratos e distantes do real. Kant classificou o julgamento estético como derivado do sentimento (prazer e desprazer), presente nas relações entre a razão e o intelecto. O prazer e o desprazer são sentimentos subjetivos no juízo do gostar. Da mesma forma, o belo é algo subjetivo, dotado de preferências, sem regras, sem métricas e sem razões que o façam ser ou não ser para diferentes sujeitos.

No entendimento da visão antropológica embasada por Marcel Mauss (1872-1950), em “As Técnicas do Corpo” (1934), o padrão de beleza é submetido às diligências do tempo (duração), do lugar, da cultura e da sociedade. Esse autor atribui ordenação e valores ao incorporar os modos de vida, expressos e aprendidos, representados nas maneiras de ser e de agir em que são moldados. Dita, dessa maneira, os comportamentos (inclusive os que, de alguma forma, banalizam ou elegem o padrão vigente) e significações. O padrão vigente em cada tempo e espaço evidencia a diversidade e a identidade cultural expressas nas diferentes formas de relação e identificação com o corpo. Cada cultura/lugar possui suas particularidades e, sob um olhar singular, é possível aprofundar-se nos conceitos que representam seu significado e concepção de mundo. O corpo, para Mauss, é o aparato primordial para a continuidade da espécie; a representação da união de natureza e cultura (ALCÂNTARA, 2001).

Santin (2003) discute os aspectos culturais e antropológicos que influenciam a compreensão da imagem corporal, expressão, a beleza e corpo considerando-o como instrumento, objeto e função para conseguir algo externo a ele. A utilização do corpo apenas como função e instrumento de trabalho é criticada pelo autor que

defende o corpo como arte, para além do funcional ou laboral. Analisa a importância de “ser um corpo” e não de “ter um corpo”. O homem realiza exercícios físicos de maneira árdua para conseguir seus resultados estéticos “e, já que se vive numa época de embalagens e rótulos, de discursos retóricos e românticos, inventam-se rótulos, produzem-se embalagens para que a mercadoria tenha receptividade, isto é, encontre consumidores” (SANTIN, 2003, p. 37).

Retomando a noção antropológica de corporeidade, ampla, complexa e multideterminada, apresentam-se três estudos que demonstram de que modo ela é simplificada a um construto que não a define. O primeiro apresenta sua ênfase na imagem corporal de adolescentes. Trata-se da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015/IBGE), que demonstrou as maiores proporções de escolares que tentaram perder peso corporal foram estudantes do sexo feminino: 30,2% nos grupos etários de treze a quinze anos e 32,6% nos grupos etários de dezesseis a dezessete anos.

O estudo em questão comparou os sexos e indicou que os meninos demonstram preocupação com ganhar peso ou massa corporal: 17,9% dos escolares de treze a quinze anos de idade e 22,6% na faixa etária de dezesseis a dezessete anos. O estudo fez alusão aos termos: “corpo próprio”, “seu corpo no espaço”, “como se percebe” e “como percebe os outros”, que, sem dúvida, são informações significativas para entender como o adolescente significa seu corpo, sua própria imagem corporal e a do outro, mas não definem a corporeidade. É preciso considerar a amplitude revelada no que foi apresentado como resultado deste estudo: a diferença entre os sexos e a noção de corpo ou imagem corporal. A razão para considerar a imagem corporal como insuficiente na conceituação de corporeidade decorre justamente de compreender que agentes externos a afetam. A mídia e seus padrões pré-estabelecidos de beleza a permeiam, critérios de aceitação social constituem a corporeidade, assim como as validações dos pares, entre tantos outros aspectos que a tornam fluida, mutante.

O segundo exemplo trazido é a pesquisa de Alexius et al. (2018) que apresentaram um estudo entre adolescentes vítimas de bullying com relação às características corporais sobrepeso e obesidade. Segundo o estudo, essas são uma das características mais propensas aos ataques. Novamente se percebe a ênfase nas características fenotípicas que se entende comporem, sim, a corporeidade, mas não a definem.

Já o terceiro estudo de Gatto et al., (2017) foi composto por 815 adolescentes entre onze e dezesseis anos do estado de São Paulo. A pesquisa objetivou identificar o nível de autoestima com base no aspecto da estética bucal relacionada à frequência de bullying e suas possíveis variáveis. Considerou-se que os adolescentes com autoestima muito negativa possuem três vezes mais possibilidade de sofrer violência de *bullying*, em comparação com os que possuem autoestima positiva. Já os adolescentes que não possuem a cor da pele branca, têm duas vezes mais probabilidade de sofrerem *bullying*, quando comparados aos brancos. O estudo descartou a hipótese de relação entre autoestima e necessidade de tratamento ortodôntico, mas evidenciou autoestima versus impotência de força, revelando que a vítima demonstra ausência de imposição, vê-se encurralada e indefesa frente aos ataques do autor.

Um exemplo de estudo que se aproxima da compreensão de corporeidade, mas não a define, é o estudo de Andrade et al., (2019) os autores demonstram, a partir de um estudo transversal, como os adolescentes percebem a violência do *bullying*. O estudo reuniu 612 alunos entre dez e dezenove anos, em um município do nordeste brasileiro. De acordo com os resultados, a distribuição do *bullying* se apresenta da seguinte maneira: 82,2% como agressão verbal, seguida da agressão emocional (20,2%), agressão física (17,1%), racismo (13,2%), *cyberbullying* (8,5%) e assédio sexual (2,3%). A sala de aula figura entre o local de maior ocorrência (60,2%) e o principal motivo relatado para a prática de *bullying* foi a aparência física (28,6%). Assim, outros aspectos que vinculam o sujeito ao mundo passam a ser considerados e podem trazer outras perspectivas de análise, tais como pertencimento, aceitação, ambientes favorecedores da prática de *bullying*, práticas nocivas ou acolhedoras etc.

Vale reafirmar o fato de que a corporeidade ou noção de que “sou um corpo” também recebe influência da construção social e, como tal, envolve não só o corpo físico e suas vivências no ambiente social, mas também, as significações “do eu” e o vivido a partir do que desperta e no outro e como esse outro o vê, portanto, corpo sentido, vivido, sabido. Ou seja, evoca relações interdependentes em todos os níveis de trocas, sejam elas reais ou virtuais. Em sujeitos com ausência da compreensão da ideia: “eu sou um corpo”, as definições dos padrões de beleza construídos socialmente podem afetar suas concepções e suas relações na escola, nas quais se pode observar ausência do entendimento da corporeidade. A escola pode, ou se

tornar um palco frequente para agressões que afetam negativamente a vida, ou converter-se em um recinto de reflexão e de interdependências favoráveis ao desenvolvimento humano, sistêmico, amplo e integrado.

1.2 DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL

Assim como a corporeidade, a construção sociomoral constitui eixo teórico significativo à pesquisa desenvolvida. O significado etimológico da palavra moralidade ou moral, é original do latim *mos* ou *moris* e remete a costumes.

[...] A moral designaria o conjunto dos princípios, normas, imperativos ou ideias morais de uma época ou sociedade determinadas. A moralidade seria um componente efetivo das relações humanas concretas que adquirem um significado moral em relação à moral vigente (VÁSQUEZ, 2000, p. 66).

Considera-se que a moralidade é o significado da vida social guiado por normas estabelecidas em relação ao certo e ao errado, por meio de valores que associam as ações, os deveres e a justiça na maneira de agir com os outros.

Carneiro (2005), analisando o pensamento socrático, afirma que para ele, as relações humanas são responsáveis pela constituição do sujeito social, seguindo ensinamentos aprendidos culturalmente pela sociedade, pela família e pela escola. Nessa linha de raciocínio, as instituições sociais, ao discutirem problemas éticos baseados em premissas de senso comum se afastam do verdadeiro teor filosófico. A busca pelo bem enfrenta problemas éticos como resultado das mudanças físicas, políticas, sociais, econômicas, transformações dos valores e do conhecimento. Segundo as considerações de Sócrates, o juízo moral é uma maneira de aprisionar a liberdade humana. Em resposta ao juízo moral, a ética se manifesta como processo pelo qual o sujeito compreende as limitações e as sanções que norteiam o convívio social ao longo da história a partir do estabelecimento de normas, de leis e de regras (CARNEIRO, 2005).

O conceito de moralidade na perspectiva de Aristóteles (2002), por sua vez, traz a virtude como centralidade e como hábito de prática diária, desenvolvida e aprimorada, levando o sujeito a aproximar-se do bem e da felicidade. Para o pensador, existem as virtudes intelectuais e as morais, sendo as primeiras construídas e desenvolvidas pelo pensamento racional e as demais em consequência do hábito de praticá-las, embora ambas não anulem a bondade

inerente ao sujeito. Mas, ressalta que é por meio do exercício da prática da virtude que o sujeito desenvolve o senso de justiça, tornando-se justo ou injusto. O sujeito em equilíbrio (razão e emoção) age livremente, não se constrange e tão pouco se corrompe por fins alheios.

O conceito de justiça para Aristóteles é o alicerce do convívio em sociedade, é uma das virtudes que juntamente com a igualdade e a equidade formam os pilares da moralidade. O conceito de igualdade se conecta ao sentimento de justiça, presente por exemplo, na Constituição Federal Brasileira no seu artigo 5º, inciso I: [...] “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” [...]. Para o filósofo, a equidade é a virtude que vem para contemplar as lacunas que possam existir que transcendem a lei, no sentido do mais justo e assim, algumas atitudes não podem ser analisadas sobre a perspectiva moral. Como exemplo, dever-se-ia aplicar a justiça aos menos favorecidos socialmente, por meio de um olhar mais afetivo, em detrimento do tratamento generalista da lei (ZINGANO, 2008).

Kant (2005) por sua vez, questiona o que é a moral e se podemos afirmar que agimos moralmente bem, enquanto humanos. Agir moralmente bem é o mesmo que agirmos segundo as leis? Afirma que a moral é complexa e requer um princípio universal. Ela necessitaria de um modelo bom e certo para todos, algo acima de qualquer questionamento. Uma moral racionalizada no bem maior, no agir na razão para o benefício de todos. Defende o princípio da obediência, caracterizando a moralidade como a relação entre a autonomia e a vontade. Por meio da autonomia se busca a liberdade, fato que não anula agir fora da lei e sem nenhuma regra. É assumir as consequências de agir baseado em sua própria razão. Para Kant, exercitar a autonomia é seguir sua “decisão e coragem de servir a si mesmo”. (KANT, 2005, p. 63).

Os pressupostos kantianos são ancorados no princípio da moral universal, na qual todas as ações são julgadas sob o crivo de uma justiça celestial. Concebida pela lei moral do dever, fundamental no bem maior para todos, sob o julgamento da razão, através da boa vontade imposta pelo dever. O dever é o acordo de agir com a ética, uma relação mais heterônoma que autônoma. Mesmo priorizando o pensamento heterônimo, não desvalida o pensar e o agir, neste caso respaldados pela ética formal universal e a racional.

Por outro lado, a proposta piagetiana para explicar a construção moral se diferencia das três apresentadas anteriormente. A visão sistêmica defendida na

discussão sobre a corporeidade é imprescindível à compreensão da moralidade na perspectiva da Epistemologia Genética. O desenvolvimento sociomoral não se refere a estádios³, ou momentos do desenvolvimento, mas ao conjunto de relações construídas por meio dos aspectos cognitivo, social e afetivo, fazendo predominar ou heteronomia ou autonomia. Refletem construções por meio de relações afetivas, cognitivas, físicas e sociais e desencadeiam implicações ao sujeito (relação consigo mesmo) e com o outro (relações interpessoais), causam desequilíbrios (assimilação e acomodação) e adaptações.

O sujeito é constantemente convidado a se autorregular mediante as significações atribuídas às regras, normas, leis e valores sociomorais que norteiam o convívio em coletividade. Na medida em que o sujeito se aproxima do pensamento autônomo, suas ações possuem o discernimento do certo e errado, respaldadas pelo senso de justiça, cooperação, igualdade, reciprocidade, tolerância e respeito mútuo. Esses valores, importantes ao convívio social, ancoram a moralidade (PIAGET, 1973, 1931-1994, 1996a).

Nesta perspectiva se considera possível mediar a construção e o desenvolvimento do pensamento autônomo por meio da aprendizagem, mesmo compreendendo que nem todos os sujeitos conseguirão alcançá-lo. O papel da mediação é provocar construções que levem ao agir moralmente bem, que de acordo com a teoria piagetiana não é necessariamente o mesmo que agir de acordo com leis que regulam as normativas sociais (MENIN, 1996).

Moral e ética são norteadoras do convívio social e das transformações decorrentes da evolução da sociedade e do sujeito ao longo da história. La Taille (2006) analisa a perspectiva moral de Piaget (1931-1994), indicando que difere dos filósofos apresentados anteriormente. Segundo La Taille (2006), a racionalidade é central na teoria de Piaget. A moral está relacionada aos processos internos do pensamento e o epistemólogo suíço teria se dedicado a descrever como o sujeito ao longo do seu desenvolvimento, constrói as noções e os fundamentos da moral, utilizados por ele em suas vivências e relações sociais. Como o sujeito apoia suas

³ WADSWORTH (1997) afirma que os estádios na teoria construtivista piagetiana referem-se ao modo como o desenvolvimento cognitivo está dividido: sensório-motor (aproximadamente 0-2anos), pré-operatório (2-7anos aproximadamente), operatório concreto (mais ou menos entre 7 e 11 anos) e operatório formal (aproximadamente de 12 anos em diante). Ressalta-se que na teoria a idade não é fator determinante de desenvolvimento e sim as construções realizadas no intervalo de tempo aproximado. O termo estágio empregado no texto faz alusão ao usado originalmente por Piaget, pois na tradução para a língua portuguesa, "estágio" tem a conotação de etapa ou fase, o que não responde à ideia de circularidade abordada por Piaget.

decisões, suas ações, o modo e o tempo de realizá-las. Isso coloca o sujeito no centro das relações para que, diante das situações-problema, possa perceber, pensar, refletir, julgar e solucionar o conflito.

Todas as organizações internas estão intrinsecamente relacionadas à razão. A razão proporciona a compreensão de moralidade, de dever e de obrigação que se encontra acima da lei e que orienta como devemos ser e viver em sociedade. "Em resumo, ser moralmente responsável implica ter liberdade de escolha, a qual implica fazer uso da inteligência. Sem a presença da razão, é a própria moral que desaparece" (LA TAILLE, 2006, p. 74). A moral está diretamente relacionada ao conhecimento que convoca a discernir como proceder em razão do uso da regra. O princípio da lógica e dos valores passa pelas regras até chegar aos princípios.

Ao contrário, quando a moralidade é dada externamente para que o sujeito a incorpore, o processo se dá do concreto ao abstrato. Para alguns sujeitos em sua escala do desenvolvimento isso infelizmente não ocorre e não alcançam o conhecimento moral além das regras, permanecendo em uma condição normativa de inércia do pensamento. Para tanto, destaca-se: não basta conhecer o outro para respeitá-lo. Dessa maneira, hipoteticamente um indivíduo de classe média desconhecendo a realidade e os costumes de um indivíduo pobre não poderia respeitá-lo. Isso invoca o desrespeito e o relaciona à ignorância, o que além de inverídico é falsa justificativa para agir de modo desrespeitoso, pois não suficiente apenas conhecer para respeitar.

O sujeito evolui no sentido de reunir condições de agir, julgar e praticar ações, analisando caso a caso, com tomada de decisões baseadas na afetividade, nos modos de melhor agir, observando diversas possibilidades. O agir moral se apresenta tanto afetivo quanto cognitivo, baseado no conhecimento adquirido em agir correto, respeitando as regras e os deveres sociais. Construído e desenvolvido ao longo da vida do sujeito através da aprendizagem (assimilação, acomodação e adaptações), resultado das equilibrações das ações morais relacionadas à afetividade, na prática de valores sociomorais.

Piaget (1975, 1931-1994), exemplificou que a construção do desenvolvimento da moralidade (resultado da equilibração progressiva) se faz significativo desde a primeira infância. Ao agir de acordo com as regras e ter respeito por elas (moralidade), as interações sociais respeitadas tornam-se favorecedoras da resolução de conflitos, promovendo a evolução do pensamento autônomo. O

entendimento do respeito mútuo contribui para um sujeito mais tolerante moralmente, favorecendo a compreensão do agir em prol do respeito aos princípios éticos universais. A esse respeito, Menin (1996, p. 89), ressalta: “A moralidade é algo maior do que saber as ‘boas regras’ ou as ‘leis construídas’ sobre como agir; ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente”.

Na medida em que se relaciona, interage e é confrontado pelas regras sociais que solicitam o respeito aos outros, ou se depara com perspectivas diferentes e até opostas às suas, desencadeia-se uma tensão (desequilíbrio). O mesmo, ainda não reúne estruturas que lhe permitem coordenação para descentralizar. Sua compreensão de regra se encontra heterônoma, ainda recebe do exterior regras codificadas e as imita como exemplos a serem seguidos.

1.3 O ADOLESCENTE COMO SUJEITO EM TRANSFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO

Compreender a adolescência, relacionando-a ao estudo da corporeidade, implica na visão do autor dessa pesquisa, discutir de forma integrada a concepção do sujeito “ser um corpo” e as transformações que o corpo físico vivencia em conexão com os demais aspectos relativos à passagem da infância para a vida adulta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a adolescência entre os 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Entretanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define Adolescência como correspondente à 2ª década da vida – de 10 a 19 anos – sendo que a juventude se inicia aos 15 anos, se estendendo até os 24 anos. (BRASIL, 2007). Essa compreensão foi adotada no presente estudo.

De acordo com Iglesias (2013), Papalia e Feldman (2013), Lourenço e Queiroz (2010), a adolescência constitui o momento significativo do desenvolvimento da pessoa e é sinalizada por construções diferenciadas. Aprimorando aquelas constituídas na infância, mas ainda em necessária expansão em relação ao pensamento do adulto; quanto aos aspectos psíquicos, sociais, afetivos, culturais e, também morais.

A puberdade é caracterizada pelas transformações biológicas, percebidas por meio das mudanças fisiológicas e físicas, decorrentes dos seguintes eventos: o crescimento esquelético linear, as alterações da forma, a composição corporal, o crescimento e desenvolvimento dos órgãos/sistemas, das gônadas (ovários e testículos) e os caracteres sexuais secundários que transformam os corpos convencionados como feminino e masculino e são percebidas de maneiras distintas em ambos (RODRIGUES et al., 2021; IGLESIAS DIZ, 2013; LOURENÇO; QUEIROZ, 2010).

É importante observar como frequentemente toma-se a parte pelo todo nas análises que envolvem o desenvolvimento humano. A puberdade (parte) é recorrentemente utilizada para definir a adolescência (todo), um processo mais complexo, profundo, identitário, de pertencimento social. Alguns sujeitos em adaptação às novas formas físicas, procuram de alguma maneira disfarçar as mudanças, como exemplo: adolescentes desconfortáveis com o crescimento dos seios usam roupas largas ou em alguns casos sacrificam a postura para escondê-los (IGLESIAS DIZ, 2013; LOURENÇO; QUEIROZ, 2010).

As transformações na composição corporal durante a puberdade geram maior acúmulo de tecido adiposo e esse aspecto impacta diretamente na qualidade de vida do adolescente. Sobre esse tema, Bezerra et al., (2019) realizaram uma revisão sistemática de literatura e apontaram que as transformações físicas e a satisfação corporal dos adolescentes são impactadas diretamente no desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social.

Para além das mudanças físicas, tais como peso, forma do corpo, composição corporal, altura, mudanças hormonais, tais como a textura da pele, cabelos e unhas, os adolescentes estão construindo conceitos acerca de si mesmos e se comparando, principalmente, com outros adolescentes, o tempo todo, o que reforça a ideia de que a percepção do corpo é construída socialmente. As observações de outros corpos os levam a centrarem-se nos aspectos físico-hormonais, vivenciando pressão social do próprio grupo e dos padrões sociais normativos de beleza, em especial divulgados nas mídias sociais, o que afeta o autoconceito dos adolescentes.

Bezerra et al., (2019), apontam que 80% dos adolescentes tendem a considerar a imagem corporal como o aspecto mais importante em suas percepções acerca de si mesmos e dos outros com os quais interagem em suas relações

sociais. Sentimentos típicos dos adolescentes em relação a seus corpos e a adequação desses ao padrão social são: descontentamentos, distorções, insatisfações com a imagem corporal, sensação de não pertencimento, exclusão social e tristeza profunda em relação à não correspondência ao padrão ideal de beleza.

Há concordância entre os estudiosos de diferentes perspectivas teóricas que as alterações e mudanças que ocorrem nos corpos dos adolescentes constituem boa parte dos conflitos e desafios com os quais precisam lidar. Para alguns em especial, é um exercício difícil e árduo a proteção, evitando se abalar de modo descontrolado, o que pode desencadear algum tipo de instabilidade emocional. Assim como tratamos no item anterior, a corporeidade integra aspectos físicos, sociais e cognitivos e na adolescência afeta de modo significativo a formação do autoconceito e identidade.

A instabilidade emocional e as mudanças físicas precisam ser harmonizadas e ressignificadas para que o adolescente lide bem com as transformações e valorize sua corporeidade para além das características de seu corpo. A instabilidade do humor e da afetividade pode afetar as relações sociais, pois neste momento os aspectos emocionais tornam-se mais internalizados e ainda se apresentam de maneira confusa. Uma transformação que pode gerar conflitos psíquicos, relacionada ao novo papel que passa a desempenhar no contexto familiar, sendo necessário se readaptar. Passa a ser mais cobrado, a ter responsabilidades a cumprir, enquanto não se define nem como criança e nem como adulto. A relação com os adultos apresenta instabilidade, requerendo mais autonomia e liberdade e questionando veementemente ser tratado como criança pelo adulto. Por outro lado, ao apresentar dependência e atitude infantilizada, leva o adulto a cobrá-lo. Essas incoerências e inconstâncias na relação com os adultos podem gerar conflitos emocionais e crise de identidade no adolescente (Bezerra *et al.* 2019). Em alguns casos, a falta do diálogo familiar leva o adolescente a contar apenas com o grupo de amigos, sentindo-se acolhido e amparando-se nas afinidades e na identificação das necessidades de liberdade e autonomia em relação à família (IGLESIAS DIZ, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Em síntese, a adolescência é um período interessante para a formação e o desenvolvimento do estudante nos aspectos cultural, afetivo, social, moral, ético e cognitivo. Compreender o corpo a partir das experiências e vivências estabelecidas

nas relações consigo mesmo e com o meio a sua volta, é desenvolver a corporeidade com seus aspectos físicos, cognitivos e sócios-afetivos.

Para compreender a adolescência na Epistemologia Genética, é preciso considerar o desenvolvimento de estruturas de pensamento explicadas por meio de quatro grandes estádios, percorridos sucessiva e integradamente, vivenciados na mesma ordem pelos indivíduos, mas com características de construção diferenciadas, garantindo as singularidades inerentes às interações. Gradualmente as relações construídas passam a dar sentido às vivências, interações e aprendizagens, tornando o conhecimento mais amplo; o que justifica o processo de desenvolvimento ser cumulativo (PIAGET, 1972, 1973, 1976).

Os estádios que antecederam a adolescência permitiram ao sujeito encontrar-se mais focado no presente, nas mudanças estruturais do seu próprio pensamento e o estabelecimento de relações, hipóteses e deduções de conceitos já aprendidos sensorial e motoramente, representativamente e concretamente. Permitem que agora seja possível observar a diminuição do egocentrismo e maior capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando conexões empáticas nas relações estabelecidas. As construções anteriores o trouxeram ao momento do desenvolvimento no qual lida com hipóteses e deduções, compreendendo melhor as regras sociais internalizadas que respaldam o senso de justiça, a reciprocidade, o respeito e permeiam os valores morais (certo e errado). Esses valores em desenvolvimento, auxiliam nas modificações dos processos e alteram a maneira de lidar com os pensamentos abstratos e questões conceituais. (PIAGET, 1972, 1973, 1931-1994)

Tem-se como característica principal do pensamento formal (aproximadamente de 12 anos em diante) as transformações profundas nas estruturas intelectuais que possibilitam ao sujeito estabelecer relação com o real e o possível, em complexos processos cognitivos. O adolescente organiza internamente os processos de assimilação, acomodação, adaptação e desequilíbrio, correlacionando-os para lidar com o efetivo e as possibilidades mediante uma situação problema. Constituindo a capacidade do adolescente realizar suposições sobre as possibilidades que possam vir a acontecer, baseado em suas escolhas e ações. Dispõe da capacidade de estabelecer relações entre as variáveis e o trabalho com as experimentações e testagem, no intuito de alcançar as combinações possíveis em um padrão sistemático que o leve a concluir as relações e as

combinações que o satisfaçam cognitivamente (PIAGET, 1972, 1973, 1931-1994; INHELDER; PIAGET, 1976; PIAGET; INHELDER, 1976).

A capacidade de abstração e reflexão sobre as ações e as relações possibilitam a compreensão mais ampla de justiça e consciência autônoma, o respeito à lei é genuíno, não depende de punição externa, coação ou medo da autoridade, o que eleva a outro patamar a construção da moralidade. A ação do sujeito formal em suas relações sociais desencadeia o sentimento de pertencimento à sociedade e seu ingresso à vida adulta. O coloca em pé de igualdade com o adulto e suscita o surgimento de pensamentos que o levam a planejar sua vida futura, o que o torna agente transformador da sociedade. “[...] Se o adolescente construir teorias, isso se explica porque, de um lado, tornou-se capaz de reflexão e, de outro, porque sua reflexão lhe permite fugir do concreto atual, na direção do abstrato e do possível”. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 254).

Por vezes o adolescente possui dificuldades para lidar com confrontos às suas ideologias e tem condutas contraditórias. Um exemplo dessa contradição que vive o adolescente é dado por Kohlberg (1989), em concordância com Piaget (1972, 1973, 1931-1994). Este ressalta que os adolescentes intensificam suas relações interpessoais na busca de aprovação do grupo no qual está inserido, o que revela centração e egocentrismo, seguindo a máxima que “o certo” está condicionado à aprovação dos outros. O adolescente possui respeito pela autoridade, por regras e manutenção da ordem social e enfrenta dilemas e contradições ao realizar algumas atitudes desrespeitosas por receio de ser julgado pelo grupo que o normatiza, na busca de aceitação e permanência junto ao mesmo.

Vinha et al., (2019, p. 7) chegam à mesma constatação. Os autores observaram como alguns jovens que aparentavam ter bom comportamento, na ausência dos adultos ou na segurança de não serem punidos, apresentaram “atitudes desrespeitosas e agressivas, em que se evidencia a ausência de autorregulação”. Sobre o desenvolvimento da autorregulação, Biaggio (2002) ressalta que o julgamento moral, quando atinge altos níveis em uma sociedade, gera mudanças sociais. O sujeito que adquire a capacidade de sintetizar as críticas e os entendimentos das leis vigentes, torna-se mais capacitado para atuar como agente de transformação social mais igualitária.

Especificamente sobre o desenvolvimento sociomoral do adolescente, nas quais o tema desta pesquisa é ancorado, as contribuições da epistemologia genética

demonstram que é necessário pensar a moralidade como construção que integra os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Por essa razão, não é suficiente apenas ter informação ou estar inserido em um ambiente que oportunize contato com valores morais. Um ambiente sociomoral construtivo é aquele que produz desenvolvimento de aspectos lógicos, ao mesmo tempo em que favorece vivências sociomorais desequilibradoras. Contrasta posturas egocêntricas regidas pela moral heterônoma e permite a construção da cooperação e da autonomia de pensamento e ações. Essa rede de relações socioafetivas e lógica torna-se mais consolidada por meio de gradativas equilíbrazões (mudanças na sua forma de pensar, sentir, se relacionar e agir) e resolve os desequilíbrios suscitados pelos conflitos advindos do mundo social.

É relevante ressaltar que embora o estágio formal seja caracterizado por essa capacidade moral autônoma, não significa que as ações de todos os sujeitos adolescentes e adultos são regidas pela autonomia e respeito mútuo, o tempo todo. Isto porque ao se desenvolver em contextos sociais heterônomos, marcados pela obediência à regras e premiações ou punições, o que explica a força dos ambientes sociais na construção moral do sujeito, por isso, na Psicologia moral piagetiana se adota o termo desenvolvimento sociomoral. Além disso, assim como nas demais construções, o processo se estende por toda a vida. Não fosse assim, a ênfase no desenvolvimento seria biológica e etária. Ao chegar na adolescência, o pensamento formal, ou a moralidade autônoma se “instalaria”. Mas não é o que ocorre. De acordo com a epistemologia genética, os aspectos biológicos por um lado e os sociais, por outro, constituem fatores necessários, mas não suficientes isoladamente para explicar o desenvolvimento humano. Alguns fenômenos político-sociais na sociedade atual permitem inferir lacunas na construção autônoma individual e coletiva. Percebe-se uma limitação lógica no pensamento coletivo que ratifica posturas heterônomas em adultos que deveriam atuar por meio da lógica formal, mas que, por meio de “assimilações deformantes” do real, reduzem a realidade externa à própria estrutura de pensamento e recusam-se a acolher reflexões que contrapõem a perspectiva própria. É essa necessidade de manter o próprio pensamento e negar o conflito cognitivo que é convocado pela posição diferente de outros que faz com que se relacionem apenas com os iguais; se mantenham em uma “bolha” social e refutem qualquer problematização que abale suas certezas.

A teoria convida a refletir sobre como as regras são trabalhadas com crianças e adolescentes, qual grau de desenvolvimento lógico é requerido para que compreendam profundamente a regra, de modo a optar por ela em nome do bem coletivo e não pelo medo da repressão, além de permitir que as diferentes perspectivas de pensamento sejam validadas, ou ainda qual princípio sustenta a regra. Instiga compreender como desenvolver uma postura autônoma na construção de valores sociomorais e princípios éticos. Nesse sentido, Kamii (1984) ressalta que o sujeito, ao alcançar a moralidade autônoma, passa a gerenciar e defender “princípios que construiu”, não à revelia do social, de modo autorregulado e consciente. E destaca:

[...] A teoria construtivista, diferente das outras teorias, acredita que a criança adquire os valores morais ao construir internamente por meio das interações sociais e não simplesmente internalizando-os, via meio externo, a “autonomia é indissociavelmente moral e intelectual”. (KAMII, 1984, p.112)

Consequentemente as relações sociais constituem o “berço” para o nascimento do valor moral entre os sujeitos, por meio da socialização. Nesse ponto da discussão, enfatiza-se o valor sociomoral do respeito, que é imprescindível à manutenção do convívio harmônico em sociedade. Para Piaget (1977a), as relações sociais provocam ações nos mecanismos funcionais, solicitando-os a coordenarem movimentos contínuos de reajustamento e de equilibração, pois o desenvolvimento do juízo moral permite que as crianças e os adolescentes aprendam a respeitar a si mesmas e com isso, o respeito pelos outros é desenvolvido paralelamente (OLIVEIRA; SARAVALI; REIS, 2021; LEPRE, 2019; AKAN, 2021; DOMÍNGUEZ et al., 2021; GAO; DI, 2021; YUDHAR; AGUSTANG; SAHABUDDIN, 2021; SARAVALI; OLIVEIRA, 2019; RAVELLA, 2010; LA TAILLE, 2006, 2009; TOGNETTA, 2009; VINHA, 2000; KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989).

O respeito, portanto, está na decisão tomada pelo sujeito em relação à pessoa a quem dirigirá ou não, seu respeito. O cumprimento da lei, na perspectiva piagetiana se insere diretamente em uma obrigação e, portanto, distancia o sujeito do legislador. Do ponto de vista moral, no campo piagetiano, o respeito precede a obrigação. Uma criança respeita seus pais, seus professores, antes mesmo de ter noção de regra (Piaget, 1973). Em suma, na perspectiva piagetiana, o respeito é constituído a partir da relação entre afeto e razão. A afetividade, em interação com a razão (aspectos lógicos da ação de respeitar), permite que sentimentos relacionados

às ações sejam processados nas estruturas internas mais abstratas do sujeito e manifestas em suas trocas sociais. O sujeito moral reúne a totalidade do seu eu individual (afeto e cognição) e opera socialmente na atribuição de sentido e na significação do real, de modo a renunciar a própria perspectiva em favorecimento do respeito mútuo.

A construção do respeito pelo outro passa pela construção do autorrespeito. Crianças e adolescentes cotidianamente ouvem que é preciso respeitar os mais velhos, os pais, os professores, as leis e o próximo, embora na maioria das vezes ainda não tenham construído significado ao valor do respeito, de maneira consciente. Garbarino (2019), Tognetta (2009) e Souza e Placco (2008), o respeito em sua essência, significa analisar as qualidades gerando uma atitude de consideração e cortesia para com outro e para si mesmo. A construção do respeito se associa à tomada de consciência, nas ações diárias em suas interações sociais. “Para Piaget, operar significa coordenar mais de uma ação em plano mental, o que supõe a presença de um instrumento imprescindível a um pensamento recíproco: a reversibilidade”. (TOGNETTA, 2009, p.25)

Em outras palavras, operar é ação que modifica o objeto, uma ação concebida como reversível, como o deslocamento nos dois sentidos do pensamento - ir e vir- causando a transformação e a integração de novas construções. Significa deslocar o ponto de vista de si e se colocar no lugar do outro, respeitando o ponto de vista do outro, conservando o seu e incorporar ao pensamento inicial, as novas perturbações, regulando-o. A elaboração da moralidade passa por este processo complexo, revisitando o tempo todo as convenções sociais que norteiam as descobertas e os sistemas que conduzem à moral autônoma, atuando nas inferências da afetividade, da inteligência, da maturidade e nas qualidades das interações sociais.

Miguel (2021), realizou um estudo que propôs a construção do valor moral do respeito consigo mesmo e com o outro, em crianças de cinco anos. O estudo teve como enfoque a reversibilidade, demonstrando o quanto é significativo o trabalho nos anos iniciais no que tange à formação do sujeito no desenvolvimento do respeito de si e dos outros. Vinha (2000, p. 97), ressalta que os valores em moralidade são construídos pelo sujeito durante a convivência com os outros (adultos e pares) em situações problemas resultantes das interações, confrontando-o a experimentar, a vivenciar e agir; oportunizando seus próprios valores, princípios e normas morais. O

processo de construção do valor do respeito de si ocorre da mesma maneira que as estruturas cognitivas, “somente se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio; essa interação é marcada pela busca de equilíbrio e da reciprocidade entre ação do sujeito sobre objeto e da ação do objeto sobre o sujeito”. Significa conhecer a si próprio, seus limites, seus sentimentos, sua verdade e reunir condições de entender a delimitação do espaço de convívio com o outro. A ausência do respeito nas leis e nos valores inviabilizaria o convívio, como assinala La Taille (2009) que ensinar valores morais depende dos atributos intelectuais e afetivos e ambos necessitam ser trabalhados na dimensão intelectual. Sobre essa relação, nos dedicamos nos itens anteriores. Nesse sentido, uma Educação afetiva propicia ação permanente na organização e reorganização da percepção moral contribuindo para a construção progressiva do respeito por meio da interação.

Dessa maneira, só é possível ensinar de fato o que se domina, ou seja, ensino respeito porque domino esse valor em meus pensamentos, ações e interações. Como esperar que crianças e adolescentes desenvolvam o respeito sem que lhes sejam oportunizadas vivências respeitosas? Portanto, [...] para respeitar o outro, é preciso um esforço, uma vontade que determinada pelo equilíbrio entre o bem a mim e o bem ao outro. (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019, p. 18)

Como já discutido anteriormente, acerca da corporeidade, cada sujeito é único, singular. Entender o princípio da singularidade contribui para o desenvolvimento do valor sociomoral do respeito e do autorrespeito ou respeito de si. Reconhecer as diferenças no outro permite aceitar as próprias particularidades, pensamentos e ações distintas pois os processos de construção não são comparáveis. A compreensão desse princípio faz do convívio, um desafio de coletividade, pois as atitudes e a diversidade dos comportamentos quando regidas pela moral respeitosa, contribuem para o aprendizado e a valorização do sujeito único, a começar por si próprio. É nesse sentido que Piaget diferencia o respeito unilateral (de alguém “inferior” para com alguém “superior”, do respeito mútuo, recíproco. “Portanto, só é considerado respeito mútuo aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade”. (PIAGET, 1977, p.85)

Autores como Earp et al., (2021), Marques, Tavares e Menin (2019), Tognetta, Martinez e Daud (2019), Tognetta (2006), ressaltam que o respeito de si caminha lado a lado com o autoconhecimento e a autoestima, e ao desconhecê-los, o sujeito se afasta de si próprio, o que resulta em incompreensão de si: quais são

seus valores, sonhos, dificuldades, gostos, limites e desejos. Conseqüentemente, as ausências de compreensão de si próprio distanciam o sujeito da valorização pessoal e do seu amor-próprio. O respeito possui relação com o julgamento que se faz de si e sobre os outros. Nessa lógica, a compreensão da construção dos valores, propicia ao sujeito entender suas potencialidades, limitações e certezas e a partir daí, reunir condições para amar-se e respeitar-se. Ao se respeitar, o sujeito passa a considerar e a julgar o princípio do valor do respeito para si; valor agora refletido racionalmente sobre o outro, auxiliando na percepção e julgamento das diferenças, capacidades e limitações.

As percepções dos julgamentos sobre o outro oferecem informações acerca de si próprio que ampliam a relação de respeito estabelecida com os outros. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1977a, p.172). Quando as regras e valores são construídos pelo sujeito, solidificadas internamente, ele não está à mercê das opiniões alheias, mas as questiona e as reelabora, gerando autorrespeito. Para Marques, Tavares e Menin (2019), ausência de autorrespeito e falta da imposição da opinião própria acabam norteadando as relações, conduzindo-as negativamente.

A ausência do valor sociomoral do respeito pode produzir tanto a vítima do *bullying*, como seu autor, por uma relação de desprezo por si mesmo e pelo outro. Por exemplo, a vítima não consegue romper relações de amizade com seus agressores, pela necessidade de pertencer ao grupo na expectativa de que seus agressores passarão a gostar dela, dada sua subserviência, ou seja, mesmo preterida e agredida. Ao aceitar as ameaças e as agressões desrespeita a si mesmo e em situações mais extremas, por conta da carga emocional exacerbada, pode chegar a não suportar mais tamanho sofrimento e atentar contra a própria vida para livrar-se da dor emocional. Além de construir a vítima, a ausência do respeito também constrói o autor. É pela falta de respeito por si mesmo que necessita submeter o outro, agredir, humilhá-lo e até violentá-lo. A fragilidade emocional e a impossibilidade de perceber valor em si mesmo, é central tanto no papel de vítima como no de autor (BARBOSA, 2015; TOGNETTA e VINHA, 2008).

Assim, vivências respeitadas, aquelas que intencionalmente produzem ambientes de aprendizagem de valores sociomorais, podem promover o respeito de

si e o respeito pelo outro e conseqüentemente se alinham à moral por autonomia e não à coerção. O respeito para com o outro é constituído pela tomada de consciência de si, pelo desenvolvimento da razão lógica e moral e por vivências promotoras de reciprocidade e diversidade.

1.4 O *BULLYING* E SEU DESCOMPASSO COM A NOÇÃO DE CORPOREIDADE E COM O VALOR DO RESPEITO

O *bullying* é um fenômeno que tem se mostrado cada vez mais expressivo, em proporções mundiais, o que não difere da realidade brasileira, em especial no contexto escolar. O reconhecimento de sua existência possibilita a compreensão de como os adolescentes lidam com suas representações e alerta para o fato de que se não forem bem gerenciadas, causam danos em vários aspectos do convívio social, do rendimento escolar e podem resultar em práticas de violência (ALVILÉS-MARTINEZ, 2013).

A definição de *bullying* adotada no presente estudo é de Fante (2005, p.28), uma das precursoras do estudo do tema no Brasil:

[...] É um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e inferiorizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Em sua abrangência, a definição tem consenso internacional, como informa a autora. Vale ressaltar que tal definição apresenta elementos que incluem aspectos físicos, sociais, afetivos, cognitivos, éticos e morais que compõem o contexto de exclusão característico do fenômeno. Seu estudo teve início na década de 80, com Dan Olweus (1931-2020), na Noruega. Ele é reconhecido como o primeiro pesquisador a relacionar o fenômeno de exclusão social, agressão e violência sistemática contra os pares, à palavra *bullying*. De origem inglesa, derivada de *bully*, corresponde a ameaçar, amedrontar, intimidar e agredir numa relação desigual de poder. O autor elencou alguns critérios para identificação do fenômeno, possibilitando diferenciar a prática de *bullying* de outras ações similares, relacionadas a atos incivilizados e pontuais.

Olweus (2013a) aponta que pessoas vivenciando situações de *bullying*, em alguns casos, podem apresentar comportamentos defensivos e reações agressivas com os pais, amigos e professores, motivadas pela alta carga de estresse, tensão e angústia, por não saberem como se desvencilhar do autor/agressor. A preocupação do pesquisador esteve em identificar e avaliar as formas como o *bullying* se apresenta na vida escolar e como isso afeta a sociedade de maneira geral. Corroborando essa posição, Vieira Junior et al., (2020); Tognetta e La Taille (2008), alertam para o fato de que as agressões causam marcas profundas nas vítimas, alterando até mesmo a personalidade, principalmente durante a infância e adolescência. Não deve ser considerado uma simples atitude de criança e de adolescente que logo cessa e tem um fim. É sugerido um olhar atento de pais e professores a esse tipo de violência que se apresenta de maneira velada e silenciosa, reunindo em si um conjunto de comportamentos intimidatórios e repetitivos por longo tempo, contra a mesma vítima.

Quatro papéis sociais compõem a situação de *bullying* apresentando nuances específicas que por vezes dificultam sua identificação e o tornam complexo. São eles: vítima, autor, vítima/autor e testemunha estão integrados de modo interdependente naquele contexto onde a vivência tem lugar. Além de multideterminado pelos diferentes atores do contexto e produzido socialmente, o *bullying* pode ser compreendido a partir de diferentes posições teóricas, o que modifica sua definição, método de alcance preventivo e reparatório e implicações pedagógicas e sociais. Mesmo reconhecendo as divergências, os estudos convergem quanto aos indícios do *bullying*.

O primeiro papel identificado é o de vítima que considera: queda do desempenho escolar, falta de vontade de ir à escola, desânimo, pedidos para ficar em casa sozinho, isolamento no quarto por longos períodos, relatos de dores de causas físicas não existentes, mudanças na postura, comportamento, humor, fazendo predominar atitudes reativas (SILVA, 2015; FANTE 2005). A “vítima típica” de Fante (2005, p. 71), ou “vítima passivo-receptora” de Avilés-Martinez (2013, p. 43) é silenciosa, não reagente, possui traços físicos mais frágeis, tímida, insegura ou submissa, com prejuízo em sua autoestima, ou que apresenta algum traço considerado culturalmente negativo (raça, classe social, orientação sexual, ineficácia para esportes, dificuldade de se impor no grupo, entre outras). Em situações mais graves, a vítima pode apresentar sinais de autolesão e hematomas causados por

agressões físicas, fobia ao ambiente escolar tido como hostil, desconforto e medo de encontrar o autor/agressor, características que podem levar à evasão escolar e à depressão (BYRNE; VESSEY; PFEIFER, 2018; OLWEUS, 2013, 2013a).

É importante lembrar ainda que há a vítima provocadora: “bate mais porque não estou sentindo”, irrita, xinga, busca pelo agressor para sentir-se pertencente ao grupo, ocupando um papel nele. Além da vítima provocadora, embora não tão frequente, há vítima reativa. É aquela cujos sentimentos de reação passam pelo ataque ao agressor, por considerarem “o ataque como a melhor defesa”. Diante de resultados favoráveis que afugentam o agressor, adota o ataque como sua estratégia principal, o que pode levá-la a transladar para o papel de autor (AVILÉS-MARTINEZ 2013; FANTE 2005).

Assim como a vítima, o segundo papel que compõe o *bullying* é o do autor. Não se trata de tarefa fácil identificar o autor do *bullying*, dada a inexistência de perfil definido e que assim como a vítima, é culturalmente produzido. Pode apresentar características que não levantam suspeita, por exemplo, ou ao contrário, apresentar aquelas que facilmente seriam relacionadas à violência. Pode ser calmo, tímido e na ausência dos adultos ou outros colegas que possam denunciá-lo, cometer os abusos. E pode, por outro lado, ser identificado como criança ou adolescente “valentão” que apresenta mau comportamento e demonstra a agressividade, arrogância, ausência de empatia, autojulgamento, descontrole no temperamento, além da utilização da força para intimidar (IBIDEM).

O terceiro papel, caracterizado pela ambivalência, é da vítima/autor, ocupado por aquele que é agredido por outros que possuem alguma prevalência sobre ele, mas que, ao mesmo tempo agride aqueles que identifica como mais vulneráveis, em efeito cascata, reproduzindo a violência e os maus-tratos recebidos (TOGNETTA, MARTINEZ e DAUD, 2019; SILVA, 2015).

A testemunha ou espectador do *bullying* caracteriza o quarto papel envolvido na situação de *bullying*. O primeiro tipo de testemunha é o “espectador indiferente” que é observador silencioso e não se envolve diretamente na situação, pois acredita que a agressão deve ser resolvida entre vítima e autor.

O segundo perfil é a “testemunha culpabilizada” que se refere àquele que, mesmo sabendo intimamente que deveriam agir em favor da vítima, tem medo de se tornar alvo do agressor. Regido pelo medo e insegurança em não saber como agir, prefere silenciar-se, mas sente culpa por não ajudar.

No terceiro tipo tem-se a “testemunha amoral”, aquela que se identifica com o agressor na avaliação que faz da vítima, como fraca, sem coragem e, de certo modo, merecedora do ataque, por não ter impulso de confrontar o agressor de forma ainda mais violenta (Avilés-Martinez, 2013, p.45).

Já o quarto perfil de testemunha é acrescentado por Labonté et. al., (2021, p.3759) e se refere àquele observador que se sente confortável em participar indiretamente da situação de *bullying*. O agressor faz o que ele desejaria fazer, mas não tem coragem, embora participe apoiando o agressor, rindo, valorizando a humilhação da vítima, compondo a plateia. Em alguns casos este perfil pode estar relacionado à transtornos psíquicos e de comportamento, às vezes manifestos por “traços altamente impulsivos e agressivos, associados a um autocontrole comportamental ruim”.

Na expressão de Fante (2005, p.23): “[...] inúmeras hipóteses tentam justificar tais comportamentos. Essas hipóteses também pressupõem fatores institucionais, familiares, sociais, até as inúmeras variáveis de natureza psicológica relacionadas às diferenças individuais”. Em termos de identificações causais, embora alguns pesquisadores as atribuam à origem psíquica (LABONTÉ et al., 2021), para outros tem relação direta com a vulnerabilidade social (ZEQUINÃO et al., 2016). Entretanto, prevalece a compreensão multicausal (WANG et al., 2021; FERNANDES et al., 2020; BENITEZ-SILLERO et al., 2020; VELOSO et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2018, 2019; SANTOS; FARO, 2018).

Alia-se ao grupo comentado por último, a compreensão fenomenológica, que abriga autores de neurociências (KONKIEWITZ, 2010; KONKIEWITZ; BOARATI, 2015) e de corporeidade (SOUSA; HUNGARO, 2021, 2010; SANTOS; SILVA, 2021; MAYEZA; BHANA, 2021; MOREIRA, 1999). Para esses pesquisadores, cuja visão é mais ampla, conforme argumentam Leopoldino, Santos e Caminha (2020, p.1): “[...] A importância dessa investigação está em valorizar a percepção de cada investigado sobre o fenômeno *bullying* e suas implicações sobre o mundo vivido, considerando sua existência, suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio”.

Cabe reconhecer com a neurofenomenologia, portanto, a necessidade de um método investigativo que permita olhar para o binômio experiência-consciência, considerando as significações sobre o vivido na experiência subjetiva (VALENZUELA-MOGUILLANSKY; VÁSQUEZ-ROSATI; RIEGLER, 2017).

Considera-se ainda mais oportuno discutir a relação entre experiência e consciência, no aporte da Epistemologia piagetiana (PIAGET 1977 e 1978), pois o autor analisa a importância dos sentidos atribuídos pelo sujeito, ao que vivencia objetiva e subjetivamente. Essa relação entre experiência (física, social ou lógico-matemática) e a tomada de consciência é fundamental tanto para a construção da realidade externa pelo sujeito, em seu mundo interno, quanto para a atribuição de sentido que ele faz ao que vivencia no real. Desse modo, simultaneamente, o sujeito reconstrói a si mesmo e a realidade, o que Piaget denominou consciência ou compreensão das ações e relações, sejam elas entre pessoas, com objetos físicos ou ainda abstratas. Essa relação entre experiência e consciência é analisada na teoria piagetiana sobre a definição do sujeito (epistêmico, psicológico e social). Conforme sintetizam Silva e Frezza, 2011):

[...] o estudo do desenvolvimento cognitivo pode se dar em duas dimensões: uma geral (o sujeito epistêmico) e outra particular (o sujeito psicológico). Piaget dedicou-se, na maioria das vezes, à primeira dessas possibilidades. O sujeito epistêmico refere-se às características mais gerais de estruturação mental. O foco está na investigação das grandes categorias do pensamento: espaço, tempo, causalidade etc. Nesse sentido, as pesquisas piagetianas desdobraram-se na procura pelas operações lógico-matemáticas universais de cada estágio do desenvolvimento, tais como a presença da reversibilidade, da negação ou da reciprocidade. Para a investigação dessas operações, foi preciso que se abstraísse, dos problemas propostos, as peculiaridades dos conteúdos, ocupando-se do modo pelo qual o sujeito age sobre a tarefa. Por outro lado, além das estruturas gerais de pensamento, pode-se investigar os procedimentos de resolução de problemas, isto é, os aspectos funcionais do raciocínio. Neste caso, estaremos nos dirigindo para o sujeito psicológico, que se caracteriza por sua subjetividade, vontade, particularidade e complementação conceitual ao sujeito epistêmico; ou ainda, aquele em que suas características pessoais e exclusivas: formas de pensamento e ações particulares, adquirem relevância (SILVA; FREZZA, 2011, p. 192).

Posto isto, o *bullying* no campo teórico da Epistemologia Genética se relaciona à construção moral (autonomia e heteronomia) e aos valores sociomorais, em especial o do respeito, como construção do sujeito epistêmico (categorias de pensamento) e psicológico (subjetividade). Tanto conceitua quanto compreende a realidade e atribui sentido a ela, a partir de sua particularidade. A compreensão da Epistemologia Genética se relaciona portanto, à compreensão mais ampla do *bullying*, compreendendo-o como multifacetado e multideterminado (ALVILÉS-

MARTINEZ 2013; TOGNETTA; VINHA 2008; LA TAILLE, 2008; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2019).

Posto isto, cabe considerar que, no contexto social ou escolar, há diferentes manifestações de violência, entre as quais o *bullying*. Além do que já foi considerado sobre práticas cotidianas agressivas, depreciativas e excludentes, Fante (2005) refere-se a ataques de violência motivados por *bullying*. A autora ressalta que “[...] em nenhum caso de violência explícita, houve brigas, discussões ou desentendimentos que fizessem com que os autores, num ímpeto de fúria ou de loucura, entrassem na escola e agissem de forma extremada”, como fizeram os autores das várias situações de violência (de 1997 a 2004) analisadas em sua obra. Para a autora, a diferença entre o *bullying* praticado cotidianamente, às vezes silencioso e velado, e a violência explícita está na “[...] frieza no planejamento e na execução das ações catastróficas, como na busca de um desfecho suicida” (FANTE, 2005, p. 23).

No caso brasileiro, a pesquisa jornalística de Bimbaty (2021) revelou que houve, entre os anos 2011 e 2021, oito atentados violentos com vítimas fatais em escolas brasileiras. Segundo as investigações policiais apresentadas naquele estudo, em alguns casos, ficou comprovado que a motivação dos acusados era “uma espécie de vingança” por terem eles mesmos sofrido *bullying* durante o período escolar. Os atos violentos foram praticados por alunos e por ex-alunos que não conseguiram superar as marcas deixadas pela violência vivenciada.

Na mesma linha de raciocínio, Khong et al., (2020), consideram que as agressões provocadas pelo *bullying* nas escolas, embora tenham sido frequentemente associadas a uma variedade de problemas de saúde mental, revelam a troca de papéis entre vítimas e agressores, conforme discutimos anteriormente. Para os autores, as vítimas tornam-se agressores, ceifam vidas, causam traumas e situações irreversíveis de profunda dor aos familiares e amigos das vítimas.

Nessa perspectiva, Brandão-Neto et al., (2020) e Bottan et al., (2020) ressaltam não ser possível erradicar o fenômeno, mas minimizar suas ações, por meio da criação e do desenvolvimento de projetos educativos e programas em valores sociomoraes no ambiente escolar. Sugerem desenvolvimento de consciência autônoma, de empatia e respeito por meio de exercícios diários sobre as consequências nocivas que o *bullying* pode causar no presente e no futuro, ao bem-estar da comunidade escolar e à sociedade como um todo.

A consciência autônoma se vincula ao entendimento adotado nesta pesquisa quanto ao *bullying* e a corporeidade. Em especial, nas aulas de Educação Física, nas quais a corporeidade é temática importante, vários autores, como já ressaltado anteriormente, corroboram a importância do desenvolvimento da consciência autônoma e da corporeidade. Araújo e Magalhães Neto (2019), Marracho et al., (2021), Madalóz e Ebling (2019), Esteban (2020), Weimer e Moreira (2014), destacam que as aulas de Educação Física requisitam e evidenciam o desempenho corporal, a *performance*, a estética e a significação da corporeidade. Nas aulas de Educação Física, ainda que o objetivo das atividades não seja a *performance*, deixa-se em evidência um padrão criado e percebido pelos próprios participantes da atividade, por caracterizar o sucesso ou o insucesso do corpo em cumprir determinado movimento. Isso pode gerar, em alguns casos, olhares críticos, acompanhados de provocações, piadas, brincadeiras ou xingamentos relacionados à aparência ou ao modo pelo qual o corpo se comporta ao se movimentar durante as atividades.

Reis et al., (2015) observaram as representações e as percepções do *bullying* por estudantes entre dezessete e dezenove anos presentes na escola. O estudo contou com a participação de 49 alunos. Os resultados demonstraram que, para os meninos (69,2%), o *bullying* ocorre com maior frequência quando as aulas de Educação Física são separadas por sexo, ao passo que 60,9% das meninas demonstram que o mesmo ocorre em aulas mistas. As ações/agressões mais relatadas de *bullying* nas aulas são as verbais (75,4%), emocionais (18,4%) e físicas (6,2%). O estudo revelou que os participantes possuem consciência do fenômeno e que os professores necessitam estar vigilantes para coibir ações de *bullying* e agir no seu combate.

A prática do *bullying* nas aulas de Educação Física, associado ao uso da superioridade física, psicológica e o uso do poder financeiro para humilhar a vítima por um longo período foi estudado por Bonfim et al., (2012). A pesquisa demonstrou que 28% dos participantes relataram já terem vivenciado situações de vítimas. A pesquisa também observou que 4,1% da amostra recorreu aos autores implorando para que os maus tratos fossem interrompidos e 12,2% não revelaram o episódio a ninguém. Em relação aos colegas das vítimas, 16,0% tiveram medo de que o fato ocorresse com eles próprios, 8,1% fingiram não ver o acontecido, 7,0% não

sentiram. No que se refere à prática do *bullying* e 18,5% dos que já praticaram estes maus tratos agiram com ajuda de até oito amigos.

Os resultados desses estudos sugerem que as aulas de Educação Física se tornam espaços de trocas, de diálogos, de reflexões e de tomada de consciência sobre aspectos da relação corpo/corporeidade (aspectos físico, emocional e social) no respeito às diferenças e a singularidades percebidas no corpo. São evidenciados nos estudos, percebidas nas maneiras pelas quais o autor utiliza a fragilidade de suas vítimas para com a corporeidade na aplicação do *bullying*, geralmente relacionado às questões estéticas, corporais e à falta de autonomia e de enfrentamento por parte da vítima. Geralmente os ataques são proferidos sob vários aspectos, envolvendo: a) características físicas: a cor da pele e etnia, peso corporal (magro ou gordo), a altura (baixo ou alto) e as combinações entre elas (baixo e gordo ou alto e magro); b) características estéticas (modo de vestir, o que consome, uso dos óculos, tipo de cabelo); c) características comportamentais (como fala, anda, gesticula) d) características culturais (família, grupos sociais, sexo, orientação sexual); e) religiosas; f) características de *performance* (desempenho escolar, sexual, profissional, etc.). Mediante o exposto:

[...] O corpo em especial se constitui tanto de natureza como de cultura. E, a cultura é essencial para o hábito de considerar as diferenças existentes entre estudantes e grupos de estudantes de forma não-preconceituosa, embora tais desvios estejam presentes (DAOLIO, 2000, p. 30).

Muitas vezes, as vítimas, após um longo período de exposição ao sofrimento, podem incorporar os abusos proferidos pelos autores, como característica física, ou de personalidade, ou de dificuldades de socialização como imutáveis, naturalizar a dor e o desconforto e justificar a agressão que recebe. A autoestima e a autoimagem são afetadas de tal maneira que algumas vítimas, quando possuem recursos e acesso, buscam mudanças radicais em sua aparência, acreditando que poderão afastar-se da antiga imagem e com isso, livrar-se do *bullying*. Há vários relatos de crianças e de adolescentes que praticaram severos regimes na tentativa de transformação da aparência, desencadeando patologias ligadas a distúrbios alimentares, por exemplo. Ser vítima de *bullying* pode produzir ainda, a insegurança de estar em ambiente público, ansiedade provocada pela exposição, depressão e fobias. Nessa perspectiva, compreende-se que corporeidade, respeito por si mesmo

e pelo outro estão diretamente relacionados. (BYRNE, VESSEY, PFEIFER, 2018; OLWEUS 2013; ALVILÉS-MARTINEZ, 2013; FANTE 2005). Na próxima seção, analisamos uma modalidade de *bullying* muito frequente entre adolescentes: o *cyberbullying*.

1.4.1 *Cyberbullying*: o assédio virtual

As interações humanas acompanham a evolução das tecnologias digitais que, a cada dia, transformam a comunicação e as relações da sociedade, de um modo geral. O mundo está conectado positiva e negativamente, dependendo de como as pessoas utilizam as ferramentas tecnológicas. Os desrespeitos e ataques na *web* ultrapassam os “muros da escola”, embora ocorram entre colegas de sala ou da mesma escola. A tecnologia aproximou o mundo; algumas pessoas incivilizadas no uso da *internet*, sem sair de suas casas, proferem ataques a pessoas de outras nações, raças, credos e sexos. Essas ações têm provocado discussões em políticas públicas em vários países, na busca de soluções que possam, cada vez mais, mapear e encontrar infratores que utilizam o ambiente virtual para agredir e causar mal a outras pessoas.

Para Khong et al., (2020), o *cyberbullying* é uma categoria de *bullying* praticado pela *internet*, tão grave quanto o *bullying* direto, pois ele compromete, psicológica e fisicamente, a vítima. Grigg (2010) pontua que o *cyberbullying* é composto de comportamentos amplos em amostragem, considerados como ações negativas no uso da internet e do telefone celular, caracterizado como cyberagressão, cada vez mais comum no uso das tecnologias. Roberto et al., (2014) conceituam *cyberbullying* como a perpetração inadequada, intencional e repetitiva do uso da tecnologia, proferida por um indivíduo ou por pares, com o intuito de amedrontar, de ameaçar e de prejudicar as vítimas. É consenso entre os autores que se trata de agressão que atinge as vítimas, causa danos, tanto quanto a maneira convencional (presencial), mas com um agravante: o *cyberbullying* “protege” o autor (agressor) que utiliza a *web* para se esconder e proferir seus ataques de maneira oculta. Essa forma de violência virtual tem fomentado discussões e pesquisas ao redor do mundo quanto à seriedade e os riscos que têm

causado às crianças e aos adolescentes em contexto escolar, constituindo-se fenômeno mundial.

Newall (2018), em parceria com a Global Advisor Ipsos, realizou uma pesquisa sobre o *cyberbullying* em 28 países, ouvindo pais e responsáveis de estudantes adolescentes. Os resultados revelaram um aumento no crescimento da conscientização sobre o *cyberbullying* mundialmente, em 9 pontos percentuais a mais, comparado ao estudo realizado em 2011. De acordo com os resultados, entre os 28 países participantes, Suécia e Itália (91%) apresentam maior conscientização, enquanto a Arábia Saudita demonstrou a menor conscientização (37%) entre os entrevistados. A pesquisa também revelou que a porcentagem de relatos de *cyberbullying* cresceu 7% em relação ao estudo de 2011. Mundialmente, a pesquisa revelou que 17% dos entrevistados relatam saber que seus filhos já passaram por situações de *cyberbullying*.

Tais resultados também são encontrados nas pesquisas de Estrada-Vidal, Epelde-Larrañaga, Chacón-Borrego (2022), Marín-Cortés et al., (2021) e Zhou (2021). O último, realizado em três regiões (leste, central e oeste) da China, envolveu 1.538 adolescentes e demonstrou que 18,1% (N = 279) dos participantes já intimidaram outras pessoas utilizando a internet e 54,6% (N = 839) afirmaram já ter sofrido *cyberbullying*.

Pesquisas no assunto têm evidenciado a ocorrência do *cyberbullying* nas aulas de Educação Física. Ressaltam que ela costuma acontecer em tempo real, durante a aula, mas no ambiente virtual. Ou seja, os autores utilizam as redes sociais e os aplicativos de mensagens via celulares, para disseminar ofensas e ataques direcionados às características físicas e psicológicas das vítimas, enquanto a aula de Educação Física está acontecendo. São palavras desrespeitosas, críticas, xingamentos, ridicularizações, que tornam a vítima motivo de chacota perante os colegas e para além, pois o alcance da internet é muito maior em número que os colegas presentes na sala de aula. A vítima se sente ridicularizada, envergonhada e impotente, pelo fato de não conseguir identificar a origem dos ataques, nem mesmo conseguir freá-lo, pois se propaga em curto espaço de tempo. Geralmente, o autor expõe fotografias, divulga imagens íntimas, montagens constrangedoras, como forma de ridicularizar a aparência física e o comportamento social da vítima, sistematicamente. O acesso facilitado torna as agressões mais recorrentes e o controle difícil. Além disso, não são restritos geograficamente, o que não se resolve

com a mudança de escola (BENÍTEZ-SILLERO; ORTEGA-RUIZ; ROMERA, 2022; BRANDÃO, 2014).

Alunos que sofrem ataques de *cyberbullying* relacionados ao autoconceito demonstram desinteresse nas práticas de atividade física, o que se evidencia em maior número nos meninos (BENÍTEZ-SILLERO; ORTEGA-RUIZ; ROMERA, 2022). Estudos alinhados quanto à conscientização por meio de trabalho preventivo entre pares nas aulas de Educação Física, para o enfrentamento do *cyberbullying*, têm adotado programas que promovem valorização de diferentes compleições físicas, particularidades corporais e alertam sobre a necessidade de valorizar diferentes padrões corporais, o que tem contribuído para a diminuição do número de vítimas do *bullying* e do *cyberbullying*. Considera-se o potencial da disciplina de Educação Física na promoção de valores morais como empatia e cooperação, frente a atitudes e comportamentos contra o fenômeno (BENÍTEZ-SILLERO et al., 2021a; BENÍTEZ-SILLERO et al., 2020; ALCALÁ et al., 2019).

Afirma-se que o *bullying/cyberbullying* podem ser combatidos por meio da conscientização ou da tomada de consciência da relação entre corporeidade e respeito de si e pelo outro quanto ao corpo. É compreender as singularidades, as particularidades e a totalidade de cada um. Foi observado que estudantes adolescentes que possuem uma rotina de práticas de atividade físicas vinculadas à competições puderam beneficiar-se, ao desenvolver mecanismos de defesa contra o *cyberbullying*. Observou-se melhoria na concepção dos valores, contribuindo na diminuição das práticas de *cyberbullying* (BENÍTEZ-SILLERO et al., 2021).

Sugere-se, nas aulas de Educação Física escolar, abertura de espaço para que o aluno tenha diversas experiências corporais, ancoradas na corporeidade e o seu significado mais amplo e aprofundado na formação e compreensão do homem. Essencialmente com foco no caráter educativo, valoriza a consciência corporal e experiências concretas e reflexivas com significado para o aluno. São sugeridas aulas pautadas na intenção de conscientizar e de ampliar a possibilidade concreta de enfrentamento do estudante, proporcionando-lhe a tomada de consciência de si mesmo. Isso produz a integração do indivíduo, fortalece sua autopercepção e permite que se “blinde” das ações de *bullying* em seus diferentes papéis: vítima, autor, vítima/autor e testemunha (JIMÉNEZ-BARBERO et al., 2020; SALADINI, 2008; BOTELHO; DE SOUZA, 2007, SÉRGIO, 1989, 1994, 1999; FREIRE 1991).

Para além dos autores com os quais foram colocados em diálogo aos conceitos de corporeidade, *bullying/cyberbullying* nas aulas de Educação Física escolar e o valor sociomoral do respeito, passamos a discutir a escola na promoção da corporeidade e o valor sociomoral do respeito no enfrentamento do *bullying* na próxima subseção.

1.5 A ESCOLA NA PROMOÇÃO DA CORPOREIDADE E O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO NO ENFRENTAMENTO DO *BULLYING*

A escola é responsável por estabelecer desafios diários no aprendizado, no desenvolvimento e na convivência, por meio de regras, normas, valores e leis, diferentes das aprendidas em casa. Baliza a convivência em um ambiente onde as interações dos estudantes ocorrem em maior parte do dia. As múltiplas experiências progressivas, vivenciadas pelo estudante na escola, contribuem para seu futuro acadêmico, ocupacional e social. A escola é espaço de convivência que recebe o aluno e sua compreensão trazida da família, no que tange aos valores morais, possui a incumbência de gerenciar e de desenvolver os diferentes aspectos morais para um ambiente social harmônico, baseado na capacidade do sujeito de controlar os conflitos e o envolvimento ativo na tomada de decisões frente à consciência moral adquirida (VINHA, NUNES, MORO, 2019 a; NISHANBAYEVA et al., 2021).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), em suas premissas que se alicerçam na Lei Diretrizes e Base Nacional Comum Curricular (LDB - 9394/96) e seus princípios e fins da Educação nacional, nos seus Art. 2º e 3º, ressalta que a Educação é dever da família e do Estado, inspirados nos valores morais para o pleno desenvolvimento do educando no exercício da cidadania. Nesse propósito, aplica-se o princípio IV, que orienta a escola na garantia do respeito à liberdade e o apreço à tolerância norteado pela ética na formação do sujeito de maneira integral junto à sociedade. Este princípio é corroborado pelas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, no item 9 que afirma:

[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL 2018, p. 10).

A escola, de acordo com os marcos legais, é local de trocas e de convivência social, que proporciona a formação intelectual e moral dos sujeitos. Nela, os atores escolares se ocupam em mediar e propiciar as compreensões para construção de um sujeito integrado e consciente das normas e valores que norteiam a coletividade. Faz-se significativo que os valores sociomorais tenham espaço na organização curricular como proposta de construção diária, transversalmente em todas as disciplinas na rotina escolar, por meio da reflexão no exercício da cidadania (HATZICHRISTOU et al., 2020; OLIVEIRA 2020; COSTA, PEREIRA FILHO 2018; COUTO, 2019; DEVRIES, ZAN, 1994; EARP et al., 2021, EADY et al., 2018; GONÇALVES, FELÍCIO, 2021; FERREIRA; VIVALDI, 2020; MENIN, 2002; MESQUITA, 2020; MACEDO, 1996; ISERN-MAS, GOMILA, 2020).

A escola, em suas premissas, valoriza bons exemplos advindos das ações cooperadoras e da construção de um ambiente acolhedor e saudável como consequência do agir autônomo. As atitudes democráticas influenciam o convívio de todos e, conseqüentemente, propiciam um ambiente escolar baseado na colaboração e no respeito. A escola desempenha a função de mediar o aprendizado e favorecer a socialização de maneira democrática, promover a vivência entre seus atores por meio das relações entre alunos, professores e funcionários. Propicia a ampliação das perspectivas de relações sociais e morais dos envolvidos, abrigando a capacidade de uma crescente descentralização, ou seja, reflexões críticas sobre as atitudes do próprio sujeito e com os outros, resultado em ganhos sociais e intelectuais que estimulam a resolução de conflitos de maneira mais negociável, pois utilizam as competências mais construtivas com base na equidade mútua e dialógica em conformidade com estímulos provocados pelos valores sociomorais (THOMAS et al., 2021; SKRSYPCSAK, 2020; MARQUES, TAVARES, MENIN, 2019; DAUD, 2018; ERGEN, 2019; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2009; COUTO, 2019; MESQUITA, 2018).

[...] A moralidade não é ensinada diretamente, pois é construída pelo sujeito. Não existe um momento específico em que se trabalhará a Educação moral. Será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais (VINHA, 2000, p. 167).

A atividade em valores morais e éticos é uma construção diária desempenhada por todos os atores e pelas disciplinas escolares nela envolvidas, em oposição à consciência do dever, por isso, é significativo refletir, quantas vezes

forem necessárias, frente à incivildades e às práticas de *bullying*, pois questões éticas e morais precisam ser oportunizadas pela vivência. Daud (2018, p. 156) afirma que tal compreensão “[...] nos remete à eleição das crenças morais dos professores como tema que necessariamente deve compor a pauta de qualquer programa de formação que se proponha a formá-los para o trabalho com a moralidade na escola”.

Os conflitos no ambiente escolar podem ser gerados por atitudes desrespeitosas e pela ausência de outros valores. Cabe à escola definir como vai lidar com os conflitos, transformando-os em oportunidades de desenvolver estratégias de resolução e de reflexão, ou punindo-os e controlando-os pela coerção. Tognetta et al., (2019), destacam que, ao encaminhar a resolução desses conflitos entre os sujeitos, é significativo lembrar que os valores são construídos e desenvolvidos, para que possam ser colocados em prática, sendo necessário ativar duas capacidades humanas: o pensar e o sentir.

Justamente porque a escola nunca será imune às atitudes desrespeitosas, à violência e aos conflitos, é preciso considerar o que nos aponta Piaget (1978) sobre os desencontros nas interações entre pares, embora não devendo ser estimulados, são próprios às interações e por essa razão, podem ser transformados pelo professor em oportunidades para construções mais justas, equilibradas e respeitadas, fruto de reflexão e de construção interna.

No retorno do intervalo, o pesquisador, acompanhado do professor responsável pela turma, chega à porta da sala e se depara com os alunos todos reunidos ali numa euforia natural para o momento. O professor então pediu que todos se dirigissem aos seus lugares. Nesse momento, dois alunos, ao retornarem aos seus lugares, empurram uma colega propositalmente que se chocou com a cabeça nas costas de um outro colega. Sem procurar entender o que aconteceu, o aluno no qual a garota trombou, virou-se e agrediu a colega com um soco nas costas. A aluna, indignada com a agressão, chamou pelo professor, que nada fez, após acompanhar todo o ocorrido. Ela, então, perguntou ao professor se ele viu o que aconteceu (claramente está pedindo ajuda ao adulto/autoridade responsável pela turma). Foi nítida a desolação da estudante com a atitude do professor, que ignorou o ocorrido e pediu que todos se acalmassem e voltassem para seus respectivos lugares, passando a fazer suas coisas, como se nada tivesse ocorrido.

Os alunos causadores do empurrão e o agressor do golpe se uniram no deboche à estudante, que novamente se sentiu agredida e desrespeitada.

Assim como a estudante envolvida, alguns colegas se sensibilizaram com o que aconteceu e estavam desconcertados com a violência gratuita, com a impunidade dos autores e com a omissão do professor. Nessa situação descrita, a garota foi vítima três vezes, duas vezes pela agressão física dos colegas e a última pela omissão do professor, que poderia, ali, ponderar sobre o ocorrido e propiciar a reparação por parte dos culpados, dando reconhecimento e segurança à vítima.

Esse relato é sobre uma ação isolada de violência em sala de aula que demonstrou um professor não disposto a ser um agente decisivo no enfrentamento à indisciplina e à violência. As consequências do ocorrido permitem: 1) a indiferença, a omissão e a negligência do professor, percebida pelos alunos, que não agiu para reparar a violência, tampouco teve empatia com a vítima das agressões, não agiu em sua defesa nem a protegeu dos atos violentos; 2) a impunidade dá segurança aos agressores para novos ataques; 3) Para a aluna, restou a sensação de ter sido agredida, maltratada, caçoada e humilhada na frente dos colegas; 4) a insegurança gerada pelo professor, que nada fez, como adulto responsável pela turma, ignorou a existência de conflito entre alunos.

É preciso romper com a naturalização de qualquer tipo de violência. Promover uma escola democrática no ensino e provedora de percepções amplas sobre os valores sociomoraes, com destaque para o respeito e suas relações. O trabalho com a corporeidade, com posicionamento crítico, reflexivo e vinculado ao respeito às diferenças pode favorecer a Educação Física escolar, ramo pedagógico da Educação motora. Cabe a ela articular e fomentar o desenvolvimento social, cultural e biológico das potencialidades (afetiva, cognitiva e motora) dos estudantes. Como ressalta Sérgio (1995, p.167).

[...] A Educação motora não se funda numa concepção dualista e pessimista do homem, a qual deitava um olhar lateral e suspeito para o corpo, o sexo e o prazer, e defende uma concepção monista (ou holística, ou sistêmica, ou resultante do paradigma da complexidade) em que educar não equivale a castrar impulsos e pulsões, mas a exprimi-los em formas culturais, de modo que haja plena articulação e continuidade entre as necessidades mais naturais e as aspirações de caráter mais espiritual (SÉRGIO, 1995, p.167).

Na promoção da prática do reconhecimento dos direitos e deveres para a vida em sociedade, urge a construção de valores sociomoraes, mediados pela clara

intenção de promover justiça, por meio de vivências empáticas e desenvolvimento do respeito de si e pelo outro. Avilés-Martínez (2013) ressalta que os autores do *bullying*, frente à impunidade, continuarão com as ações de ataque e orienta:

[...] O papel dos adultos que sabem captar os sinais das vítimas ou observam adequadamente situações de exercícios abusivos do poder, mostra-se decisivo, apoiando e valorizando as vítimas no grupo, nas coisas e aspectos que possuem, e desautorizando e deslegitimando aos agressores/as em suas atuações, também socialmente (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 46).

A escola representa o compromisso com a transmissão de conhecimento e com a construção de saberes passíveis de transformar a sociedade por meio da combinação de diferentes ideias e posições, proporcionando ao adolescente momentos de vivências e reflexões. O desenvolvimento da consciência autônoma, da corporeidade e do respeito é fundamental no enfrentamento de ações incivilizadas e de práticas para minimizar ações do *bullying* escolar, em especial nas aulas de Educação Física, na qual a corporeidade é significativa. Firmando a responsabilidade por meio da liberdade na convivência democrática, a escola transcende a vida em seus espaços e seus ensinamentos se traduzem no convívio social. O capítulo a seguir são trazidas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos e que dialogam com os conceitos desenvolvidos no referencial teórico.

2 PESQUISAS RECENTES SOBRE *BULLYING*, CORPOREIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL EM ESTUDANTES ADOLESCENTES

Apresenta-se, neste capítulo, uma busca sistemática realizada com o intuito de mapear o que revelam os estudos publicados nos últimos cinco anos (2018 a 2022), relacionados ao *bullying* em estudantes adolescentes. Este capítulo está publicado em revista científica da área de Educação, conforme informado em nota de rodapé⁴. Foram consultados periódicos das bases “Eric” (*Educational Resources Information Center* - <https://eric.ed.gov/>), “Bireme” (Biblioteca Regional de Medicina da América Latina e Caribe - <https://bvsalud.org/>) e “Scielo” (*Scientific Electronic Library On-line* - <https://www.scielo.org/>). Essas bases foram eleitas atendendo ao que é exigido em revisões sistemáticas ou de *Scoping Review* quanto ao mínimo de duas bases generalistas e uma mais específica, como indicam Arksey e O’Malley (2005). No caso deste estudo, considerou-se que “Eric” e “Scielo” são bases generalistas e “Bireme” mais específica para o cruzamento das temáticas em questão.

Quanto aos procedimentos de busca, adotou-se a perspectiva exploratória, na abordagem da revisão sistemática de literatura. De acordo com Denyer e Tranfield (2009), a pesquisa de revisão sistemática recorre a uma metodologia específica que objetiva seguir princípios para localizar estudos existentes sobre determinado tema, permitindo selecionar e avaliar suas contribuições, bem como, auxiliar na análise da temática, sintetizar dados sobre o que é tratado, relatar evidências a partir do que está público.

A busca foi realizada entre 02 de julho a 10 de agosto de 2022. O acesso às plataformas se deu pela ferramenta (CAFe – Comunidade Acadêmica Federada), disponibilizada pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Após o login no Portal de Periódicos Capes (acesso CAFe), via instituição pertencente - Universidade Estadual de Londrina (UEL), empregaram-se os descritores traduzidos para o Inglês, com as seguintes estratégias: publicações revisadas por pares, uso dos parênteses, aspas, os filtros que compunham os anos para as produções “desde 2018”, “ensino superior” e “relatórios de pesquisa” e os operadores booleanos (*AND* e *OR*), com os seguintes descritores: (“*corporeality*” *AND* “*bullying*”), (“*corporeality*”

⁴ Esse capítulo está publicado na Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas – **SCHÊME**, vol. 14 n. 1 (2022), p. 60-101. Link de acesso: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13817>.

OR “physical education”), (“corporeality” AND “Piaget”), (“corporeality” AND “respect”), (“corporeality” AND “sociomoral value”) OR (“respect”), (“physical education” AND “bullying”), (“physical education” AND “sociomoral value”) (“physical education” AND “respect”), (“physical education” AND “bullying”) OR (“respect”), (“physical education” AND “Piaget”), AND (“sociomoral value” OR “respect”), (“sociomoral value”, OR “respect”) AND (“bullying”), (“sociomoral value” OR “respect”) AND (“Piaget”) e (“respect”) AND (“Piaget”).

A aplicação dos descritores nas bases de dados anteriormente anunciadas, resultou em uma primeira amostra, que foi analisada em termos gerais no que concerne à área de estudos à qual a pesquisa está vinculada, natureza do estudo, quantidade de produção em cada base investigada. A seleção das áreas de conhecimento (Educação, Educação Física, Psicologia e Saúde Coletiva) se deu por inferência de que correspondem àquelas que publicam estudos sobre desenvolvimento humano, corporeidade, relações interpessoais, políticas públicas de saúde e Educação e, portanto, nelas seria propício encontrar pesquisas sobre o *bullying*, respeito e corporeidade, temáticas deste estudo. A Tabela 1 apresenta os resultados a esse respeito.

Tabela 1 - Número de produções por área de conhecimento

Produções	Educação	Educação Física	Psicologia	Saúde Coletiva
Artigos/Periódicos	19	13	19	05
Dissertações	04	—	—	—
Teses	02	—	01	—
Total	25	13	20	05
Total Geral de produções	63 Produções			

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como observado, na área da Educação, foram localizadas 25 produções, sendo dezenove artigos, quatro dissertações (Mestrado) e duas Teses (Doutorado), demonstrando que, entre todas as áreas pesquisadas, a Educação foi a área que contemplou produções de natureza diversificada (Artigo, Dissertação e Tese). Na área da Psicologia, foram encontradas vinte produções, sendo dezenove artigos e uma Tese de Doutorado. Na área da Saúde Coletiva localizaram-se cinco artigos, o que evidenciou a baixa quantidade de produções relacionadas ao período, posto que o *bullying* é considerado um problema de saúde pública.

O resultado deste último indicador de menor produção na área de saúde coletiva é preocupante, porque as ações de intervenção social na prática do *bullying* estão ancoradas no Ministério da Saúde e têm suporte no Ministério da Educação, vinculadas ao Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) por meio da Lei n.º 13.185, de 06.11.2015, vigente em todo o País. Se a temática não for fomentada por estudos e pesquisas, amplamente divulgada e acessada por profissionais da Educação em diferentes contextos, ela pode deixar de ser considerada quando da proposição de programas de prevenção e de intervenção no combate ao *bullying* na sociedade em geral.

Na área de Educação Física, foram localizadas treze produções, todas em artigos. Considerou-se baixa a quantidade de pesquisas publicadas nessas bases consultadas, porque a corporeidade é temática relevante na área de Educação Física. A análise que se faz é da necessidade de olhar de modo mais aprofundado as significações dos alunos nas relações consigo e com o outro, dentro do ambiente escolar e nas práticas de suas aulas, em especial do ponto de vista do desenvolvimento da corporeidade, como apontam Gonçalves-Silva et al., (2016). É significativo discutir a totalidade do homem, as conquistas do corpo e suas significações, a individualidade, a diversidade e as diferenças.

A seguir, apresenta-se a Tabela 2, demonstrativa de como estão distribuídas as produções quanto aos descritores *bullying*, corporeidade, Educação Física, valor sociomoral, respeito e Piaget, de acordo com as áreas do conhecimento.

Tabela 2 - Número de produções por descritores de acordo com as diferentes áreas do conhecimento

Áreas de Conhecimento	Descritores					
	<i>Bullying</i>	<i>Corporeidade</i>	Educação Física	Valor Sociomoral	Respeito	Piaget
Educação	15	02	03	03	03	02
Educação Física	02	03	10	—	—	—
Psicologia	15	02	—	02	—	—
Saúde Coletiva	05	01	—	—	01	—
Total	36	08	13	05	04	02

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Tabela 2, demonstra que o descritor *bullying* foi localizado em 36

produções, com destaque para as áreas da Educação e Psicologia, que referenciam o tema em quinze produções cada. O descritor corporeidade se fez presente em oito produções, sendo três na área de Educação Física, duas na Educação, duas na Psicologia e uma na área da Saúde Coletiva. O descritor Educação Física se apresentou em treze produções, sendo três na Educação e dez referenciados na própria área. Já o valor sociomoral se apresentou em cinco produções, três 03 na área da Educação e duas na Psicologia. O descritor respeito foi localizado em quatro produções, sendo três na área da Educação e uma na área da Saúde Coletiva; e o descritor Piaget, que ancora nossas discussões, apareceu em três produções, todas na Educação.

A Tabela 3, a seguir, demonstra a periodicidade das produções localizadas, e como os descritores estão distribuídos ao longo do período que compreende os últimos cinco anos (2018 a 2022) nas áreas de conhecimento analisadas.

Tabela 3 - Número de produções por descritores de acordo com o ano de publicação

Áreas de Conhecimento	Ano	Descritores					
		Bullying	Corporeidade	Educação Física	Valor sociomoral	Respeito	Piaget
Educação	2022	07	-	-	-	-	01
	2021	01	-	-	03	02	01
	2020	01	01	02	-	-	-
	2019	06	-	01	02	02	01
	2018	04	02	-	-	-	-
	2022	-	02	06	-	-	-
Educação Física	2021	01	-	02	-	-	-
	2020	01	02	02	-	-	-
	2019	06	-	02	-	-	-
	2018	04	01	03	-	-	-
	2022	10	02	-	-	-	-
Psicologia	2021	01	01	-	-	-	-
	2020	01	-	-	-	-	-

Saúde Coletiva	0						
	2019	06	-	-	01	-	-
	2018	04	01	-	01	-	-
	2022	05	01	-	-	01	-
	2021	01	-	-	-	-	-
	2020	01	-	-	-	-	-
	2019	06	-	-	-	-	-
	2018	04	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O descritor *bullying* no ano de (2019) localizou 24 produções, seguido do ano (2022) com 22 estudos publicados; com o descritor corporeidade, no ano de 2022 foram localizadas cinco produções; com o descritor Educação Física, no ano de 2022, localizaram-se seis produções. Quanto à pesquisas sobre o valor sociomoral, foram três produções apresentadas no ano (2021); e estudos sobre o respeito, duas produções em cada ano (2021) e (2019), respectivamente; por fim, o descritor Piaget localizou apenas três produções distribuídas, uma em cada ano (2019), (2021) e (2022), o que revela pouca produção no período. As análises apresentadas nas pesquisas encontradas ressaltam a importância de ampliar estudos sobre o valor sociomoral do respeito, a fim de que, disseminados, resultem na intimidação da prática do *bullying* na escola. Essa ponderação é convergente com o que sinalizam Tognetta et al. (2020). Reflexões envolvendo os valores sociomorais têm ocupado mais espaço em debates e em discussões nos últimos tempos, alertando para a importância de promover a convivência respeitosa. Debates e discussões sob a ótica do desenvolvimento e Educação de valores sociomorais, para pensar o respeito, a justiça, a generosidade, a empatia e a cooperação, são fundamentais para diminuição de conflitos e, conseqüentemente, a prática do *bullying*. (LA TAILLE, 2006, 2009; TAVARES et al., 2016; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019; DAUD, 2018 e VINHA et al., 2019).

Após essa primeira etapa da revisão, como refinamento da amostra, foram lidos os resumos e palavras-chave das 63 produções apresentadas anteriormente, buscando identificar quantos se dedicaram ao estudo com adolescentes, como

critério de inclusão. Passamos a apresentar, na Tabela 4, as 28 produções excluindo-se as repetidas, a partir do refinamento empregado.

Tabela 4 - Número de produções por descritores de acordo com as bases de dados

Bases de Dados	Educação	Educação Física	Psicologia	Saúde Coletiva	Total de Produções
Bireme	03	01	05	-	09
Eric	03	-	03	01	07
Scielo	03	02	07	03	15

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Tabela 4 demonstrou a distribuição das produções por base de dados. Na Bireme, foram encontradas três produções na área de Educação, uma na Educação Física e cinco na Psicologia. Já na área da saúde coletiva, nenhuma produção foi localizada. A plataforma Bireme tem muitos periódicos da área de saúde indexados e, ainda assim, não houve resultado em saúde coletiva, sobre a temática.

A base de dados *Eric* localizou três produções em Educação, três em Psicologia e uma na Saúde coletiva. Nas áreas de Educação Física não foi localizada nenhuma produção. Quanto à base Scielo, três estudos foram localizados na Educação, dois em Educação Física, sete na Psicologia e três na Saúde Coletiva. Observou-se também que três produções, dentre as 28 localizadas, podem ser acessadas em duas bases ao mesmo tempo, por exemplo (Bireme e Scielo), como demonstrado no Quadro 1, a seguir. Para efeito de resultado, os estudos duplicados não estão computados em nossa amostra. O Quadro 1, a seguir apresenta as 28 produções e os detalhamentos dos caminhos de busca de cada produção.

Quadro 1 - Número de produções relativas ao *bullying* com adolescente

	Ano	Título	Área descritoras	Autores	Natureza do trabalho	Revista ou instituição/cidade/Endereço eletrônicos
1	2022	Associations between weight-based <i>bullying</i>, developmental internal assets, and perceived social support among youth⁵	Saúde Coletiva - adolescente e <i>Bullying</i>	YOURELL, J. L.; DOTY, J. L.	Artigo	Journal of School Health/ Corvallis - USA https://on-lineibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/josh.13101 - (ERIC)
2	2021	As interações familiares e o envolvimento de adolescentes em situações de <i>bullying</i> numa perspectiva bioecológica.*	Psicologia - adolescente e <i>Bullying</i>	OLIVEIRA, W, A. et al.	Artigo	Estudos de Psicologia/ Campinas – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000101001&lng=en&nrm=iso - (SCIELO) https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1090300 - (BIREME)
3	2021	Is young athletes' <i>bullying</i> behavior different in team, combat, or individual.⁶	Educação Física - adolescente e <i>Bullying</i>	MARRACHO, P. et al.	Artigo	Motricidade/ Vila Real – PORTUGAL/ http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2021000100070&lng=pt&nrm=isso
4	2021	<i>Bullying</i> prevention for Asian American families: Collaborations with school districts and community organizations.⁷	Psicologia - adolescente e <i>Bullying</i>	WANG, C; LIU, J. L; ATWAL, K; Do, K. A.	Artigo	American Psychological Association/ Washington, DC – USA. https://www.scielo.br/j/csc/a/YLcVTsBftTw8SPnW3P935cx/?format=pdf&lang=en

⁵ Associações entre *bullying* baseado no peso, ativos internos de desenvolvimento e suporte social percebido entre jovens (tradução livre).

⁶ O comportamento de *bullying* dos jovens atletas é diferente em esportes coletivos, de combate ou individuais? (tradução livre).

5	2020	As Redes Sociais de Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica e Bullying.*	Educação - adolescent e e <i>Bullying</i>	FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; FINKLER, L.	Artigo	Revista Paidéia/Ribeirão Preto - Brasil/ https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1091581 http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2020000100402&lng=en&nrm=iso
6	2020	Prevenção e intervenção educacional no bullying: a Educação Física como oportunidade	Educação Física - <i>Bullying</i> e Educação Física	BENITEZ-SILLERO, J, D. et al.	Artigo	Revista Movimento/ Porto Alegre – Brasil/ https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169
7	2020	Vitimização por bullying e fatores associados em estudantes brasileiros com idade de 13 a 17 anos: estudo populacional.	Saúde coletiva - adolescent e, respeito e <i>Bullying</i>	VELOSO, S, R. et al.	Artigo	Rev. bras. Epidemiol/ Rio de Janeiro – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100477&lng=en&nrm=iso
8	2020	Status sociométrico dos participantes envolvidos no bullying na escola	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	ZEQUINAO, M. A. et al.	Artigo	Revista Paidéia/Ribeirão Preto - Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2020000100403&lng=en&nrm=iso
9	2020	Individual and Systemic Factors Related to Safety and Relationships in Schools as Moderators of Adolescents' Subjective Well-Being During Unsettling Times⁸	Psicologia - adolescent e, respeito e <i>Bullying</i>	HATZICHRISTO U,C. et al.	Artigo	Contemporary School Psychology/ http://eric.ed.gov/?id=EJ1267014 .

⁷ Prevenção de *bullying* para famílias asiáticas americanas: Colaborações com distritos escolares e organizações comunitárias.

* Produção vinculada em duas bases de pesquisa: Bireme e Scielo.

10	2020	Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. ⁹	Psicologia - adolescent e, respeito e <i>Bullying</i>	SHAHROUR, G. et al.	Artigo	School psychology international/ Thousand Oaks – USA/ https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034320943923?icid=int.sj-full-text.similar-articles.3
11	2019	O fenômeno bullying na Educação Física escolar: um estudo de caso no ensino médio.	Educação Física - adolescent e, <i>Bullying</i> e Educação Física	MADALÓZ, R. J; EBLING, J. R. K.	Artigo	Revistas URI - FW (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Frederico Westphalen – RS – Brasil/ https://core.ac.uk/display/233900832?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 .
12	2019	Uso de drogas e Bullying entre adolescentes brasileiros.	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	SOUSA, B. O. P. et al.	Artigo	Psic. : Teor. e Pesq. , Brasília – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722019000100515&lng=en&nrm=iso
13	2019	Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel.	Educação - adolescent e, Piaget, Respeito e valor sociomoral	CAETANO, L. M. et al.	Artigo	Revista Educação e Pesquisa/ São Paulo – Brasil/ https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193129
14	2019	Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e	Educação - adolescent e valores sociomais	BOMFIM, S. A. B.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista/ Araraquara – Brasil http://hdl.handle.net/11449/181390

⁸ ⁴ Fatores individuais e sistêmicos relacionados à segurança e aos relacionamentos nas escolas como moderadores do bem-estar subjetivo dos adolescentes em tempos difíceis (tradução livre).

⁹ ⁵ Prevalência, correlatos e experiências de *bullying* escolar entre adolescentes: um estudo nacional na Jordânia (tradução livre)

		protagonismo entre alunos para combater o bullying	Respeito e <i>Bullying</i>		ão Escolar)	
15	2019	An investigation of cyber wellness awareness: Turkey secondary school students, teachers, and parentes¹⁰	Educação - adolescent e <i>bullying</i>	MIHCI, T., P.; KILIÇ, Ç, E.	Artigo	Taylor & Francis On-line (Computers in the Schools) / Londres – Reino Unido/ http://eric.ed.gov/?id=EJ1236066
16	2019	Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de sexo	Educação - adolescent e e <i>Bullying</i>	GUIMARÃES, J.; CABRAL, C. S.	Artigo	Revista Cadernos de Pesquisa/ São Paulo – Brasil/ https://doi.org/10.1590/198053145708
17	2019	Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber) bullying entre adolescentes	Educação - adolescent e e <i>Bullying</i>	SOUZA, R. A.	Dissertação (Mestrado em Educação)	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista/ Araraquara – Brasil/ https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181590
18	2019	Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores.	Psicologia - adolescent e e valor sociomoral	COUTO, L. L. M.	Tese (Doutorado em Psicologia).	Universidade Federal do Espírito Santo/ Vitória – Brasil/ https://pt.scribd.com/document/424856313/Educacao-em-valores-morais-no-ensino-fundamental-levantamento-de-experiencias-e-intervencao-com-educadores
19	2019	Percepções de estudantes sobre bullying e família: um enfoque qualitativo na	Saúde Coletiva adolescent e e <i>Bullying</i>	OLIVEIRA, W, A. et al.	Artigo	Caderno de saúde Coletiva/ Rio de Janeiro – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2019000200158&lng=en&nrm=iso

¹⁰ Uma investigação da conscientização sobre o bem-estar cibernético: alunos, professores e pais do ensino médio na Turquia (tradução livre).

20	2018	saúde do escolar. Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (pense).	Saúde coletiva adolescent e e <i>Bullying</i>	SILVA, J. L. et al.	Artigo	Texto contexto – enferm. / Florianópolis, http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000300317&Ing=en&nrm=iso
21	2018	A produção de critério do cuidado: uma cartografia de bullying escolar.	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	PIGOZI, P. L.	Artigo	Physis/Rio de Janeiro – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000300607&Ing=en&nrm=iso
22	2018	Managing Bullying in South African Secondary Schools: A Case Study¹¹	Educação - adolescent e <i>Bullying</i>	<u>STEYN, G. M;</u> <u>SINGH, G. D.</u>	Artigo	<u>International Journal of Educational Management/ Bingley – Reino Unido/</u> http://eric.ed.gov/?id=EJ1196422
23	2018	Bullying in schools: An interdisciplinary approach from the legal and psychopedagogical perspective.¹²	Educação – adolescent e e <i>Bullying</i>	GRADINARIU, T. et al.	Artigo	Revista de Științe ale Educației/ Timișoara – Romênia/ http://eric.ed.gov/?id=EJ1244715 .
24	2018	Bullying and Social Emotional Learning Among Junior High Students: A Theoretical Model Approach.¹³	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	ÖZER, E.	Artigo	Psycho-Educational Research Reviews/ Londres – Reino Unido/ https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/200 .

^{11 7} Gerenciando o *bullying* nas escolas secundárias da África do Sul: um estudo de caso (tradução livre).

^{12 8} *Bullying* nas escolas: uma abordagem interdisciplinar da perspectiva jurídica e psicopedagógica (tradução livre).

^{13 9} *Bullying* e aprendizagem socioemocional entre alunos do ensino médio: uma abordagem de modelo teórico. (tradução livre).

25	2018	Valores Humanos e Bullying: Idade e Sexo Moderam essa Relação	Psicologia - adolescent e, <i>Bullying</i> e valor sociomoral	MONTEIRO, R. P. et al.	Artigo	Revista Trends Psychol/ Ribeirão Preto – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832017000301317&lng=en&nrm=iso
26	2018	Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado.	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	SANTOS, L. C. S; FARO, A.	Artigo	Psicol. Esc. Educ. , Maringá – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300485&lng=en&nrm=iso
27	2018	School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. ¹⁴	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	WANG, C. et al.	Artigo	School psychology international/ Thousand Oaks – USA/ http://eric.ed.gov/?id=EJ1197825
28	2018	Influência do bullying e da relação professor-aluno no envolvimento escolar: Análise de um modelo explicativo.*	Psicologia - adolescent e e <i>Bullying</i>	VALLE, J. E. et al.	Artigo	Estudos de Psicologia/ Campinas – Brasil/ http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000400411&lng=en&nrm=iso >. acesso em 18 de novembro de 2021. https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

^{14 10} Clima escolar, vitimização e resultados de saúde mental entre alunos do ensino fundamental na China. (tradução livre).

* Produção vinculada em duas bases de pesquisa: Bireme e Scielo.

Após a leitura e análise dos artigos apresentados no Quadro 1, verificou-se que as produções se apresentam da seguinte maneira: foram encontrados dois "estudos exploratórios de revisão de literatura", quatro pesquisas de campo com tratamento "qualitativo". Quanto às pesquisas de campo de tratamento quantitativo, foram observadas doze produções. No campo de "pesquisa quantitativo-qualitativo" de delineamento misto, foram observadas quatro produções, ao passo que duas produções se apresentam como pesquisas exploratórias de "estudo de caso", duas produções em pesquisa de "estudo transversal", sob o enfoque da amostra da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE (2015). Já no "caráter etnográfico" foi observada uma produção e uma produção de pesquisa de "análise documental". Pode-se observar que das 28 produções, doze apresentaram análise estatística dos dados coletados e observou-se que 26 produções estão diretamente relacionadas ao *bullying* em estudantes adolescentes e duas tratam do adolescente, sem delimitar o contexto escolar (ambiente familiar e esportes). Esse dado é relevante para ratificar a importância da temática na área da Educação. A seguir, os estudos são comentados por temas que remetem aos descritores por meio dos quais foram localizados.

2.1 BULLYING

A dissertação de Mestrado de Souza (2019), n.º 17 no Quadro 1, avaliou programas de ajuda entre pares nas escolas e sua eficácia na criação de grupos de alunos para auxiliar colegas em situação de *bullying*. Como resultados, o estudo observou menos ocorrências de práticas de *bullying* em escolas que possuem os programas implantados, bem como diminuição, após um ano do trabalho desenvolvido. O referido estudo indicou que várias escolas têm implantado sistemas de apoio entre pares (alunos preparados) na convivência diária dos estudantes. Destacou um terceiro tipo de participante da situação do *bullying*: as testemunhas que, em alguns casos, permanecem por um longo tempo em sofrimento, sem saber se devem ou não denunciar.

O artigo de Guimarães e Cabral (2019), (n.º 16 no Quadro 1) relaciona a discussão do *bullying* com a violência de sexo e demonstra como meninas manipulam seus pares, categorizando atributos femininos tradicionais na promoção de distinções sociais e desigualdades de poder entre elas. Foi constatado que as disputas por poder e por *status* subsidiam o ordenamento social do grupo, por meio

da regulação de comportamentos estereotipados de delicadeza e de cuidado feminino.

Sete artigos (n.ºs 2, 4, 5, 6, 7, 19 e 26) foram agrupados, por relacionarem a existência do *bullying* a fatores circunscritos à violência doméstica e à vulnerabilidade social e familiar, tais como: a falta de atenção, cuidados e suporte ao adolescente (WANG et al., 2021; FERNANDES et al., 2020; BENITEZ-SILLERO et al., 2020; VELOSO et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2019; SANTOS; FARO, 2018). Nesses estudos, o *bullying* é tratado por sua relação direta de causa e efeito (os estudos apontaram que as vítimas da violência e do abandono familiar se tornam os agressores na escola) e, nesses casos, ultrapassam os limites da escola. As conclusões dessas pesquisas sugerem ações em parceria entre as instituições (escola e saúde pública), no intuito de promover encaminhamentos estruturados por equipes multidisciplinares de profissionais em apoio às vítimas. Sugerem, ainda, a criação de programas na escola, para prevenção bem como de políticas públicas que tenham como objetivo o acompanhamento familiar.

O artigo de Yourell e Doty (2022), n.º 1 no Quadro, relaciona sujeito obeso e/ou muito magro com a motivações de ataques de autores na escola. A pesquisa descreve as possíveis consequências à autoestima dos envolvidos e sugere, como maneira de combater a agressão, o apoio dos pais e amigos no intuito de melhorar a autoestima da vítima. A pesquisa indicou ações pontuais para minimizar o sofrimento: trabalho com a corporeidade nas aulas de Educação Física escolar, melhoria da qualidade de vida, por meio de práticas regulares de atividades físicas e hábitos alimentares saudáveis; respeito à individualidade e à singularidade de cada um presente na coletividade; desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor, em que se trabalhem valores como a empatia e o respeito.

A apresentação do *bullying* na modalidade de *cyberbullying* foi discutida no artigo n.º 15 do Quadro 1). De autoria de Mihci e Kiliç (2019), ressaltou o uso consciente da internet controlada pelos pais e a compreensão dos adolescentes quanto à prática e as consequências da agressividade do *bullying* por meio dos ataques virtuais.

Souza et al., (2019) (n.º 12 no Quadro 1) relacionaram as possíveis relações do uso de drogas ao envolvimento com o *bullying* em estudantes adolescentes por meio de escala de violência escolar. O consumo de álcool, de cocaína e de outras drogas foi relacionado à autoria de *bullying*. O uso de álcool e de tabaco revelou

maior relação com o papel de vítima. No caso de ser autor e/ou alvo de *bullying*, o consumo da maconha esteve associado.

As produções dos autores Zequinaldo et al., (2020); Silva et al., (2018); Pigozi (2018); Gradinariu (2018); Özer (2018); Monteiro et al., (2018); Valle et al., (2018); (n.º 8, 10, 20, 21, 23, 24, 25 e 28); observaram a frequência e as características do *bullying*, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de programas escolares e sugerem através dos seus resultados, estratégias ou possibilidades para o enfrentamento do *bullying*.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA

Os artigos de Marracho *et al.*, (2021) e de Madalóz e Ebling (2019), (n.ºs 3 e 11, no Quadro 1), observaram, no campo da Educação Física, que a discussão sobre a prática do *bullying* é tênue, pois evidencia mais o corpo na expectativa de *performance* e toda a sua significação. Madalóz e Ebling (2019) sugeriram estratégias para minimizar essas práticas direcionando as aulas de Educação Física à atividades cooperativas, no intuito de promover proteção às vítimas.

2.3 RESPEITO E VALOR SOCIOMORAL

Os artigos de Hatzichristou et al., (2020) e de Wang et al., (2018) (n.ºs 9 e 27, do Quadro 1 analisaram como o ambiente e o espaço escolar podem promover o respeito, a disciplina e a ordem como prevenção ao *bullying* entre os estudantes. Os estudos descritos enfatizaram que a disciplina e a ordem promovem respeito pelas regras e normas, o que desencadeia o respeito interpares.

As produções (n.ºs 13, 14, 18 e 22) presentes no Quadro 1 discutiram o valor do respeito, a partir do aporte da teoria construtivista. O artigo de Caetano et al., (2019), (n.º 13 no Quadro 1), ao tratar do desenvolvimento de indivíduos autônomos, os autores investigaram as concepções educativas sociomorais de crianças e de adolescentes e o papel dos pais como educadores e formadores. Os resultados indicaram poucas justificativas morais e maior número de justificativas convencionais, quando relacionadas à obediência, o que não legitima a autoridade parental. Também considerou que pais e filhos têm percepções diferentes sobre autonomia, justiça, obediência e respeito, em suas relações. O estudo apontou a

relevância dos valores sociomoraes para o discernimento de ações baseadas no senso de justiça e respeito.

A dissertação de Bomfim (2019), (nº. 14, Quadro 1) propôs-se a compreender melhor o fenômeno do *bullying* e os mecanismos psicológicos que o envolvem; destaca a gravidade e sugere agilidade na organização de práticas de prevenção e de intervenção nas escolas, à luz da teoria construtivista. A prática de *bullying* na relação interpares foi analisada, no contexto de valores sociomoraes, em especial do respeito. Ressaltou o Sistema de Apoio entre Iguais – (SAI), que tem sido apontado por grupos de estudos científicos em *bullying*, como programa eficaz no combate ao a ele. Os resultados sugeriram que os alunos participantes de Equipes de Ajuda demonstraram melhor adesão aos valores sociomoraes e que a adesão ao valor do respeito está mais relacionada ao valor da solidariedade do que ao valor da justiça.

A tese de Doutorado de Couto (2019), (nº. 18 presente no Quadro 1) foi o único estudo entre as 28 produções analisadas que não tratou do *bullying*, entretanto foi capturada pelo descritor valor sociomoral. O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar as práticas de Educação em valores sociomoraes que são desenvolvidas nas escolas municipais do Espírito Santo (ES), bem como conhecer as concepções de educadores a respeito da Educação, de modo a verificar as necessidades de formação, de reflexão, de competências e de conhecimentos necessários à condução de práticas promotoras de respeito e de outros valores sociomoraes. Os resultados evidenciaram que, para a maioria dos participantes, a família foi considerada a principal responsável pela formação sociomoral dos alunos. Relataram, ainda, que, nas escolas onde atuam, não existem projetos específicos de Educação em valores sociomoraes. O estudo considerou importante a ampliação de quantidade e da qualidade das experiências de construção de valores sociomoraes no contexto escolar.

O artigo de Steyn, Singh (2018) foi capturado pelo descritor Piaget. Empregando o método clínico-crítico, por meio de entrevistas com os estudantes adolescentes, observou alta prevalência de *bullying* no Ensino Secundário, na África do Sul. Indica a necessidade de trabalho efetivo nas escolas e sugere a proposta construtivista como norteadora das ações de promoção da tomada de consciência das ações interpares.

Após mapear o que revelam os estudos publicados nos últimos cinco anos, considerando-se o recorte desta pesquisa, notou-se uma lacuna nas produções nacionais e internacionais relacionando os temas corporeidade, valor sociomoral do respeito e *bullying*. Entre os 28 estudos que trataram do adolescente, nenhum deles trouxe essa relação. É nessa lacuna que foi ancorado o problema da presente pesquisa que consta na introdução. No próximo capítulo, o percurso metodológico da pesquisa é apresentado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 SOBRE A PESQUISA

A pesquisa realizada se define como quantitativa, de caráter exploratório descritivo que, de acordo com Gil (2017), permite caracterizar um fenômeno, como o *bullying* e estabelecer relações entre as variáveis da pesquisa, conduzindo a uma análise estatística.

Para a sua realização, houve, primeiramente, tramitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL) e aprovação com o parecer consubstanciado sob o número 5.356.227, com data de 18 de abril de 2022. Em 23 de maio de 2022, a pesquisa foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE – Curitiba) e designada para a pesquisa pelo NRE, uma escola estadual localizada na regional do Boqueirão – Bairro da cidade de Curitiba que oferta ensino regular no nível Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino, atendendo a 373 estudantes.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra contou com a participação de 254 estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II: 60 estudantes pertencentes a quatro turmas de sexto ano, 68 de quatro turmas do sétimo ano, 59 matriculados em quatro turmas de oitavo e 67 pertencentes a três turmas do nono ano. Entre os 254 estudantes da amostra, 133 se declaram do sexo feminino e 121 do sexo masculino. Ocorreu maior interesse de participação por parte dos estudantes do que o previsto, tanto que a amostra projetava 240 e participaram 254 estudantes.

3.3 INSTRUMENTO

Para a coleta de dados foi utilizada a Escala de Avaliação de Bullying Escolar (EAB-E), desenvolvida por Silva (2014), composta por 47 questões por meio de formulário impresso. A escala é do tipo Likert cuja pontuação varia de 0 a 2, em três

níveis e verifica a frequência com que ocorre o enunciado da questão, sendo zero a pontuação para frequência nula (nunca ocorre), pontuação 1 para uma frequência esporádica (às vezes ocorre) e pontuação 2, quando a ocorrência é frequente (sempre ocorre). Vale ressaltar que a escala não tem por objetivo avaliação diagnóstica, conforme aponta Silva (2014), ao ressaltar que a escala não é um teste psicológico e seu resultado não deve ser interpretado como diagnóstico. Ao contrário, a escala é ferramenta indireta que permite identificar, em determinado contexto escolar, possibilidades de instalação, ou situações de *bullying* em andamento nas interações de estudantes adolescentes.

A escala está subdividida em duas subescalas; as questões 01 a 22 referem-se à subescala “vítimas” e as questões 23 a 47 aos “autores”. O escore final é obtido por meio do somatório de todas as pontuações assinaladas pelo aluno. Ou seja, a cada resposta assinalada “nunca”, não será pontuada (pontuação zero); Para o assinalado “às vezes” será pontuado um ponto e o assinalado “sempre”, dois pontos. Dessa forma, a pontuação máxima da subescala vítimas é de 44 pontos, ao passo que, para a subescala “autor,” é de 50 pontos. A escala foi adquirida pelo pesquisador junto a Vetor Editora Psico-Pedagógica LTDA que detêm os seus direitos.

O instrumento teve a confiabilidade dos itens avaliado pelo o coeficiente do alfa de Cronbach da pesquisa foi de $\alpha = 0,9001$ para a subescala vítima e de $\alpha = 0,8780$, para a subescala autores. Segundo Freitas e Rodrigues (2005), o valor do alfa é considerado “muito alto” e “alto” respectivamente, ou seja, há uma grande confiabilidade nos resultados obtidos. Os valores para o alfa de Cronbach apresentados na presente pesquisa são superiores aos obtidos por Silva (2014, p. 47) ao validar o instrumento (0,880 para vítimas e 0,883 para autores) e a possibilidade da análise responder aos objetivos da pesquisa.

As questões da escala foram analisadas por meio do teste não paramétrico de Kruskal Wallis, e os resultados relativos às questões de 1 a 47 em função das variáveis categóricas independentes (ano escolar, idade e sexo) expressos nas tabelas 13, 14 e 15.

3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Quanto aos critérios de inclusão, o participante do estudo deveria estar matriculado na referida escola em uma das quinze turmas que compõem o Ensino Fundamental II e devolver, devidamente preenchidos e assinados, os documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os critérios de exclusão foram: não estar matriculado no Ensino Fundamental II; não apresentar documentos assinados manifestando concordância dos pais ou responsáveis e também seu interesse em participar do estudo (TALE). Como a aplicação foi em sala de aula, ressalta-se que não houve negativa de participação por parte de nenhum estudante, nas quinze turmas. Todos os estudantes da escola foram convidados e receberam a documentação para levar para casa.

O pesquisador esteve na escola, em reunião com o setor pedagógico e direção e apresentou o Projeto de Pesquisa, o TCLE, o TALE e o instrumento gerador dos dados. Nessa reunião, ficou acordado que o pesquisador voltaria à escola no dia 31 de maio de 2022 com o TCLE e TALE impressos que foram disponibilizados para todos os estudantes participantes matriculados.

Nessa visita de entrega do TCLE e TALE, o pesquisador realizou o convite aos estudantes, esclarecendo sobre o que se tratava a pesquisa, seus objetivos, sua relevância, os riscos e os benefícios aos participantes, solicitando que conversassem sobre a participação e autorização de seus responsáveis.

A geração dos dados, propriamente dita, ocorreu por meio da aplicação da escala aos participantes nos dias 01, 02 e 03 de junho de 2022, durante os períodos da manhã e da tarde, horários correspondentes às aulas dos participantes, nas respectivas salas de aula. A direção e o setor pedagógico prepararam um horário especial para aplicação da escala. O pesquisador, durante os três dias em campo para aplicação da pesquisa, foi acolhido pelo diretor da escola que o acompanhou até a turma, foi por ele apresentado aos participantes e ao professor que se encontrava em sala no momento da aplicação da escala.

O pesquisador, antes de iniciar aplicação da escala nas turmas visitadas, ratificou a importância da pesquisa e da participação dos estudantes, os objetivos, a relevância, os riscos e os benefícios. Foi explicado aos participantes que não se tratava de uma avaliação diagnóstica e, sim, de uma indicação da presença de

bullying na escola. O pesquisador também informou que durante a aplicação da escala, um psicólogo estaria disponível, em sala remota, simultaneamente à aplicação da escala nos dias e horários definidos para cada turma, à disposição do participante caso sentisse qualquer desconforto em responder. Caso ocorresse qualquer desconforto, seriam oferecidas três opções ao participante: 1) não continuar sua participação e não conversar com o psicólogo sobre o desconforto gerado e apenas interromper a participação; 2) não continuar a participação e conversar com o psicólogo a partir do momento em que se sentiu desconfortável; 3) agendar conversa para momento posterior. Vale ressaltar que, antes de dar início ao momento de geração dos dados na escola, o pesquisador e o psicólogo discutiram o instrumento de coleta de dados. Além disso, foi garantido a todos os alunos que seu anonimato seria preservado e que, em nenhuma hipótese, seus nomes seriam divulgados.

O psicólogo preparou o pesquisador para identificar possíveis reações comportamentais dos estudantes que indicassem desconforto ou constrangimento com o tema do instrumento de coleta. Durante e após a realização da aplicação da escala, não houve nenhuma solicitação, tampouco a constatação de incômodo ou desconforto causado aos participantes, em razão da participação na pesquisa.

A Escala de Avaliação de *Bullying* Escolar (EAB-E) foi aplicada de forma coletiva nas aulas, seguindo o horário disponibilizado pelo setor pedagógico e direção da escola; as instruções foram dadas a todos os participantes na sala, mas respondidas individualmente, em formulário impresso. Esse procedimento se repetiu em todas as turmas participantes.

O primeiro dia de coleta ocorreu no dia 01 de junho de 2022 nos períodos da manhã e da tarde, contemplando a aplicação da escala em seis turmas. No dia 02 de junho de 2022, no períodos da manhã e da tarde, foi aplicada a escala em cinco turmas e, no dia 03 de junho, no período da tarde, foi concluída a aplicação, nas quatro turmas restantes. Ressalta-se que, como a escala foi aplicada em sala de aula, todos os estudantes presentes que aceitaram puderam participar do preenchimento da escala com a finalidade de não gerar segregação entre os alunos. Entretanto, somente os estudantes que entregaram a documentação preenchida (TCLE e TALE) fizeram parte da amostra válida.

Após o recolhimento dos documentos (TALE e TCLE) e formulários da escala respondida em todas as turmas, ficou acordada uma devolutiva à escola,

durante a semana pedagógica do ano letivo de 2023. O procedimento de devolutiva à escola será por meio da oferta de um curso, em momento destinado pela coordenação da escola, sobre o tema da pesquisa à equipe pedagógica e aos professores, bem como a entrega de cópia da dissertação em PDF para os interessados. Essa forma de devolutiva intenciona provocar reflexão sobre o tema na dinâmica escolar, ou, ainda, atuar de forma preventiva, minimizando prováveis riscos ao desenvolvimento do estudante adolescente.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme indicado anteriormente, a pesquisa pautou sua análise em uma abordagem quantitativa, descritiva, exploratória. Para a análise da propensão ao *bullying*, consideraram-se os percentis das subescalas denominadas vítima e autor. Após somar a pontuação para cada uma das subescalas, foi realizado cálculo dos percentis conforme sugere o autor da escala EAB-E. Para a análise, foram considerados os resultados iguais ou superiores ao percentil de 75, conforme indicado no manual de correção da escala utilizada (SILVA 2014, p. 54).

Foi utilizado o *software* STATA® para fazer, inicialmente, uma análise descritiva das subescalas, bem como a pontuação adquirida em cada percentil. Com o intuito de identificar confiabilidade da escala, as respostas foram submetidas ao teste “o coeficiente alfa de Cronbach” que, segundo Shavelson (2009), fornece uma medida única para confiabilidade da pesquisa, visto que o cálculo do coeficiente reúne os princípios básicos da estatística. O teste de Spearman foi empregado para medir a matriz de correlação e significância entre as variáveis.

Para observar a normalidade dos escores, foi utilizado o teste de Shapiro Willkis, que verificou se o conjunto dos dados possuía ou não distribuição normal. O teste demonstrou que as variáveis não possuem distribuição normal, desse modo, para a continuidade das análises estatísticas inferenciais, foram utilizados testes não-paramétricos. O teste de Kruskal-Wallis é um teste não paramétrico baseado em um parâmetro (valor-p, p-valor ou significância), que pode ser utilizado para estabelecer se há diferenças estatisticamente significativas entre dois ou mais grupos. O intuito do teste foi verificar se havia diferenças entre as respostas por categorias independentes (nesse teste foram observados a idade e o ano escolar), em relação às variáveis dependentes (itens de 1 até 47) para o conjunto de dados.

O teste de Wilcoxon foi aplicado para comparar as tendências centrais das respostas dos grupos (masculino e feminino), maneira de verificar a correlação das variáveis independentes: masculino e feminino, idade, ano escolar.

A figura 1 apresenta uma proposta de organização dos eixos de análise.

Figura 1 - Eixos de análise



Fonte: organizada por este pesquisador.

3.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta etapa, foi feita a classificação das respostas a cada questão da escala e construída uma Tabela geral para apresentar o *corpus* da pesquisa, produzido a partir das respostas apresentadas pelos 254 participantes às 47 questões da escala. A organização foi feita com auxílio do programa Excel/Windows®. Os participantes foram codificados por número, de acordo com a ordem de entrega dos documentos (TCLE e TALE) de participação na pesquisa. Adotou-se a sigla P (n.º do participante) – ano escolar. Ex. (P01-6.º). A organização inicial produzida permitiu separar, além das questões da escala, as características pessoais dos participantes: cor de pele, sexo, idade, ano de escolarização, escolaridade dos pais, com quem mora e quantas escolas frequentou.

3.7 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

As questões da escala foram classificadas em dois eixos: corporeidade e respeito, (Quadro 2, a seguir) compatíveis com as discussões teóricas da presente

pesquisa. As questões que apresentarem frequência para as respostas com diferenças significativas demonstradas pelos testes estatísticos (não paramétricos) empregados para análise das variáveis independentes serão discutidas na análise inferencial.

Quadro 2 - Eixos de Análise: questões da escala

Eixos	Conceituação do tema	Questões Relacionadas
1 – Corporeidade	1) Características ou atributos físicos, de interação social, de personalidade, ou de outra ordem, tomadas como negativas por quem agride. 2) Constrangimento sofrido ou produzido a partir de características físicas tidas por inferiores: (ex: força e fraqueza, racismo, sexo e idade)	1, 5, 6, 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 40.
2 – Respeito	3) Consciência que pratica <i>bullying</i> , consciência que sofre <i>bullying</i> 4) Sentimento de medo, intimidação, não pertencimento, isolamento. Prazer em magoar, expor e ferir o outro. 5) Importar-se com a dor alheia causada. 6) Burlar regras – ausência de consciência, respeito à autoridade egocentrismo	2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3.8 TRATAMENTO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo resultados e discussão, será apresentado, primeiramente, o perfil dos participantes, análise descritiva, classificação dos respondentes e, posteriormente, a análise inferencial relacionada aos dois eixos de análise: corporeidade e o valor sociomoral do respeito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DO ESTUDANTE

Apresenta-se a seguir, a relação entre o perfil do estudante participante e a análise por ano escolar, por frequência.

Tabela 5 - Frequência e percentual (%) por ano de escolaridade

Ano	Nº de Participantes	Percentual (%)	Cumulativo (%)
6º ano	60	23.62	23.62
7º ano	68	26.77	50.39
8º ano	59	23.23	73.62
9º ano	67	26.38	100.00
Total	254	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A amostra demonstrou quantidade próxima no número de participantes, variando entre 23.2% e 26.8%, para todos os anos escolares, como demonstrado na Tabela 5. A seguir, na Tabela 6, é demonstrada a frequência por idade dos participantes. Faz-se necessário informar que essa categoria não está prevista na escala utilizada, mas demonstrou-se importante a análise realizada nesta pesquisa. Todavia, tendo observado desvio de idade/ano escolar nas turmas, optou-se por construir a Tabela 6, que indica a quantidade de estudantes por idade, nem sempre matriculados no ano escolar correspondente. Esse dado pode ser observado comparando as Tabelas 5 e 6. A quantidade de participantes no ano escolar não é equivalente à quantidade de participantes na idade considerada “idade certa”.

Tabela 6 - Frequência e percentual (%) por idade dos participantes

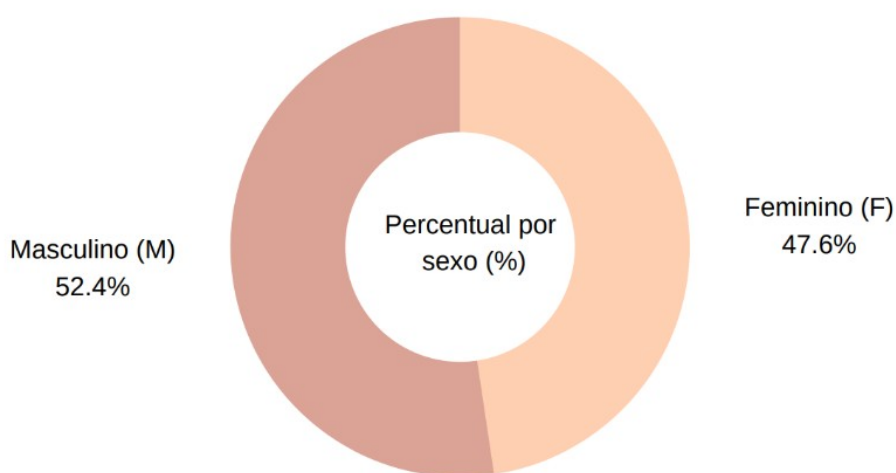
Faixa Etária	Nº Observações	Percentual (%)	Cumulativo (%)
10 a 12	125	49.20	49.20
13 a 15	120	47.24	96.46
16 a 17	9	3.54	100.00
Total	254	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A amostragem dos participantes por faixa etária permitiu observar que 49.2%

se encontram entre dez e doze anos, 47.2% estão entre treze e quinze anos e 3.5% entre dezesseis e dezessete anos. Esse dado é relevante em sua relação com a noção de respeito a ser analisada mais à frente no eixo qualitativo e que de acordo com a teoria piagetiana, envolve construção gradativa, representada por idades ou momentos de desenvolvimento. A seguir, no gráfico 1, é apresentada a frequência da amostra dos participantes por sexo¹⁵.

Gráfico 1 - Percentual por sexo dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A amostra por sexo não indica diferença acentuada na distribuição entre os participantes, sendo (47.6% femininos e 52.4% masculinos), dado importante à análise quanto aos papéis de autores e vítimas e a relação com o sexo entre os participantes, a ser discutido à frente. A Tabela 7, na sequência, demonstra a composição do grupo de participantes da pesquisa, em relação à cor da pele.

¹⁵ Na análise dos dados o termo “sexo” foi adotado como em Silva (2014) autor da escala (EAB-E). Entende-se que o termo “sexo” considera apenas a diferenciação feminino e masculino e não as demais questões amplas de gênero.

Tabela 7 - Frequência e percentual (%) por Cor da Pele na distribuição demográfica dos participantes

Cor da Pele	Nº Observações	Percentual (%)	Cumulativo (%)
Amarela	6	2.36	2.36
Branca	104	40.94	43.30
Indígena	10	3.94	47.04
Parda	108	42.52	89.56
Preta	23	9.06	98.62
Não Sabe	3	1.18	100.00
Total	254	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A constituição da amostra em relação à cor da pele foi informada pelos 254 participantes: seis participantes ou 2,4% se reconhecem da cor amarela, ao passo que 104 participantes ou 40,9% da cor branca, dez participantes ou 3,9% são indígenas, 108 participantes, (42.5%) se consideram da cor parda e 23 participantes ou (9.1%), da cor preta. Entre os participantes, três ou (1.18%) não souberam informar a cor da pele. Dando continuidade à apresentação, a Tabela 8 demonstra a frequência dos participantes com relação a com quem residem.

Tabela 8 - Frequência e Percentual (%) em relação a com quem residem os participantes

Mora com	Nº Observações	Percentual (%)	Cumulativo (%)
Só com a mãe	72	28.35	28.35
Só com a pai	17	6.69	35.04
Com os pais	128	50.39	85.43
Outros	36	14.17	99.60
Não Informou	1	0.40	100.00
Total	254	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A questão sociodemográfica aferiu com quem residem os participantes e obteve que 72 ou (28.3%) dos participantes moram apenas com a mãe, enquanto dezessete (6.7%) apenas com o pai. Evidenciou-se que 128 (50.4%) dos participantes moram com os pais e 36 (14.2%) participantes responderam que moram com outros responsáveis, enquanto um (0.4%) participante não informou. Esses dados refletem a realidade local quanto à responsabilidade de moradia e a relação com a guarda de crianças e de adolescentes.

As informações na Tabela 9, a seguir, demonstram a escolaridade do pai e da mãe, na percepção dos participantes: um respondente (0,39%) informou que a mãe não é alfabetizada e cinco (2%) participantes informaram que o pai é analfabeto. Em

relação à escolaridade básica (primeiro ao quarto ano), 26 (10,6%) participantes responderam que a mãe tem esse perfil, enquanto 24 (9,5%) informaram que o pai possui apenas escolaridade básica. Quanto ao Ensino Fundamental é a condição de 46 (18,1%) para o caso das mães e 32 (12,6%) dos pais dos participantes. Para 59 (23,2%) participantes, a mãe possui Ensino Médio e esse número cai para 46 (16,6%) em relação ao pai. Situação que se inverte quando informada a escolaridade para nível superior: dezesseis (6,3%) entre os pais e doze (4,7%) entre as mães dos participantes. Alguns números chamam atenção, 110 (43,3%) participantes informaram desconhecem a escolaridade da mãe, enquanto 135 (53%) desconhecem a do pai. Esses números se destacam: se somarmos 43,30% aos 53%, temos 96,30% dos estudantes participantes não possuem informação sobre a escolaridade da mãe e do pai, o que pode representar pouco diálogo sobre as questões escolares e de formação acadêmica.

Tabela 9 - Frequência e Porcentagem (%) quanto à escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe			Pai		
	Nº Obs.	P. (%)	C. (%)	Nº Obs.	P. (%)	C. (%)
Analfabeto	1	0.39	0.39	5	2.00	2.00
Básico (1º ao 4º ano)	26	10.24	10.63	24	9.50	11,50
Fundamental	46	18.11	28.74	32	12.60	24.01
Médio	59	23.23	51.97	42	16.60	40.70
Superior	12	4.72	56.69	16	6.30	47.00
Não Sabe	110	43.31	100.00	137	53.00	100.00
Total	254	100.00		254	100.00	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Posto o que apresenta o perfil dos participantes, passamos à descrição da análise estatística descritiva e inferencial realizada.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA

Conforme Silva (2014) orienta no manual de correção da escala, somaram-se todas as pontuações obtidas em cada subescala. Por meio da estatística descritiva,

foi possível observar os resultados para as medidas de tendência central, dispersão e os percentis referentes às pontuações finais de cada subescala.

Tabela 10 - Média, Mediana e Desvio Padrão (DP)

Subescala	Média	Mediana	Desvio Padrão (DP)	Mínimo	Máximo
Vítimas	11,68	10,00	8,5	0	42
Autores	6,75	5,00	10,00	0	32

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados apresentados, o valor médio obtido para a subescala vítima foi 11,68 e para a subescala autor foi 6,75. Esses valores da média estão próximos das medianas para as subescalas, respectivamente (10,00 e 5,00). Os escores mínimos para as vítimas e para os autores foram zero, enquanto os escores máximos foram 42 e 32, respectivamente. Como os valores máximos e mínimos influenciam no cálculo dos percentis, é possível observar, na Tabela 11, os valores obtidos para cada percentil. Ou seja, após o somatório das pontuações das subescalas, os participantes que obtiveram escores 17 ou superior (nas questões de 1 a 22) foram classificados como vítimas. Ao passo que para a subescala autores (questões 23 a 47), o valor encontrado foi igual ou superior a 10.

Tabela 11 - Valores por percentil de acordo com as subescalas vítimas e autores

Crítérios	Vítimas	Autores
Percentil – 25	5,00	2,00
Percentil – 50	10,00	5,00
Percentil – 75	17,00	10,00
Percentil – 90	23,00	15,00

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para a análise, foram considerados os resultados iguais ou superiores ao percentil de 75, com vistas à ampla investigação sobre os participantes mais propensos ao *bullying*.

4.2.1 Teste não paramétrico: Wilcoxon

O teste de Wilcoxon foi empregado para verificar se existe distinção nas medianas obtidas entre as subescalas e a variável sexo.

Tabela 12 - Comparação entre sexo para as subescalas vítimas e autores

Subescalas	Sexo	Nº	Média	Mediana	Desvio Pad.	p-value
Vítimas	F	121	14,27	12	8,82	0,001*
	M	133	9,32	7	7,47	
Autores	F	121	6,66	5,00	6,06	0,654
	M	133	6,83	4,00	6,96	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme os resultados do teste de Wilcoxon, foi possível identificar que há distinção entre as medianas para a subescala vítimas, uma vez que o valor do *p-value* para essa categoria é menor que 0,05. Ou seja, há uma tendência das respondentes do sexo feminino de serem ou de se sentirem mais vítimas que os respondentes do sexo masculino.

Essa correlação é convergente com as pesquisas de Silva et al., (2020), Cypriano e Oliveira (2017), cujos resultados apontaram maior propensão em ter vítimas associados ao sexo feminino. A diferença entre sexos feminino e masculino também foi observada na pesquisa de Carvalho, Branquinho e Matos (2019), cujo objetivo foi analisar a relação de sexo e a idade dos estudantes, no envolvimento em situações de *bullying* e violência escolar. A amostra foi composta por 8.215 estudantes de 48 países, 52,7% meninas e 47,3% meninos com média de idades de 14,36 anos, estudantes do sexto, oitavo, décimo e décimo-segundo anos de escolaridade. Os resultados apontaram uma associação estatisticamente significativa entre ser menina e tornar-se vítima de *bullying*, quando comparadas aos meninos.

Em contraposição, a relação entre sexo feminino e vítima de *bullying* se mostrou divergente na pesquisa realizada por Costa (2019) em escolas públicas do norte de Portugal. Objetivou compreender como evolui a prevalência das múltiplas formas de vitimação entre os sexos e os níveis de proatividade em face ao *bullying*. A amostra reuniu 578 alunos (47,75% feminino e 52,25% masculino) com idades entre onze e dezoito anos. Os resultados indicaram não haver diferença estatisticamente significativa associada ao sexo e as múltiplas formas de “ser” vítima. Inferimos que as diferenças entre a realidade sociocultural e educacional de Portugal podem indicar diferentes modos de compreender a violência, os diferentes sexos, papéis sociais e a relação entre eles. Portanto, o que as pesquisas destacam em comum e divergem entre si, nos coloca diante de um fenômeno com inúmeras

variações e maneiras de se apresentar.

Costa (2019) pondera que o fenômeno representa uma realidade preocupante baseada em suas múltiplas maneiras de se apresentar, como uma mazela instaurada em ordem mundial. Seu alinhamento é correspondente ao que a literatura nacional e a internacional entendem, de que o *bullying* passou a ser um descomedimento sistemático, presente em todos os países. O fenômeno do *bullying* que atinge em maior porcentagem as vítimas do sexo feminino, atrela-se ao contexto social mais amplo, de ordem cultural e estrutural que é a violência contra a mulher, segundo Engel (2020):

[...] Destaca-se a perspectiva da “cultura da violência”, a qual tornaria as interações interpessoais potencialmente mais violentas. Especialmente quando inseridas em um contexto de produção e disseminação simbólica de discriminações, quer contra mulheres por simplesmente serem mulheres, quer vinculando-se à sua raça/cor, classe social ou orientação sexual (ENGEL, 2020, p.15).

A próxima etapa da análise apresenta os resultados do teste não paramétricos.

4.2.2 Teste não paramétrico: Kruskal-Wallis

Por meio do teste não paramétrico de Kruskal Wallis, os resultados relativos às questões de 1 a 47 em função das variáveis categóricas independentes (ano escolar e idade) estão expressos nas tabelas 13,14 e 15 a seguir.

Tabela 13 - Variável Categórica – Ano escolar

Subescalas	Ano Escolar	Nº	Média	Mediana	Desvio Pad.	p-value
Vítimas	6º	60	11,88	10,00	7,65	0,003*
	7º	68	13,25	11,00	9,02	
	8º	59	12,61	12	7,67	
	9º	67	9,07	6	8,94	
Autores	6º	60	7,52	6,00	6,74	0,334
	7º	68	7,57	5,50	7,30	
	8º	59	5,90	4,00	5,80	
	9º	67	5,97	4,00	6,07	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com a Tabela 13, a variável categórica ano escolar observou que a subescala vítima apresentou o valor do *p-value* de 0,003, evidenciando que há uma diferença estatística significativa na mediana, o que não foi observado para a subescala autores (*p-value* = 0,334). Na sequência, foi aplicado o teste Post-Hoc para comparar os resultados em função do ano escolar para a subescala vítimas, como demonstrado na Tabela 14 para determinar quais as médias que diferem entre os intervalos.

Tabela 14 - Comparação entre os anos escolares para a subescala vítimas

Ano escolar		<i>p-value</i>
6º	7º	0,908
6º	8º	0,949
6º	9º	0,025*
7º	8º	0,998
7º	9º	0,011*
8º	9º	0,012*

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O teste de Post-Hoc foi necessário para determinar quais as médias que diferem entre os intervalos. Com o resultado (*p-value* ≤ 0,05) do teste, observou-se que há diferença significativa considerando-se o nono ano, quando comparado com o sexto, sétimo e oitavo anos. É interessante reconhecer na teoria piagetiana, uma provável resposta a essa questão. Como o desenvolvimento humano é interdependente e cumulativo, desenvolvido como se por espiral o nono ano, ou seja, momento mais avançado do desenvolvimento (comparado aos anos anteriores), apresenta maior capacidade reflexiva, tomada de consciência e compreensão. O pensamento formal admite coordenação entre os elementos que constituem uma totalidade e permite o desenvolvimento de maior autoproteção e proteção do outro, o que será mais bem explorado quando tratarmos da construção do respeito (Piaget, 1975, 1976).

Tabela 15 - Comparação entre idade para as subescalas vítimas e autores

Subescalas	Idade	Nº	Média	Mediana	Desvio Pad.	<i>p-value</i>
Vítimas	Entre 10 e 12	125	12,76	11	8,54	0,084
	Entre 13 e 15	120	10,61	8,00	8,33	
	Entre 16 e 17	9	10,89	12	9,21	
Autores	Entre 10 e 12	125	6,58	4,00	6,73	0,673
	Entre 13 e 15	120	6,83	5,00	6,33	
	Entre 16 e 17	9	8,00	8,00	6,95	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para a variável categórica idade, não foi possível encontrar diferença estatisticamente significativa nas medianas para as vítimas e os autores. Os resultados encontrados para *p-value* foram maiores que 0,05. Isso pode ser interpretado como diferentes idades compondo o mesmo ano de escolaridade. A seguir, a correlação e significância.

4.2.3 Correlação e significância entre as variáveis

Para analisar a correlação entre vítimas e autores e as variáveis categóricas, os dados foram submetidos ao teste de “Spearman”, para encontrar possíveis correlações das subescalas com as variáveis: sexo, idade, ano escolar, escolaridade da mãe, escolaridade do pai e mudança de escola, conforme Silva (2014). A Tabela 16 apresenta os valores de correlação e significância (*p-value*) entre os valores totais das subescalas vítimas e autores em relação às variáveis categóricas. Foi estabelecido para um valor de $p \leq 0,05$.

Tabela 16 - Análise de correlação e significância entre as variáveis e as subescalas: vítimas e autores

Variáveis	Vítimas		Autores	
	R	<i>p</i> - valor	R	<i>p</i> - valor
Sexo	0,2919	0,0001	-0,0206	0,7438
Idade	-0,1362	0,0300	0,0254	0,6871
Ano escolar	-0,1234	0,0495	-0,0962	0,1262
Escolaridade mãe	-0,0017	0,1365	-0,1103	0,1898
Escolaridade pai	0,028	0,7398	-0,0395	0,6397
Escolas que já estudou	-0,0169	0,7884	0,0221	0,7258

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Diante dos resultados obtidos, observados na Tabela 16, as correlações encontradas entre vítima e sexo, vítima e idade e vítima e ano escolar,

apresentaram valor de R menor que 0,30, o que corresponde a uma correlação de moderada a fraca. Esses valores também foram localizados nos estudos de Ulisses (2019); de Vizini (2017); de Cypriano e Oliveira (2017), cujos dados também apresentaram correlação moderada a fraca, em relação às vítimas. Ressalta-se que, mesmo diante de correlação estatística moderada a fraca, ela não pode ser desprezada no caso do fenômeno *bullying*, porque, como apontado na literatura especializada, um caso de *bullying* na escola já é relevante para que propostas pedagógicas sejam desencadeadas. As subjetividades envolvidas em um único caso, as particularidades das significações de cada estudante sobre a vivência do *bullying*, devem indicar preocupação no ambiente escolar (GONÇALVES; FELÍCIO, 2021; TOGNETTA, et al., 2020; OLIVEIRA, et al., 2018; TOGNETTA; VINHA, 2008).

A análise verificou haver uma correlação negativa significativa entre idade e ser vítima, ou seja, quanto maior a idade, menor a chance de ser vítima. O mesmo ocorre para relação ano escolar e vítima. Os participantes dos anos finais (oitavo e nono anos), respectivamente, apresentam menor probabilidade de serem vítimas, quando comparados aos estudantes do sexto e sétimo anos.

Em relação ao agressor, as análises não encontraram uma correlação estatisticamente significativa entre autores e as variáveis categóricas. São inferidas algumas possibilidades para explicar esse dado, tais como: a) a dificuldade de o participante assumir ações que sabem serem moralmente incorretas; b) ausência de indicação da escala, sinalizando os temas da agressão: racismo, machismo, homossexualidade, preconceito de classe social etc...; c) ausência de exemplificação dos tipos de ataques do *bullying* nos itens da escala, entre outros possíveis.

As variáveis categóricas que apresentaram correlação foram: ano escolar, idade e sexo, portanto, as análises foram direcionadas a elas, a fim de compreender melhor suas influências. A seguir, é apresentada a classificação dos respondentes que demonstra a frequência das variáveis categóricas cujo índice de significância foi igual ou menor a ($p\text{-value} \leq 0,05$).

4.3 CLASSIFICAÇÃO DOS RESPONDENTES

Após terem sido apresentados os testes estatísticos aplicados à amostra e os valores encontrados, apresenta-se, a seguir, a classificação dos respondentes para

cada variável categórica: sexo, idade e ano escolar. Desse modo, é possível observar a classificação entre vítimas e autores, nas tabelas 17, 18 e 19, apresentadas a seguir.

Tabela 17 - Classificação dos respondentes quanto a variável categórica sexo

Perfil	Sexo				Total	%
	F	%	M	%		
Autores	4	1,6%	7	2,8%	11	4,3%
Não Vítimas/Não Autores	67	26,4%	101	39,8%	168	66,1%
Vítimas e Autores	9	3,5%	11	4,3%	20	7,8%
Vítimas	41	16,1%	14	5,5%	55	21,7%
Total	121	47,6%	133	52,4%	254	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em primeira análise, os resultados da Tabela 17 demonstram que, entre os 254 respondentes, 21,7% (N=55) participantes se encontravam em situação de vítimas, além de 7,8% (N=20) outros participantes, que se enquadram no duplo papel de vítimas e de autores. 4,3% (N=11) da amostra se declarou autor de *bullying*. Sabendo que não se pode relacionar diretamente vítimas e autores, é possível inferir que 33,8% dos estudantes entrevistados estão envolvidos diretamente em situações de *bullying* na escola. Vale ressaltar que a escala não considera o papel de testemunha de situações de *bullying*. Observa-se também na Tabela 17 que 66,1% (N=168) da amostra não se identificou nem como vítima e nem como autor. Entretanto, não é possível saber quantos desses estudantes participam na condição de testemunhas. Vale destacar que, conforme já evidenciado, a escala não se propõe a investigar a participação das testemunhas nas ocorrências de *bullying*.

Outra análise possível considerando a Tabela 17, refere-se ao sexo feminino e masculino e sua relação com os papéis: vítima e autor. Quando comparados, o sexo feminino representa maior incidência no papel de vítimas 16,1% (N=41) contra 5,5% (N=14) para o sexo masculino. Os resultados apresentados nessa Tabela são corroborados por estudos como Feijó et al. (2022), Silva, Dascanio, Valle, (2019), Marcolino (2019), Silva et al. (2016), Bandeira e Hutz (2012), demonstrando disparidade entre vítimas e autores em relação a variável categórica sexo.

Os agressores exercem violência verbal, física e psicológica, por meio de

ações impositivas, subjugam, desprezam e desrespeitam o outro pela imposição de poder, o que culturalmente ainda ocorre mais contra mulheres (ENGEL, 2020; SILVA et al., 2020; CYPRIANO; OLIVEIRA, 2017).

Ainda na Tabela 17, quando são observados os números referentes à autoria de *bullying*, apenas quatro estudantes do sexo feminino (1,6%) e sete do sexo masculino (2,8%) se autodeclararam autores. No duplo papel vítimas/autores, 3,5% (N=9) meninas e 4,3% (N=11) meninos se apresentaram. Esta frequência precisa ser ponderada a partir da “desejabilidade social”, tanto no caso de meninos como no de meninas. É mais fácil, em termos de aceitação social, declarar-se vítima que autor de uma agressão contra seus pares. Conforme analisam Ribas Jr, Moura e Hutz (2004),

[...] A desejabilidade social reflete uma propensão por parte das pessoas a dar respostas consideradas como socialmente mais aceitáveis e a negar associação pessoal com opiniões ou comportamentos considerados socialmente desabonadores (RIBAS Jr; MOURA; HUTZ (2004, p.83).

De modo geral, a vítima de *bullying*, independente do sexo, encontra-se em desvantagem no equilíbrio da força (física ou simbólica) e esse desconforto se reflete no ambiente escolar, não permitindo que se sinta acolhida, pertencente, tampouco protagonista da própria aprendizagem. Consequentemente, há danos ao desempenho escolar, que resultam, em alguns casos, no abandono da escola.

[...] O respeito às diferenças pessoais, culturais, religiosas, de orientação sexual e de desejos de interação são premissas necessárias para que os diferentes membros de uma comunidade educativa encontrem lugar reconhecido pelo resto para serem eles mesmos e ter o apoio e a imagem social que necessitam no grupo. Reconhecer as diferenças nos indivíduos, respeitando o seu direito de tê-las e afirmá-las é um princípio necessário para evitar a discriminação (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2019, p.69).

Considerada a correlação entre as subescalas e a variável categórica sexo, passamos a realizar os cruzamentos das subescalas vítimas e autores com a variável categórica idade, conforme os dados organizados na Tabela 18, a seguir.

Tabela 18 - Classificação dos respondentes quanto à variável categórica idade

Perfil	Faixa de Idade						Total	%
	Entre 10 e 12	%	Entre 13 e 15	%	Entre 16 e 17	%		
Autores	3	1,2%	8	3,1%	0	0,0%	11	4,3%
Não é Vítimas/Não é autores	81	31,9%	82	32,3%	5	2,0%	168	66,1%
Vítimas e Autores	10	3,9%	9	3,5%	1	0,4%	20	7,9%
Vítimas	31	12,2%	21	8,3%	3	1,2%	55	21,7%
Total	125	49,2%	120	47,2%	9	3,5%	254	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Observa-se que o maior número de participantes está na faixa etária entre dez e doze anos (125 participantes), seguido por 120 participantes entre treze e quinze anos e, por fim, apenas nove participantes entre dezesseis e dezessete anos. Essa diferença ocorre, porque não há correspondência entre idade e ano de escolaridade, ou seja, entre os estudantes de quinze anos, há aqueles que podem estar matriculados no sexto, sétimo, oitavo ou no nono ano, por exemplo. A Tabela 18 apresenta que há maior número de vítimas, assim como aqueles que se autodeclararam nos dois papéis, nas idades mais jovens (dez a doze anos), totalizando 41 participantes (33,88% da amostra total). Quanto à autoria do *bullying*, apenas três se autodeclararam autores de *bullying* (1,2%). Quanto à próxima faixa etária investigada (treze a quinze anos), foram encontrados oito autores (3,1%). Nesta faixa etária, ainda é alta a porcentagem de vítimas (8,3%), só diminuindo quando se atinge a terceira faixa etária (dezesseis e dezessete anos), com 1,2% e zerando na autodeclaração para autoria de *bullying*.

Como hipóteses, pode-se considerar a ideia de desejabilidade social, que seria mais bem manejada pelos mais velhos. Outra inferência seria a mesma levantada no estudo de Guedes et al., (2020) com a mesma escala de *bullying* (EAB-E), com N=507, estudantes com idades entre onze e dezessete anos, de escolas públicas/privadas. Os autores relataram que a autopercepção dos

adolescentes sobre seu papel no *bullying* apresentou-se distorcida e/ou equivocada. E, por fim, a hipótese sustentada na Epistemologia Genética de que, ao atingirem um patamar superior de desenvolvimento do pensamento, controle das emoções e sociabilidade, o valor sociomoral do respeito se manifestaria. Isso tende a corresponder à idade mais avançada, uma vez que a noção de respeito é complexa e exige tomada de consciência das ações. A Tabela 19, a seguir, demonstra essa relação entre vítimas/autores e o ano de escolaridade.

Tabela 19 - Classificação dos respondentes quanto a variável categórica Ano escolar

Perfil	Ano Escolar								Total	%
	6º	%	7º	%	8º	%	9º	%		
Autores	2	0,8%	3	1,2%	3	1,2%	3	1,2%	11	4,3%
Não é Vítimas/Não é autores	40	15,7%	41	16,1%	35	13,8%	52	20,5%	168	66,1%
Vítimas e Autores	7	2,8%	8	3,1%	1	0,4%	4	1,6%	20	7,9%
Vítimas	11	4,3%	16	6,3%	20	7,9%	8	3,1%	55	21,7%
Total	60	23,6%	68	26,8%	59	23,2%	67	26,4%	254	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Há um processo de abandono gradativo do predomínio da moral heterônoma conforme discutido no capítulo teórico (aquela que favorece a obediência a quem é julgado como superior). Submeter-se ou não ao mais forte, ao mais popular, ao de maior tamanho, ao de mais beleza, enfim, qualquer que seja o critério social em jogo, depende da evolução das construções afetivas, morais, sociais e cognitivas (VINHA et al., 2019; KAMII, 1984).

Observa-se, na Tabela 19, que há maior ocorrência de agressores nos sextos e sétimos anos, enquanto o oitavo ano se manifesta como aquele com maior número de vítimas, um dado relevante para estudo posterior, uma vez que a escala não objetiva capturar os tipos de manifestações de *bullying*, suas causas etc. Para além da frequência maior em determinados anos escolares, vale ressaltar a relação trazida na literatura especializada sobre o envolvimento em situações de *bullying* e o baixo desempenho escolar. Magalhães (2020), utilizando-se da mesma escala (EAB-E), concluiu que há relação entre desempenho acadêmico e problemas comportamentais, tais como o *bullying*. Na próxima seção, é realizada a análise

inferencial da relação entre a incidência de *bullying*, a corporeidade e o valor sociomoral do respeito no contexto escolar.

4.4 ANÁLISE INFERENCIAL

Nesta etapa são realizadas relações entre *bullying*, corporeidade e respeito. Como anunciado no item de procedimento de análise foi apresentado por meio da figura 1, as definições dos eixos de análise e as questões da escala classificadas de acordo com os eixos: corporeidade e respeito (Quadro 2). As questões foram agrupadas levando em conta as discussões teóricas da presente pesquisa. Considerou-se as que apresentaram índice de significância ($p \leq 0,05$) evidenciados nos testes não paramétricos para idade, ano escolar e sexo, apresentados nas Tabelas 12, 13, 14 e 15 que serão discutidas aqui.

Para a análise inferencial dos eixos, considerou-se como critério que um caso de *bullying* entre adolescentes na escola é suficientemente importante para estabelecer a necessidade de análise e intervenção no contexto. A esse respeito, discutiu-se no referencial teórico que do ponto de vista das relações interpares, não se trata apenas de alta frequência do fenômeno, mas sim da forte influência de situações de *bullying* produzindo efeito danoso ao contexto escolar. Na medida em que o *bullying* se instala, produz papéis sociais que passam a ser adotados pelos adolescentes (vítimas, agressores, testemunhas omissas, testemunhas denunciadoras etc.).

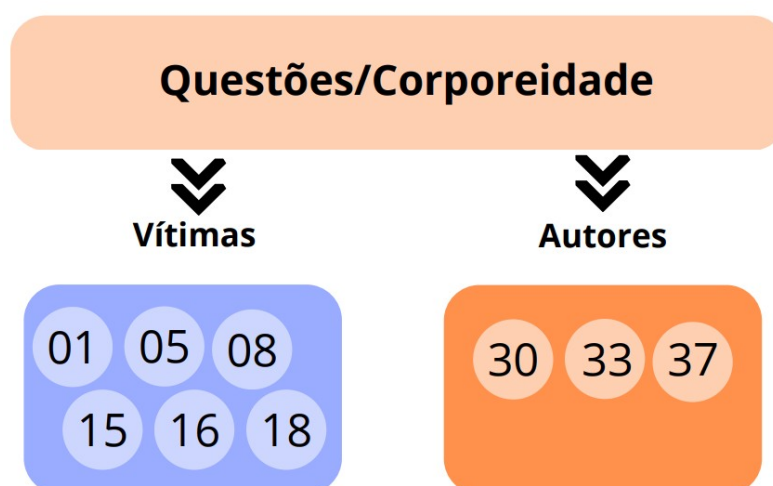
Os eixos elaborados foram: 1) corporeidade e 2) respeito e suas relações com o *bullying*. Os itens foram apresentados por percentual (%), cotejados às variáveis independentes. As questões compõem os agrupamentos: corporeidade/vítimas, corporeidade/autores, respeito/vítimas e respeito/autores, que permitem considerar: 1) Características ou atributos físicos, de interação social, de personalidade, ou de outra ordem, tomadas como negativas por quem agride; 2) Constrangimento sofrido ou produzido a partir de características físicas tidas por inferiores: (força e fraqueza, racismo, sexo e idade); 3) Consciência de quem pratica *bullying*, consciência de quem sofre *bullying*; 4) Sentimento de medo, de intimidação, de não pertencimento, de isolamento, prazer em magoar, expor e ferir o outro; 5) Importar-se com a dor

alheia causada; 6) Burlar regras – ausência de consciência, respeito à autoridade e egocentrismo. Essas relações estão apresentadas no Quadro 2.

4.4.1.1 Eixo Corporeidade

No eixo corporeidade: nove questões da escala demonstraram índice de significância ($p \leq 0,05$) e referiram-se ao comportamento de *bullying* envolvendo apelidos, brincadeiras de mau gosto e a exposição do corpo alheio. Estão representadas na Figura 2, a seguir, referentes à temática corporeidade nas subescalas vítimas e autores.

Figura 2 Questões referentes à temática corporeidade



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Unidade de análise Corporeidade/vítimas: considera o *bullying* a partir da desvalorização de características físicas tomadas por inferiores. Nessa unidade, também são incluídos os apelidos recebidos, porque geralmente estão relacionados às partes do corpo, assim como xingamentos e brincadeiras de mau gosto, ou seja, aquelas expressões que indicam que o corpo é tomado como alvo da exposição. Neste agrupamento são consideradas seis questões relacionadas à vítima: 1; 5; 8; 15, 16 e 18, da escala utilizada.

Na unidade de análise corporeidade/autores: as questões são: 30, 33, e 37. Ainda nessa unidade de análise, estão incluídas as percepções sociais negativas sobre o outro tais como: timidez, sexo, classe social, relações de poder manifestas,

por exemplo, no tensionamento força *versus* fraqueza, idade dos mais jovens *versus* mais velhos e padrão de beleza. A respeito do que revelam os dados gerados por meio das questões nas quais se reconhecem relações com o conceito de corporeidade e, considerando a subescala vítimas, em síntese, reconhece-se o *bullying* como fenômeno que envolve características corporais e socioemocionais e engloba os sentimentos vividos pela vítima, diante de situações de exclusão e de segregação produzidas pelo *bullying*.

4.4.1.2 Unidade de Análise Corporeidade/vítimas

Sobre essa relação, as questões 1; 5; 8; 15, 16 e 18 sinalizam justamente as possibilidades de ações de *bullying* serem físicas e socioemocionais considerando a idade, o ano escolar e o sexo. Por exemplo, observou-se que os sextos, sétimos e oitavos anos, em relação às brincadeiras de mau gosto, na questão 1 (variável categórica ano escolar), “*As pessoas fizeram brincadeiras de mau gosto ou falaram coisas que me deixaram triste*” – tiveram prevalência de pontuação 1, o que equivale à “às vezes”. É interessante que mesmo no nono ano, que se diferenciou, uma vez que a maior frequência ficou demonstrada na pontuação 0 ou “nunca”, há 40,30% que indicou “às vezes” ou “sempre”, o que sinaliza para incidência de *bullying* nesse contexto escolar.

Assim como a questão 1, a questão 15 (variável categórica idade), “*Me incomodo com as brincadeiras de mau gosto ou apelidos que me colocam*” – também aferiu aspecto de incômodo nas brincadeiras de mau gosto e apelidos atribuídos por outros. Para a faixa de idade entre dez e doze anos, a incidência das respostas para “às vezes” foi de 40,80% e 20,80% para “sempre”. O percentual das respostas para faixa de idade entre treze e quinze anos foi semelhante para “às vezes” à faixa anterior apresentada, na qual as respostas corresponderam a 40,83% e 7,50% para “sempre”. Entretanto, observou-se para a faixa de idade entre 16 e 17 anos, uma frequência de 33,33% para “sempre”, quando comparado às faixas etárias entre 10 e 15 anos. Isso demonstra a frequência de *bullying* manifesto na atribuição de apelidos que causam sofrimento, constrangimento e mal-estar, e sinalizam ataque à singularidade (física ou de ordem emocional). A questão 8 (variável categórica sexo) “*Chorei por causa de apelidos ou brincadeiras que fizeram comigo*”, demonstrou o quanto apelidos e brincadeiras de mau gosto afetam emocionalmente os

adolescentes, levando-os ao choro no caso de 22,56% (N=133) em relação aos meninos e 53,72% (N=121) em relação às meninas.

Ao relacionarmos esses dados à corporeidade, retomamos o que discutimos em nosso referencial teórico trazidos por Iglesias (2013), Papalia e Feldman (2013), Lourenço e Queiroz (2010), como aspectos subjacentes à adolescência podem ser potencializados pelo *bullying*, tais como: a) corpo físico em mudança (puberdade); b) definição de si mesmo em relação ao corpo; c) processo de construção da identidade em andamento; e) autoestima positiva ou negativa relacionada à imagem e ao autoconceito; d) avaliação social: necessidade da aprovação do outro – como o outro o vê. Autores como Silva e Freitas (2020), Ponte (2018), Barros (2005), Damasceno et al. (2005) e Soares, (1998) discutem as relações do corpo, os padrões de beleza, os caracteres valorizados culturalmente e a sociabilidade esperada. A noção de corporeidade abrange aspectos físicos e socioemocionais e o *bullying*, por afetar tanto a dimensão física, quanto socioemocional, pode produzir danos à construção da corporeidade e desfavorecer o desenvolvimento.

Outro aspecto a ser discutido nesta unidade de análise corporeidade/vítimas, é a relação do *bullying* com processos de exclusão e de segregação social. Ao analisar a questão 16 (variável categórica sexo): “*Fazem comentários negativos sobre algumas partes do meu corpo ou sobre minha cor*”, observou-se que as respostas dos meninos sinalizaram a frequência de 78,20% para “nunca”, 14,29% “às vezes” e 7,52% “sempre” ao passo que a frequência das respostas das meninas apontou 65,29% “nunca”, 27,27% “às vezes” e 7,44% “sempre”. Essas dimensões são interessantes à análise na relação com a corporeidade e com o respeito, ao sinalizarem que 21,81% e 34,71% dos participantes dos sexos masculino e feminino (“às vezes” e “sempre”), são atacados verbalmente simplesmente por suas características físicas ou pela cor da sua pele, confirmando o que foi observado nos estudos de Santos et al., (2021), Dias (2021), Tognetta e Rosário (2013), Bandeira e Hutz (2012). Os comentários e ataques proferidos à cor da pele e às características físicas remetem à exclusão e ao racismo estrutural percebido na sociedade brasileira, como analisa Martins (2008):

[...] A exclusão é e foi própria das sociedades tradicionais, das sociedades instrumentais, como foi a nossa, aliás, durante todo o período colonial e o período imperial, e da qual sobrevivem fortes vestígios. Não só nas diferenças entre raças, entre brancos e negros e, até uma certa época, oficialmente, entre brancos e índios. Mas,

também, nas regulamentadas diferenças entre brancos e brancos, entre nobres e pobres, entre cavaleiros e peões. Uma distinção entre nós sobrevive de vários modos, com poder de discriminação, embora em nossa consciência social sobreviva apenas como resquícios de um vocabulário que já não parece ter sentido, embora tenha (MARTINS, 2008, p. 14).

Tais questões, infelizmente recorrentes na vida cotidiana escolar de estudantes brasileiros, constituem dificuldades reais de confronto à ideologias excludentes, à desigualdades que contribuem para os desalinhos de ordem social e que são utilizadas como base (consciente ou não) para ataques de *bullying*. Por essa razão, faz-se significativo a escola estar engajada no trabalho com valores sociomoraes junto aos estudantes para favorecer a construção de pontos de vistas diversos, elaboração de argumentação descentrada, inclusiva e respeitosa (PIAGET, 1973).

As questões 5 e 18 identificaram a frequência com que se sentiram excluídos. A questão 5 (variável categórica ano escolar), “*Sentir-se excluído (a) pelas outras pessoas*”: as respostas do sexto e do nono anos ficaram abaixo dos 40% para “às vezes” e 18% para “sempre” ao passo que no sétimo e no oitavo anos, encontraram-se acima de 70% para “às vezes” e “sempre”. Esses índices podem indicar que mais da metade dos participantes do sétimo e do oitavo ano, “às vezes” ou “sempre”, vivenciam sentimento de intimidação e isolamento e não se veem pertencentes ao grupo nem ao ambiente escolar. Ao observar a questão 18 (variável categórica sexo) “*Prefiro ficar a maior parte do tempo sozinho (a)*”, para 28,57% dos respondentes meninos sinalizaram “às vezes” e 15,79% indicaram “sempre”, enquanto o percentual das respostas das meninas foi de 32,23% para “às vezes” e 28,93% “sempre”. Ao considerar as repostas “sempre” a frequência das meninas se demonstrou quase o dobro em relação aos dos meninos no mesmo item.

A frequência demonstra que esse é um assunto preocupante de relação direta com a escolarização e com a socialização e pode gerar problemas na assiduidade, no baixo desempenho e, conseqüentemente, no desinteresse pela escola, o que leva à evasão escolar. Nessa perspectiva, La Taille (2006, 2009); Tognetta et al., (2020); Tognetta, Martinez, Daud (2019); Tavares, et al., (2016); Marques, Tavares, Menin (2019) e Vinha et al., (2019) ressaltam o quanto é significativo propiciar ambientes escolares democráticos, reflexivos e acolhedores. Reflexões promovidas com a coparticipação de todas as disciplinas escolares, respaldadas por programas e projetos pedagógicos ancorados em valores sociomoraes valorizam as relações

pautadas no respeito mútuo, na cooperação, na empatia e na diversidade.

Tais reflexões podem ser propiciadas nas aulas de Educação Física, ao professor mediar a construção da corporeidade como maneira de compreender o corpo, valorizando as experiências e vivências estabelecidas nas relações e movimentos consigo mesmo e com os outros. Em outras palavras, é promover ao estudante a capacidade de vivenciar situações de convívio nas quais seja possível reconhecer as diferenças e as singularidades que cabem ao corpo, em meio à manifestação e interação com o mundo. Oportunidade de sentir-se e apossar-se do seu próprio corpo em relação aos demais corpos (CARRASCO-SEGOVIA, HERNANDEZ-HERNANDEZ, 2020; FREIRE, 1991; HUNGARO, 2010; LIMA, SALADINI, 2016; MEDINA, 1993). Posto isto, a seguir apresentam-se relações do *bullying*, considerando o autor e sua corporeidade.

4.4.1.3 Unidade de Análise Corporeidade/autores

A frequência observada por meio das questões 30, 33 e 37 em sua relação com a corporeidade revela dificuldade dos participantes em assumir serem autores de *bullying*, tanto físico, quanto verbal ou por meio de condutas excludentes, quando comparada aos resultados demonstrados nas Tabelas 17, 18 e 19 da classificação dos respondentes.

A questão 30 (variável categórica ano escolar) “*Ameaço as pessoas se elas não fizerem o que eu quero*” – refere-se às ameaças produzidas a partir do uso da força física sobre os inferiores para fazer sobressair sua vontade. Para o sexto ano, o percentual da frequência foi 86,67% “nunca”, 13,33% “às vezes” e 0,00% para “sempre”. O sétimo ano afirmou 82,35% para “nunca”, 16,18% para “às vezes” e 1,47% em “sempre”; já o oitavo ano sinalizou 96,61% para “nunca”, 1,69% em “às vezes” e 1,69% para “sempre” ao passo que o nono ano respondeu 97,01% para “nunca”, 1,49% em “às vezes” e 1,49% para “sempre”. As respostas atestaram, em todos os anos a maior frequência para “nunca” ou 0. A questão 33 (variável categórica sexo), por sua vez, revela o constrangimento produzido a partir de características físicas representativas de fraqueza. Revelou, por meio das respostas dos meninos, o percentual de 0,75% para “sempre” em contraste a alta frequência de 83,46% para “nunca”. O percentual para as meninas na mesma questão apresentou 95,04% para “nunca e 2,48% para “sempre”. Embora relativamente

baixos esses índices, estão presentes e reforçam a existência de ações de *bullying* nesse contexto escolar, como já revelado nas Tabelas 17, 18 e 19. A frequência sugere um desequilíbrio nas ações do sujeito (nem totalmente justo nem totalmente injusto em suas respostas), arbitrando na decisão e na escolha a utilização da razão e da emoção, no que tange à moral.

De igual maneira, a questão 37 (variável categórica sexo) "*Bati, empurrei ou machuquei outra pessoa*" – ressaltou a existência do uso da força física para agredir o mais fraco. O percentual da frequência das respostas dos meninos foi de 71,43%, ao passo que a resposta "às vezes" apresentou 25,56% e "sempre" ficou em 3,01%. As meninas, para a mesma questão, apresentaram frequência maior para resposta "nunca" (82,64%), ao passo que 14,88% para "às vezes" e 2,48% para "nunca".

É interessante observar que a frequência foi maior na pontuação 0 ou "nunca", nas respostas para as três questões destacadas nesta unidade quanto às variáveis: ano escolar e sexo, contrapondo-se à incidência de *bullying* significativa quando se observa a Tabela 19, que demonstrou a classificação dos respondentes quanto à variável ano escolar. Observa-se que onze ou 4,3% dos participantes se autodeclararam autores, enquanto 55 ou 21,7% se autodeclararam vítimas, reafirmando talvez a "desejabilidade social", frente à incidência de *bullying* nesse contexto escolar, quando considerada a frequência de situações referidas pelas vítimas ser maior que a de autores, aspecto também observado no estudo de Malta et al., (2014).

Algumas características das vítimas são evidenciadas nas respostas dos autores. Por exemplo, pessoas que os autores consideram mais fracas, mais tímidas, que demonstram medo, são menos populares, ou com alguma característica física evidente, são as "eleitas" e suas fragilidades se tornam temática recorrente nos apelidos e xingamentos, ou motivo para a exclusão do grupo. Tognetta, Martinez e Daud (2019, p. 70), comentam: "[...] o medo das diferenças, em alguns sujeitos, provoca o aparecimento de ações negativas contra as vítimas, precisamente provocando a discriminação das pessoas".

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram preocupação, pois o fenômeno, além de agir diretamente nos aspectos psicológicos e na autoestima, causam consequências danosas ao desempenho escolar dos envolvidos. Isso também foi analisado nos estudos de Almeida e Oliveira (2022); Zechi e Vinha (2022); Galuch et al., (2021); Monteiro e Asinelli-Luz (2020); Tognetta et al., (2014).

Segundo Tognetta e Vinha (2008):

[...] As explicações para o fenômeno do *bullying* atualmente parecem concordar com aquelas que discutem, sem dúvida, a violência em geral: não são causas sociais, culturais ou econômicas isoladas. Por certo, podem ser encontrados casos de *bullying* em diferentes ambientes, sejam entre pobres ou ricos, cultos ou incultos (VINHA, 2008, p. 9).

Gatto et al., (2017) comentam essa ideia, demonstrando que há relação entre o autoconceito e a potência ou impotência de força, dificuldade de impor seus posicionamentos ou desejos ao grupo. Reconhecem, no perfil das vítimas, aqueles adolescentes que demonstram pouca condição de reação e se sentem encurralados e indefesos diante dos ataques do autor. Como afirmado no referencial teórico, os fenótipos da corporeidade podem relacionar-se ao machismo, ao racismo estrutural, à gordofobia, à homofobia, entre outras características da pessoa, julgadas como negativas em determinado contexto social. Avilés-Martínez (2013) classifica os tipos de *bullying* em: físico, verbal, social, gestual, mafioso (coação e chantagem) e *cyberbullying*. Na definição apresentada pelo autor, o perfil dos agressores apresenta problemas relativos à corporeidade (inferindo-se a própria e a daquele que é alvo de sua agressão).

O corpo se define simplesmente por ser, por ocupar um espaço, fazer parte do mundo, relacionar-se e interagir com outros corpos. O corpo é consciente, pois existe uma ligação muito forte entre corpo e consciência. Para Almeida et al., (2021), o trabalho de consciência corporal, quando realizado por meio de experiências e contextualizações, é enriquecedor e proporciona significativas construções para o estudante. Na próxima subseção, será observado como o *bullying* é um fenômeno em desalinho ao respeito, tanto no caso de vítimas, como de autores.

4.4.2 Eixo Respeito

Esta subseção analisa o *bullying* a partir dos agrupamentos (vítimas e autores). O *bullying* está diretamente relacionado à presença ou à ausência do valor sociomoral do respeito, que integra dois tipos de moralidade: heterônoma ou autônoma, como discutido em nossos capítulos teóricos. O convívio social e as relações interpessoais, portanto, são norteados por códigos e valores culturais aprendidos e vivenciados nas interações, nos contextos de convivência. Piaget

(2014) afirma:

[...] Os sentimentos sociais [...] são simplesmente sentimentos interindividuais, relativos aos pais ou aos colegas, enquanto os sentimentos do indivíduo para com o grupo, que são sentimentos muito específicos da vida social do adulto, só aparecem neste nível, e é, justamente uma das manifestações dessa inserção no corpo social, essa adaptação à sociedade como corpo social e não mais simplesmente como relação interindividual (PIAGET, 2014, p. 272).

Na discussão sobre a inserção do adolescente como corpo social na sociedade mais ampla, vale relembrar o que discutimos anteriormente, sobre o papel do respeito. Ele convida o outro a estar presente, a ter voz, a ser pertencente e o desafia a coordenar suas estruturas afetivas, relacionando-as moral, social e cognitivamente. Isto é, tornar-se corpo social.

O adolescente, agora é capaz de cooperar, passa a operar em conjunto, capaz de descentrar, o que lhe permite condições de substituir as relações interindividuais, predominantemente pautadas na coerção e no respeito unilateral, optando pelo respeito mútuo e igualdade tal como indicou Piaget (1973, 1994). As relações de respeito pelo outro se estruturam em sintonia com o desenvolvimento do respeito a si, ambos construídos na relação sociomoral recíproca – respeito mútuo. As relações pautadas no respeito mútuo permitem ambientes escolares e práticas pedagógicas que propiciam exercícios diários de conexões e reflexões acerca dos valores.

Atenta ao *bullying*, a escola construirá possibilidades de proteger a todos de maneira igualitária, será intolerante às práticas de *bullying*, pois o sofrimento vivenciado por um estudante, reflete-se na escola como um todo. A Figura 3 a seguir, demonstra as questões da escala referentes ao eixo respeito e que demonstraram índice de significância ($p \leq 0,05$) ao comportamento de *bullying* nas subescalas “vítimas e autores”.

Figura 3 Questões referentes à temática respeito



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

4.4.2.1 Unidade de Análise Respeito/vítimas

Sobre essa relação, as questões 2, 3, 4, 7, 13, 14, 18, 19, 21, 22 são direcionadas à compreensão do valor sociomoral do respeito, para os participantes enquadrados como vítimas de *bullying*. Ao analisar a questão 2 (variável categórica ano escolar), “*Afastei-me de algumas pessoas porque elas me fizeram algum mal*”, o oitavo ano demonstrou maior percentual para resposta “sempre” 25,42% e 42,37% para “às vezes” quando comparado aos outros anos. A questão 3 (variável categórica sexo), “*Senti falta de ter amigos*” – que se alinha à anterior, investigou a falta de amigo e demonstrou que, para as meninas, há maior frequência para “sempre” 22,31%, comparadas aos meninos, que sinalizaram 9,77% para “sempre”. Quando se observa o percentual para resposta “às vezes”, as meninas apresentaram o dobro do percentual declarado pelos meninos, sendo 42,98% para elas e 24,81% para eles.

A falta de amigos e a sensação de não pertencimento também foi o tema da questão 7 (variável categórica sexo), “*Senti vontade de mudar de escola por causa das pessoas que estudam comigo*” – que revelou afetar mais as meninas que os meninos quando comparadas as frequências “às vezes” e “sempre”. Elas responderam 29,75% para “às vezes” e eles 18,75%. Quando comparada a frequência da resposta “sempre”, percebe-se que as meninas (19,83%) demonstraram ser 10% a mais afetadas por essa situação em relação aos meninos 9,77%. O que é reafirmado pelas respostas à questão 13 (variável categórica sexo) “*Gostaria de ter alguém que me defendesse das pessoas que me fazem mal*” – que

aferiu sensação de proteção e acolhimento, na qual as meninas se sentem “às vezes” e “sempre” (36,36% e 12,40%) desprotegidas e não acolhidas, enquanto os meninos em 23,31% “às vezes” e 8,27% “sempre”, possuem o mesmo sentimento. Complementando, a questão 22 (variável categórica sexo), *“Evito me aproximar das pessoas que sei que podem e fazer mal”* – possuía a finalidade de aferir os sentimentos de medo, de não pertencimento e de isolamento. Observou-se alta frequência nas respostas dos participantes para “sempre” correspondendo 25,56% para os meninos e 30,58% para as meninas.

Manifestou-se a estratégia do afastamento dos pares e do autoisolamento como proteção. Entretanto, ao afastar-se dessas relações ruins, abusivas para proteger-se, afasta-se também da escola, do processo de construção do conhecimento, de oportunidades de desenvolver maior autoconfiança, de relacionar-se com pessoas não abusivas e respeitosas e construir, nessas interações, possibilidades de enfrentamento (AVILÉS-MARTINEZ, 2013; FANTE 2005).

A questão 4 (variável categórica ano escolar) *“Tenho medo de contar para outras pessoas (pais, professores) quando alguém me faz mal”* e a questão 14 (variável categórica sexo), *“Tenho medo de falar algumas coisas que acontecem na escola para meus pais”* – observaram sentimentos de medo de dividir o sofrimento, de denunciar os autores e a carência de acolhimento. As respostas para questão 4 demonstraram que os participantes do 7º e 8º anos sinalizaram mais de 20% para a resposta “sempre”. Ao mesmo tempo, nas respostas para questão 14, as meninas sinalizaram 3 vezes mais para “sempre” 19,83% quando comparadas aos meninos com 6,77%. Demonstram mais dificuldade em dividir e buscar ajuda no enfrentamento às ações de *bullying*.

A questão 9 (variável categórica sexo), *“Sinto que não capaz de enfrentar as pessoas que me fazem sentir mal”*, a questão 11 (variável categórica sexo), *“Sinto medo de vir para escola por causa da maneira como me tratam”* e a questão 21 (variável categórica sexo), *“Não conto para ninguém as brincadeiras que fazem comigo com medo de piorarem”*, investigaram o não sentir-se capaz de enfrentar os agressores e ausentar-se dos ambientes por medo de que as agressões possam tornar-se ainda piores. A frequência para as respostas “sempre” demonstrada pelas meninas na questão 9 foi de 10,74% comparado aos meninos de 6,02%. Quando se observa a questão 11, a frequência das respostas “às vezes” foi de 3,01% para os meninos e 11,57% para as meninas. O comparativo das porcentagens sinaliza maior

frequência observada nas meninas, o que é ratificado nas respostas à questão 21, na qual os meninos assinalaram 6,02% para “sempre” e 14,29% para “às vezes” enquanto as meninas demonstraram 14,05% para resposta “sempre” e 27,27% para “às vezes”, o que é quase 10% a mais, no comparativo entre meninos e meninas, sobre medo, sensação de impotência para se impor à situação de *bullying*.

Percebe-se predomínio de sentimentos de medo, de não pertencimento, de fragilidade, de constrangimento e de insegurança, que impedem a busca por alternativas que solucionem o problema. Não se veem capazes de sair do papel de vítimas, de demonstrar condutas de enfrentamento, porque assumiram que são fracos, menos capazes e, em alguns casos, podem chegar a incorporar a agressão de modo a julgarem que são merecedores dela. Relatam sentimentos de medo de denunciar os autores e não serem acolhidos, de tristeza por não terem amigos, de ausência de figuras de amparo e proteção mesmo entre os adultos (família e escola), o que também foi encontrado nos seguintes estudos de (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2019; AVILÉS-MARTÍNEZ, 2013; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA, VINHA, 2008).

Discutir temas que levam à construção da moralidade e o desenvolvimento de valores como o respeito e a estruturação de um ambiente social democrático, harmônico, de segurança e confiança entre os participantes, é fundamental. Monteiro, Asinelii-Luz (2020); Tognetta, Rosário (2013); Frick (2011) ressaltam que o respeito pelo outro envolve os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, presentes na construção do sujeito social que se encontra em transição da infância à fase adulta, momento sensível no desenvolvimento da corporeidade. Sujeitos convocados a participar ativamente na soluções de conflitos no ambiente escolar podem lidar melhor com problemas em outros espaços da vida cotidiana, propiciando condições de saber como enfrentar situações de *bullying*.

[...] Pensamos que crianças que apresentam um estilo de resolução de conflitos submisso têm maiores chances de vir a serem alvos de *bullying*, enquanto crianças que tendem para o estilo de resolução de conflitos agressivo têm maiores chances de se tornarem autores de *bullying* (FRICK, 2011, p.157-158).

A escola, como espaço social de convívio para os adolescentes, reúne as condições para o exercício das relações interpessoais, os círculos de amizades e as reparações de conflitos quando necessárias, pautadas em programas e em projetos propícios à constituição da autonomia.

4.4.2.2 Unidade de Análise Respeito/autores

Nesta subseção, foi observada a frequência das respostas por meio das questões 24, 28, 29, 31, 44, 45 e 46, que os participantes autodeclarados autores¹⁶ de *bullying* demonstraram em suas relações de ausência do respeito, ao proferirem seus ataques, que podem ser tanto físicos quanto verbais, bem como por meio de condutas excludentes em relação às vítimas.

As questões 24, 28, 44 e 46 têm por objetivo caracterizar a prática do *bullying*: intimidação, prazer em magoar, por não se importar com a dor alheia, por burlar as regras, ausência de consciência do respeito à autoridade e egocentrismo.

Em relação à questão 24 (variável categórica sexo) - "*Fico irritado (a) ou brigo com outras pessoas mesmo sem ter motivo*" - a maior frequência (72,18%) foi apresentada pelos meninos para "nunca", ao passo que a maior frequência das respostas "às vezes" foi demonstrada pelas meninas (33,88%). A incidência da resposta das meninas "sempre" (14,05%) apresentou maior frequência quando comparada à dos meninos (9,02%) para brigas sem motivos. A questão a seguir investigou o desrespeito aos bens alheios e o prazer em magoar sem se colocar no lugar do outro.

Para a questão 28 (variável categórica sexo) - "*Pego as coisas das outras pessoas e não me importo se quebrá-las*" - a maior frequência das respostas "às vezes" e "sempre" foi sinalizada pelos meninos (em 12,78% e 1,50%, respectivamente). Nesse ponto, as meninas apresentaram respostas com a frequência 4,13% e 0,83%, nessa ordem. Demonstra-se ausência de respeito e de cuidado pelos bens alheios e falta de empatia com a dor do outro. O autor sente satisfação em maltratar sua vítima (ALVILÉS-MARTINEZ, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008; FANTE, 2005).

Na questão 44 (variável categórica sexo) - "*Quando fico irritado (a), desconto minha raiva nas outras pessoas*" , como já discutido, constata-se uma das várias maneiras pelas quais o autor do *bullying* elege suas vítimas para proferir seus ataques descontando sua raiva; escolhe por aquelas fisicamente mais frágeis, tímidas, retraídas, inseguras, pouco populares e com alguma característica física em evidência ou trejeitos. A frequência se apresentou maior nas meninas em relação

¹⁶ Dados apresentados nas tabelas 17, 18 e 19.

aos meninos para situação de *bullying*. As meninas sinalizaram em suas respostas 35,54% para “às vezes” e 11,57% para “sempre”, enquanto os meninos apresentaram 23,31% para “às vezes” e 8,27% para “sempre”.

A questão 46 (variável categórica idade) – “*Recebi bronca por fazer coisas que não devia a outras pessoas, como bater ou xingar*” – permitiu observar a maior frequência para a faixa de idade entre dez e quinze anos para resposta “nunca”; já para a faixa de idade entre dezesseis e dezessete anos, o maior percentual das respostas foi para “às vezes” (55,56% dos participantes). O *bullying*, muitas vezes, aparece como uma atividade ardilosa, oculta, velada. O autor se apresenta astuto e perspicaz e utiliza essas características para sua atividade. Na maioria das vezes, ele se encontra em vantagem, safa-se de ser descoberto, muda suas estratégias e se antecipa à vítima, o que torna o fenômeno tão difícil de ser descoberto e erradicado por suas inúmeras formas e maneiras de se apresentar (ALVILÉS MARTINEZ, 2013; TOGNETTA, VINHA, 2008; FANTE, 2005).

Sobre essa relação, as questões 29, 31 e 45 revelam intenção de quem pratica *bullying* em expor e ferir o outro, evidenciando o egocentrismo. A questão 29 (variável categórica sexo) – “*Falo mal de quem não gosto*” –, sobre *bullying* verbal, referendou a percepção do estudo de Guimarães e Cabral (2019) de que essa modalidade é prevalente nas autoras meninas (19,01% responderam “sempre”, enquanto nos meninos o percentual foi 9,02%). O objeto da questão 31 (variável categórica sexo) – “*invento mentiras de uma pessoa para os outros tirarem sarro dela*” – é o prazer em magoar, de expor e de ferir o outro por intermédio da criação de fatos pejorativos sobre a vítima perante a plateia. Relacionando as respostas a essa questão com as colhidas no questionamento anterior (29), observa-se uma tendência maior dos meninos de criar histórias para difamar a vítima perante os espectadores e viabilizar que o ataque seja reproduzido direta ou indiretamente pelas testemunhas (“às vezes” obteve 10,53% e “sempre” ficou em 2,26%, enquanto para as meninas as incidências foram respectivamente de 2,48% e 0%).

No questionamento 45 (variável categórica sexo) — “*Só tiro sarro de alguém quando tem outras pessoas por perto para verem*” – tem-se a presença de testemunhas como determinantes para a prática do ato. O autor do *bullying* causa sofrimento à vítima pela sensação de sentir-se poderoso e reconhecido pelo grupo — papéis complementares. Para tanto, há necessidade de testemunhas que referendem os lugares sociais de vítima e de agressor, já que o intuito do autor é

atacar a reputação da vítima diante dos demais (AVILÉS-MARTINEZ, 2013; FANTE 2005). Nesse ponto, em consonância com a resposta à questão anterior, os meninos se mostraram mais propensos do que as meninas.

Algumas suposições podem ser feitas com base nesses resultados, tais como:

a) os indicadores evidenciam a falta de empatia e de cooperação que os participantes exteriorizam em sua convivência com os colegas de escola;

b) os autores de *bullying* manifestam comportamentos individualistas, centrados em si mesmos, característicos do egocentrismo e representados pela dificuldade de renunciar a sua perspectiva para acolher o sofrimento do outro;

c) revelaram não ter a capacidade ampla de entendimento, não conseguem sensibilizar-se com a vítima, ao ponto de se colocar em seu lugar (do medo, da angústia, da vergonha, da baixa autoestima, da ansiedade, da irritabilidade, do desinteresse pelos estudos, entre outros). Tais discussões são realizadas por Monteiro e Asinelii-Luz (2020), Tognetta e Rosário (2013) e Frick (2011).

A incapacidade da noção do eu em relação ao outro, segundo Piaget (2014, p.159), é compreendida como a inconsciência do eu que ainda não se diferencia do mundo exterior. Como ele ressalta: “[...] Emprega-se o termo ‘egocêntrica’ para dizer que há uma não diferenciação e não uma hipertrofia do eu, uma concentração sobre a própria atividade e não sobre a consciência do eu, o que não é, de modo algum, a mesma coisa”. Para o desenvolvimento da empatia e da reciprocidade, o egocentrismo necessita ceder espaço à valorização das trocas afetivas e às razões do outro. Essas construções podem ser evidenciadas nos programas pedagógicos com foco em valores sociomoraes na escola, a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem para dentro dela. Os costumes e os valores diversos, particulares a cada círculo social, são universalizados na ética e na moral no ambiente escolar, por meio da educação diária.

Em síntese, a corporeidade é a maneira pela qual corpo e mente se integram e se reconhecem. Essa conexão oportuniza a vinculação do sujeito com o mundo à sua volta, promove pertencimento, transcende sua subjetividade no corpo e nas ações desse corpo, para a realidade externa. Por essa razão, corporeidade é constantemente mutável, permeável à força das interações sociais e refere-se às representações de si e do mundo.

Alia-se a essa compreensão de corporeidade o processo de desenvolvimento

da moralidade, como construção humana, intelectual e intersubjetivamente relacionada. Os indícios de comportamentos incivilizados, como *bullying*, estão presentes no cotidiano das relações humanas, na sociedade e na comunidade escolar. Entretanto, nem por isso (alta frequência) devem ser invisibilizados, ignorados ou naturalizados.

Bruniera (2016) discutiu a importância do pertencimento, tanto para o desenvolvimento individual como de grupos, famílias ou em contextos mais amplos. O pertencimento é imprescindível à constituição humana e à avaliação do outro e compõe o autoconceito, o sistema de afetos e a cognição. Compreende-se que a questão do pertença é ainda mais sensível ao adolescente, dadas as demandas de identificação, de construção de autonomia e de relações de segurança nesse momento específico do desenvolvimento humano.

Para o enfrentamento do *bullying* e o rompimento com o pensamento estrutural, cultural, vale considerar, como já ressaltado, programas e projetos de ação pedagógica em valores sociomoral, com o intuito de estabelecer relação de reciprocidade e respeito entre os protagonistas da comunidade escolar. Convocar os sujeitos a compreenderem as regras de modo consciente e de maneira autônoma no emprego dos valores, com destaque para o respeito em todas esferas de diversidade, pode minimizar as práticas de desrespeito, de *bullying* e de qualquer ação ou ato de violência e favorecer boas atitudes de convívio em sociedade. Nesse contexto, passamos as considerações finais na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se apresentou tendo como problema de pesquisa duas indagações, a frequência de autores e de vítimas no contexto de estudantes adolescentes matriculados do sexto ao nono ano de uma escola estadual na cidade de Curitiba, PR – Brasil? e como as subcategorias vítimas e autores se relacionam aos conceitos de corporeidade e de respeito?

Como principais resultados foi evidenciado que as vítimas que se declararam femininas representam maior número, quando considerado o sexo, pois o número feminino foi superior ao masculino. Automaticamente, quando se consideraram os autores, ocorreu uma inversão, sendo maior número entre os autodeclarados masculinos e 7,8% da amostra estão no duplo papel de vítimas e de autores.

Na relação com a corporeidade, as vítimas revelam sentirem-se atacadas nos aspectos físicos do corpo em mudança, questões biológicas que atingem aspectos psicológicos pertinentes às mudanças de definições de si mesmos em relação ao corpo e que impactam diretamente os processos de construção da identidade e da autoestima relacionadas à sua imagem corporal. Outro aspecto que se apresentou como relevante foi a avaliação social, a necessidade da aprovação do outro e o modo pelo qual isso impacta o autoconceito do adolescente. A pesquisa evidenciou, também, que, autores de *bullying* revelam dificuldades quanto à corporeidade (características físicas ou de ordem emocionais, da singularidade de cada um) manifestando essas dificuldades por meio de atribuições pejorativas, de ataques verbais e físicos que causam sofrimento, constrangimento e mal-estar à vítima.

Quando considerada apenas a porcentagem de vítimas em relação aos autores, não considerando os participantes no duplo papel (vítimas/ autores) a correspondência indica que há um autor para cinco vítimas. Foi evidenciado que o *bullying* está relacionado à ausência do respeito, quando o agressor elege o pensamento heterônomo e pretere o pensamento autônomo, ao eleger a vítima e proferir seus ataques, desconsiderando os códigos, os valores culturais de convivência e desrespeitando o bom convívio social e o respeito mútuo. Para a vítima, a ausência do respeito para com ela faz com que ela desenvolva estratégias de afastamento, de isolamento como alternativa protetiva, estratégia danosa que priva e limita o convívio escolar e social e acarreta prejuízos ao processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de autoconfiança. Com isso, as

consequências do sofrimento do *bullying* podem afetar as oportunidades de construir relacionamentos saudáveis no decorrer da vida.

A Escala de Avaliação de *Bullying* Escolar (EAB-E) permitiu estabelecer as relações entre as variáveis da pesquisa e conduziu à análise estatística na modalidade exploratório descritiva, embora a escala não tenha sido construída para investigar a corporeidade, o que se tornou um fator limitante para a presente pesquisa. Ao mesmo tempo, observou-se correspondência entre as questões que buscaram identificar a relação corporal e as que investigaram o comportamento tanto das vítimas quanto dos autores.

Os números encontrados evidenciaram tensão nas relações entre meninos e meninas na ausência do respeito, com a predominância das vítimas do sexo feminino, embora também meninos se encontrem na mesma condição de sofrimento. A frequência revela a impotência, a insegurança, a sensação de não pertencimento *versus* o uso da força física e psicológica, revelando que a vítima reforça, pela ausência de enfrentamento, a imposição do outro e se vê, por fim, encurralada e indefesa frente aos ataques do autor.

Outro aspecto a ressaltar é o declínio de incidência de adolescentes no papel duplo de autor e de vítima no decorrer dos anos escolares conforme evoluem em capacidade reflexiva, em tomada de consciência e em percepção do pensamento e da perspectiva do outro ao longo da adolescência.

O estudo evidenciou que a ausência do valor do respeito atua para produzir tanto o autor quanto a vítima da relação de *bullying* que se mantém nessa interação pela necessidade de pertencer ao grupo (ainda que como alvo de um desrespeito naturalizado e aceito como inevitável) e pela expectativa de que a situação de subserviência se altere no decorrer do contato. Constata-se, assim, uma grande dificuldade de romper o círculo vicioso de violência que mina sistematicamente a autoestima da pessoa vitimada e pode levar a sequelas vitalícias quanto aos relacionamentos interpessoais até mesmo na vida adulta.

Além de construir a vítima, pela ambivalência dessa relação de desrespeito, também se constrói o autor. É pela falta de respeito por si, por não reconhecer o seu valor intrínseco e, portanto, por não visualizar esse valor espelhado no outro que age para subjugar, agredir, humilhar e violentar, desviando momentaneamente o foco da própria fragilidade emocional.

A partir dessas compreensões, a pesquisa passou a abordar a Educação

Física como disciplina e campo fértil tanto para a ocorrência (afinal é nesse contexto que os corpos estão mais expostos e que as relações dentro da classe são diretamente entre os alunos — e não primordialmente entre alunos e professor) quanto para o tratamento do *bullying* (oportunar nas aulas a consciência do corpo e, aos poucos, ir modificando o ato repetitivo, calistênico e tradicional visto nas escolas e que ainda está muito vinculado à área biológica e à pedagogia tradicional e tecnicista).

Justamente com esse intuito, as aulas de Educação Física são orientadas de modo a minimizar os conceitos e preconceitos equivocados sobre a corporeidade. A identidade dos corpos na relação interpessoal, é singular e pode ser promovida nas aulas constituídas por espaços construtivistas de vivências e consciência corporal. As experiências de contextualizações do corpo vivido, sentido e sabido, são enriquecedoras para a tomada de consciência do aluno. Essa temática é relevante às aulas de Educação Física e aos estudos científicos nesse campo do conhecimento. É preciso revisitar a compreensão da corporeidade em termos didático-metodológicos, de concepções e valores escolares, e em especial nas produções científicas que fundamentam o fazer pedagógico.

Embora a temática da corporeidade esteja presente em muitos programas de aula na educação física ou documentos educacionais, ainda não se pode afirmar que é uma questão superada do ponto de vista científico ou transcendida ao ponto de não ser preciso mais discutí-la. Ao contrário, reconhecer a corporeidade como intrínseca à prática pedagógica da educação física, permite perceber que se relacionam diretamente aos valores sociomoraes do respeito e o fenômeno do *bullying* nas interações interpessoais, como discutido nesta pesquisa. Tal oportunidade, inerente à Educação Física, pode produzir avanços no enfrentamento do *bullying*. Dependendo da vivência escolar e de todos os seus agentes, cabe à escola gerar, desenvolver e manter programas e projetos sobre valores sociomoraes. Por considerar que há um “contrato social” e direitos individuais, inteligíveis, construídos ativamente por meio da participação autônoma, a escola pode oportunizar e assistir os alunos em situações de conflitos, ações incivilizadas e de *bullying*.

Para estudos futuros, indica-se ser relevante ampliar instrumentos que permitam capturar informações acerca dos motivos da prática de *bullying*, relações com a corporeidade e valor do respeito que não constituíram os objetivos da EAB-E.

Sugere-se, ainda, a elaboração de instrumentos que permitam identificar os tipos de violência sofrida pelas vítimas, o tempo de duração desse processo, bem como o papel das testemunhas das ações de *bullying*.

Atuar na Educação e, principalmente, com estudantes adolescentes implica a compreensão do outro, o compromisso com o desenvolvimento integral, independente da limitação que o sujeito apresente. Compreender a concepção que o aluno tem de si mesmo, suas interdependências, suas potencialidades e limitações, é imprescindível à docência. Entende-se que o respeito mútuo e a autonomia de pensamento devem ser favorecidos pela escola. O controle das vontades pela regulação interna pode ser construído pelos estudantes em nome do bem comum por meio da tomada de consciência das ações e pela adoção de outras perspectivas para além da sua.

O Mestrado por meio das suas disciplinas, o grupo de pesquisa em Epistemologia Genética piagetiana, as produções desenvolvidas durante o programa, as orientações e a dissertação contribuíram para meu desenvolvimento como profissional. Desafiaram-me na busca de aperfeiçoar e de propiciar aos meus alunos e colegas de trabalho em meu retorno para escola uma Educação de qualidade e trocas de experiências. Outrossim, elucidou minhas indagações sobre o fenômeno e me proporcionou capacitação e um novo olhar sobre os alunos e sobre o fazer pedagógico, elegendo a mediação com o intuito de minimizar situações de conflitos, violência e *bullying* presentes no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018

AKAN, Yunus. An Analysis of the Impact of the Values Education Class over the University Students' Levels of Acquisition of Moral Maturity and Human Values. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 8, n. 2, p. 38-50, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299998.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de. O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza. **Revista de Antropologia**, USP: São Paulo, v. 44 nº 2. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000200011>

ALEXIUS, Sílvia Letícia et al. Evidences of the association between individual attributes and bullying: a cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública [on-line]**, v. 34, n. 12, 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00118617>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de *et al.* A corporeidade nas aulas de educação física no ensino fundamental I na perspectiva da epistemologia genética. *In*: JÚNIOR; Sidney Lopes Sanchez et al. (orgs.) **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021.

ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Bullying e cyberbullying entre estudantes adolescentes: um panorama das pesquisas publicadas nas bases de educação, educação física, psicologia e saúde coletiva entre 2017 e 2021. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. 1, p. 64-101, 2022.

ALVILÉS MARTINEZ, José Maria. **Bullying**: guia para educadores. Tradução J. Guilherme Milan-Ramos, revisão técnica Luciane Regina P. Tonegta. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

ANDRADE, Maria Helena Barbosa de *et al.* Bullying among adolescents and school measures to tackle it. **Cadernos Saúde Coletiva [on-line]**, v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X201900030147>. Acesso em: 1 de dez. 2022.

ARAÚJO, Nayara Costa; MAGALHÃES NETO, Aníbal Monteiro de. Prevalência de bullying e violência escolar nas aulas de educação física. **South American Journal of Basic Education**, Technical and Technological, v. 6, n. 2, p. 358-367, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2750>. Acesso em: 1 de dez. 2022.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

ARISTÓTELES. **Poética**. 7.ed. Lisboa: Editora Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**. v. 8:1, 19-32. 2005. DOI: 10.1080/1364557032000119616. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1364557032000119616?scroll=top&needAccess=true&role=tab>

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>. Acesso em: 17 out. 2022.

BARROS, D. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. História da Ciência e Saúde. **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.547-54, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000200020>. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000200020>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BAUMAN Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

BAUMAN Zygmunt; DONSKIS Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, 2.ed., Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

BAVARESCO, Agemir. Princípio lógico universal e subsidiário como estruturante da natureza hegeliana. In: KONRAD UTZ, Marly Carvalho Soares, (org.). **A noiva do espírito: natureza em Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 592.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento. **Educação & Realidade**, v. 24 (1). p. 74-89, jan/jun 1999. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231032/000269571.pdf?sequence=1>

BENÍTEZ-SILLERO J. D.; CORREDOR-CORREDOR, D., CÓRDOBA-ALCAIDE F, CALMAESTRA J. Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study, **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n.1, p. 36-50, 2021a. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>

BENÍTEZ-SILLERO Juan D., ORTEGA-RUIZ, Rosario; ROMERA, Eva M. Victimization in bullying and cyberbullying and organized physical activity: The mediating effect of physical self-concept in adolescents, **European Journal of Developmental Psychology**, v.19, n.6, p. 810-827. 2022,

BENÍTEZ-SILLERO, J. de D., CÓRDOBA-ALCAIDE, F., MOYANO, M., RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J, CALMAESTRA, J. Prevention and educational intervention on bullying: physical education as an opportunity. **Movimento**, v. 26. 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>

BENÍTEZ-SILLERO, Juan de D.; ARMADA, José M. Crespo; CÓRDOBA Esther Ruiz; RAYA-GONZÁLEZ Javier. "Relationship between Amount, Type, Enjoyment of

Physical Activity and Physical Education Performance with Cyberbullying in Adolescents". **International Journal of Environmental Research and Public Health**. v.18, no. 4: 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042038>

BEZERRA, Marcos Antonio Araújo; et al. Insatisfação corporal de adolescentes escolares. **Health of Humans**, v. 2, n. 1, p.17-23, 2019. Disponível em: DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6506.2020.001.0003>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BIMBATI, Ana Paula. **UOL**: São Paulo, 5 abr. 2021. Brasil teve 8 ataques em escolas nos últimos 10 anos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/05/04/brasil-teve-8-ataques-em-escolas-nos-ultimos-10-anos-veja-os-casos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BONFIM, D. L.; CAMPBELL, C. S. G.; MORAES, J. F. V. N.; FRANCO, A. M.; CUNHA, V. N. de C.; FRANÇA, N. M.; FERREIRA, S. M. B. Ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física em uma escola do Distrito Federal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v15i2.12520. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/12520>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício Capinussú de. Bullying e Educação Física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 76, n. 139, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.37310/ref.v76i139.506>

BOTTAN, Gabriela, et al. Intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas. **Rev Gaúcha Enferm**. v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/rmDgBBJL7VPJsR6DNVvbMzx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRANDÃO NETO, Wandemar, et al. Formation of protagonist adolescents to prevent bullying in school contexts. **Rev Bras Enferm**. v. 73, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0418>_Acesso em: 02 fev. 2022.

BRANDÃO, Cirlei da Aparecida. **Cyberbullyng no espaço escolar: uma interpretação do fenômeno no âmbito da educação física**. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, Dissertação XIV, 188 f.; 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm_. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Lei federal 8069/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem**. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. 60 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) ISBN 85-334-0856-0 1. Saúde do adolescente e do jovem. 2. Defesa da criança e do adolescente. 3. Promoção da saúde. I. Título II.

BRUNIERA, David Salvador. **Escola, aprendizagem e pertencimento: significados** atribuídos por alunos com baixo rendimento escolar do ensino fundamental II à própria trajetória de escolarização. 86f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2016.

BYRNE, Elizabeth; VESSEY, Judith A.; PFEIFER, Lauren. Cyberbullying and social media: Information and interventions for school nurses working with victims, students, and families. **The Journal of School Nursing**, v. 34, n. 1, p. 38-50, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1059840517740191?casa_token=7zIZldacHrgAAAAA%3AXOqnZrfEHNxD1QLymnGnaGC0IZ5EL0luzLB6AjdlcqwTAnGAUrwllCyLMn-EcG3VCIVkOWN1MEwrfYI. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAETANO, L. M. et al. Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. **Revista Educação e Pesquisa**/ São Paulo – Brasil/ Revista Educação e Pesquisa/ São Paulo – Brasil/ https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193129_

CARNEIRO, Neri. P. Sócrates e a Educação para ao Diálogo. **Revista Farol**, Rolim de Moura, v. 2, n.1, p. 49-65, 2005.

CARVALHO, Marina; BRANQUINHO, Cátia Sofia dos Santos; MATOS, Margarida Gaspar de. Bullying, cyberbullying e problemas de comportamento: o género e a idade importam? **RPCA**. 10:1, p.197-205. 2019. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4979/1/rpca_v10_n1_2019_20.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

CASTELO-BRANCO, Maria do Céu Anjos Simões Hall. **Corpo, autoeficácia e capacidade laboral: na senda do bem-estar docente**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro, p. 417. 2006.

COSTA, Marcione Felix; PEREIRA FILHO, Antônio. O Desenvolvimento Moral diante dos desafios contemporâneos da Educação / The Moral Development of contemporary challenges on Education. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 35, p. 323–342, 2018. DOI: 10.24934/eef.v21i35.1649. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1649>. Acesso em: 9 jun. 2022.

COSTA, Paulo Jorge Freitas da Silva. **Bullying em idade escolar**: diálogos sobre as multiplicidades da vitimação e a prevenção com crianças. 306f. 2019. Tese de Doutorado em Estudos da Criança - Área de Especialização Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63797>. Acesso em: 14 ago. 2022.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes. **Educação em valores morais no Ensino Fundamental**: levantamento de experiências e intervenção com educadores. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11260>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CYPRIANO, C. P.; OLIVEIRA, I. R. de. (; Ocorrência do bullying e sua correlação com as escalas psicométricas SCARED e CDI, o consumo de álcool e a automutilação em escola pública municipal de Salvador, Brasil. **Revista De Ciências Médicas E Biológicas**, v. 16, n.3, p. 283–287. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cmbio.v16i3.24388>, 2017

DAMASCENO, Vinicius Oliveira et al. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** [on-line]. 2005, v. 11, n. 3, p. 181-186. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922005000300006>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2000.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições** [on-line], v. 23, n. 3, p. 179-193. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300011>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DAUD, Rafael. Petta. **(Des) engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 202f. 2018. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, 2018.

DENYER, David; TRANSFIELD, David. **Produção de uma revisão sistemática**. 2009.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **Moral Classrooms, Moral Children**: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. Teachers College Press. NY., 1994.

DIAS, Luiza Franco. **Branquitude e educação**: um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar. 231f. 2021. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Santa Cruz do Sul, 2021.

DOMÍNGUEZ, Benjamín Navarro; et al. The Development of Fair Play in Physical Education and School Sports: A Systematic Review. **European Journal of Contemporary Education**. v. 10, n. 2, p. 308-323, 2021. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1312270>. Acesso em: 19 ago. 2020.

EADY, Michelle J.; JONES, Michelle L; ALONY, Irit; BERRY, Yoke. Rights, Respect and Responsibilities On-line - Reflections and Efficacy. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 3. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.3> . Acesso em: 19 ago. 2020.

EARP, Brian D., et al. How social relationships shape moral wrongness judgments. **Nat Commun**, v. 12, n. 5776. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41467-021-26067-4>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ENGEL, Cíntia Liara. A violência contra a mulher. *In*: FONTOURA, Natália; RESENDE Marcela; QUERINO Ana Carolina. (orgs.). **Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora Ipea, 2020.

ERGEN, Gürkan. Value Literacy ‐ A New Model for Education of Character and Values. **Educational Policy Analysis and Strategic Research**, n. 14, v. 2, p. 45-75. 2019. Disponível em; <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.201.3>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ESTEBAN, Astrid Nathalia Páez et al. Acoso escolar en adolescentes: rol, tipo de violencia y determinantes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [on-line]**. v. 54, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019026003625>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ESTRADA-VIDAL, Ligia Isabel; EPELDE-LARRAÑAGA, Amaya; CHACÓN-BORREGO, Fátima. Predictive model of the factors involved in cyberbullying of adolescent victims. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 6159, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798926>

FANTE, Cleodelice. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, São Paulo: Editora Versus, 2005.

FEIJÓ, Manuella Cana Brasil.; *et al.* Revisão com síntese de qualidade sobre as experiências de meninos e meninas que são agressores na escola. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25668. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25668>. Acesso em: 16 out. 2022.

FERNANDES, Grazielli; YUNES, Maria Ângela Mattar; FINKLER, Lirene. As Redes Sociais de Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica e Bullying. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 30, e3007, 2020 . Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2020000100402&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 de janeiro de 2023. Epub em 27 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3007>.

FERREIRA, Marilucia Moraes de Paula; VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília-SP, v.12, n 1, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n1.p142-166>. Acesso em: 09 junho. 2022.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Editora Summus, 1991.

FREITAS, André Luís Policani.; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves **A avaliação da confiabilidade de questionários**: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. SIMPEP, 12, 2005, Bauru, SP, 2005.

FRICK, Loriane Trombini. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda et al. Educação inclusiva, bullying e preconceito no Ensino Fundamental. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 1, p. 108-128, 2021. disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11618>. Acesso em: 09 junho. 2022.

GAO, Desheng; DI, Wang. Rethinking ‘Basic Issues’ in Moral Education. **ECNU Review of Education**. v 4, n. 4: p. 707–726. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2096531120950322>. Acesso em: 09 junho. 2022.

GARBARINO, Mariana Inés; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Do caos ao cosmos: as origens da tomada de consciência do si mesmo. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília-SP, v. 11, n. 2, p. 5-33, 2019, Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9735>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GATTO, Renata Colturato Joaquim; *et al.* Self-esteem level of Brazilian teenagers victims of bullying and its relation with the need of orthodontic treatment. **RGO - Revista Gaúcha de Odontologia** [on-line]. v. 65, n. 1, p. 30-36, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-863720170001000053304>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GAVA, Marcela. **Capterra**: São Paulo, 9 fev. 2022. Pesquisa sobre metaverso: 78% se sentem otimistas com esse mundo virtual. Disponível em: <https://www.capterra.com.br/blog/3284/pesquisa-metaverso>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6.ed.. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GONÇALVES, Álvaro Antunes Andreucci; FELÍCIO, Claudia João. Os círculos restaurativos como instrumento de mediação dos conflitos nas escolas: a construção de uma nova cultura jurídica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**. [S. l.], v. 35, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/305>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2019

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana et al. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 32, p. 185-209, 2016.

GRADINARIU, T. et al. Bullying in schools: An interdisciplinary approach from the legal and psycho-pedagogical perspective. *Journal of Educational Sciences*, XIX • nr. 2(38), 2018. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1244715>.

GRIGG, Dorothy Wunmi. Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 20, n. 2, p. 143-156. 2010. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-and-counsellors-in-schools/article/abs/cyberaggression-definition-and-concept-of-cyberbullying/12AAC4A53E8B136AB830D7CB7EA0292B>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GUEDES, Deborah Zacarias; SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; FUMAGALLI Márcia Regina Marteleto; Kopelman Israel Benjamin. incidência de bullying em adolescentes e sua autopercepção sobre o papel que desempenham. in: Elson Ferreira Costa; Edilson Coelho Sampaio. **Desenvolvimento da criança e do adolescente: evidências científicas e considerações teóricas-práticas**. São Paulo: Editora Científica Digital . Capítulo 39, p. 628-637. 2020

GUIMARÃES, J; CABRAL C da S. Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Caderno de Pesquisa**. Jan; v. 49, n.171. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145708>

HATZICHRISTOU, Chryse. et al. Individual and Systemic Factors Related to Safety and Relationships in Schools as Moderators of Adolescents' Subjective Well-Being During Unsettling Times. **Contemp School Psychol**. v. 24, n. 3, p. 252–265, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00298-6> Acesso em: 10 jun. 2022.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da Lógica**. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2018. v. 3 - A doutrina do conceito.

HEGEL. Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Efen. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

IGLESIAS DIZ, J. L.; Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. **Pediatr Integral**. v. 2, n. XVII, p. 88-93, 2013. Disponível em: <https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/04/Pediatria-Integral-XVII-2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

ISERN-MAS, Carme; GOMILA, Antoni. Naturalizing Darwall's Second Person Standpoint. **Integrative psychological & behavioral Science**. v. 54, n. 4, p. 785-804. 2020. Disponível em: doi:10.1007/s12124-020-09547-y. Acesso em: 20 nov. 2022.

JIMÉNEZ-BARBERO, José Antonio; JIMÉNEZ-LOAISA, Alejandro; GONZÁLEZ-CUTRE David; BELTRÁN-CARRILLO Vicente J.; LLOR-ZARAGOZA Laura; Ruiz-Hernández, José Antonio. Physical education and school bullying: a systematic review. **Physical Education and Sport Pedagogy**. 25:1, 79-100, 2020. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Editora Papirus, 1984.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

KHONG, Jerrine Z. N., *et al.* Traditional Victims and Cyber victims: Prevalence, Overlap, and Association with Mental Health Among Adolescents in Singapore. **School Mental Health**. n. 12, p.145–155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09337-x>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La Educación Moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1989.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Apoiando a criança na escola**: cartilha informativa para pais e professores. Dourados - MS: Editora da UFGD, 2010.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon; BOARATI, Miguel Angelo. **Criança, Família e Escola: Promovendo o desempenho e a saúde emocional do seu filho**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2015.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. *In*: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

LABONTÉ, B., ABDALLAH, K., MAUSSION, G. ET AL. REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS IMPULSIVOS E AGRESSIVOS POR UM NOVO LNCRNA. **MOL PSYCHIATRY**. v 26 , p. 3751–3764. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0637-4>

LE BRETON D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Editora Papyrus, 2003.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitan. Educação e Fenomenologia: a percepção de adolescentes acerca do bullying na escola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 76, 2020. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14087>

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984644436436. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36436>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinha Deutsch. Barueri: Editora Manole, 2005.

LOURENÇO, Benito; QUEIROZ, Lígia Bruni. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Revista De Medicina**, v. 89, n. 2, p. 70-75. 2010. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v89i2p70-75>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MACEDO, Lino. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. *In*: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

MADALÓZ, Rodrigo José; EBLING, Jéssica Renata Kupske. O FENÔMENO BULLYING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO. *Revista de Ciências Humanas*, v. 20, n. 1, p. 98-114, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233900832.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MAGALHÃES, Cleber P. P. **Bullying e Habilidades Sociais em Alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP. Programa de Pós-graduação em Psicologia e Saúde. São José do Rio Preto-SP, 2020.XII, 34fls.

MALTA, D. C., PORTO, D. L., CRESPO, C. D., SILVA, M. M. A., ANDRADE, S. S. C. de., MELLO, F. C. M. de., MONTEIRO, R., & SILVA, M. A. I.. (2014). Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). **Revista Brasileira De Epidemiologia**, 17(Rev. bras. epidemiol., 2014 17 suppl 1). <https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050008>

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços**: histórias em contextos globais. Florianópolis, v. 9, n. 9. p. 87-101. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARCOLINO, Emanuella de Castro et al. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto & Contexto - Enfermagem** [on-line]. v. 27, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARÍN-CORTÉS, Andrés; et al. Cyberbullying entre adolescentes: amistad, injusticia e imagen en entornos digitales 1 1 Apoio e financiamento: Universidad de San Buenaventura, Medellín, Antioquia, Colombia. **Psicologia em Estudo** [on-line]. v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.51343>. Acesso em: 30 jul 2021.

MARQUES, Carolina de Aragão Escher; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. **Valores Sociomoraís**. TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stéfano (orgs.). Americana: Editora Adonis, 2019.

MARRACHO, Philippe e cols. Jovens e bullying no desporto-Investigação exploratória numa região interior do Norte de Portugal. **Revista de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 4, p. 1904-1912, 2021. Disponível em: <https://efsupit.ro/images/stories/iunie2021/Art%20241.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar: entrelaços fenomenológicos do pensar e agir. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 56, p. 163-180, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.40978> . Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, José de Souza. Reflexão crítica sobre o tema da "exclusão social". *In*: MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2003.

MAYEZA, E; BHANA, D. Boys and Bullying in primary school: Young masculinities and the negotiation of power. **South African Journal of Education**, [S. l.], p. 1-8, 1 fev. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v41n1/09.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996. p. 37- 104.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/26678> Acesso em: 20 ago. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Siqueira de Moura. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. A formação de valores no processo educativo do sujeito concreto. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 3, dez. 2020. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72853>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília,

2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153907/mesquita_am_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 20 ago. 2020.

MIGUEL, Priscila Caroline. **O desenvolvimento moral e o valor respeito:** criação de uma sequência didática para o trabalho na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2021. 163 p.

MIHÇI TÜRKER, Pınar; KILIÇ ÇAKMAK, Ebru. An investigation of cyber wellness awareness: Turkey secondary school students, teachers, and parents. **Computers in the Schools**, v. 36, n. 4, p. 293-318, 2019.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim.; ASINELII-LUZ, Araci. Diálogos sobre o bullying escolar e o desenvolvimento humano. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.31701>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: GEBARA, Ademir et al. **Educação física & esportes:** perspectivas para o século XXI. Campinas, Papirus, 1999.p.199-210.

NEWALL, Mallory. Cyberbullying A Global Advisor Survey. **Global Advisor Ipsos**. 2018. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-06/cyberbullying_june2018.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

NISHANBAYEVA, Sabira; et al. Some Instructional Problems in the Formation of Family and Moral Values of Students. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, v. 13, n. 3, p. 529-545, 2021.

OLIVEIRA, Ana Keila Zanin de. **Educação física, escola pública e a pedagogia waldorf:** análise do ensino e aprendizagem de Valores Morais. 140f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru – SP, 2020.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. SARAVALI, Eliane Giachetto; REIS. Leandro Augusto dos. A epistemologia genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. In: JÚNIOR; Sidney Lopes Sanchez, et al. (orgs.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, W. A. DE . et al. Interações familiares de estudantes em situações de bullying. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 67, n. J. bras. psiquiatr., 2018 67(3), jul. 2018.disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000204>

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al. Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva** [on-line]. 2018, v. 23, n. 3, p. 751-761. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de et al. Percepções de estudantes sobre bullying e família: uma abordagem qualitativa na saúde do escolar. **Cafajeste. saúde colet.**,

Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, pág. 158-165, junho de 2019 . Disponível em <https://doi.org/10.1590/1414-462x201900020478>.

OLWEUS, D. A profile of bullying at school. **Educational leadership**. n. 60, v. 6, pp.12-17. 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ662681> Acesso em: 10 out. 2022.

OLWEUS, Dan. Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. **Centro de Investigación para la Promoción de la Salud**, Universidad de Bergen, Noruega , v. 2, p. 1-23, 1993. Disponível em:

https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/794262/mod_resource/content/1/OLWEUS%20CDAN_Acoso%20escolar%20bullying%20en%20las%20escuelas%20hechos%20e%20intervenciones.pdf.

OLWEUS, Dan. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**. v. 9, p. 751-780, jan. 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12.ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2013.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. 4.ed. Tradução E. Leonardon. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos Edusp, 1977.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Editora: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos Edusp, 1978.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977a.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, p. 1-36. 1996a.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1972.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência n desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de: Maria Alce Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1975.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira Editora, 1976

PIGOZI, PAMELA LAMARCA. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 28, n. Physis, 2018 28(3), p. e280312, 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000300607&lng=en&nrm=iso

PLATÃO. A República. Edição: 14ª ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

PONTE, Vanessa Paula da. Beleza, produção e normalização do corpo em narrativas de crianças. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 153-170, abr. 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000100153&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2022.

RAVELLA, G. J. R. **O pensamento moral em jovens: o juízo moral em Lawrence Kohlberg**. Mestrado (Dissertação). 78. 2010. Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15014/1/Dissertacao_Mestrado_GeraldRavella.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

REIS, K. P., VIANNA, J. A., FERREIRA, T. A. D., & LOVISOLO, H. R. (2020). A percepção dos praticantes de bullying na escola. **Educação**, v. 45. n. 1, p. 1–27. <https://doi.org/10.5902/1984644438215>

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA Francismara Neves de. Oficina de Música: A Compreensão da Música como Jogo e o Fazer Musical Criativo. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília-SP, v. 5, n. 1, p. 147- 168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p147-168>. Acesso em: 26 ago. 2020.

RIBAS JR, Rodolfo de Castro; MOURA, Maria Lucia Seidl de; HUTZ, Claudio S.. Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. **Aval. psicol.**, Porto Alegre , v. 3, n. 2, p. 83-92, nov. 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 fev. 2023.

ROBERTO, Anthony J., et al. Prevalence and predictors of cyberbullying perpetration by high school seniors. **Communication Quarterly**. v. 62, n. 1, p.97-114. 2014. Disponível em: <https://www.tandfon-line.com/doi/abs/10.1080/01463373.2013.860906>. Acesso em: 26 ago. 2020.

RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo na História**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999. 198 p. (Coleção Antropologia e Saúde) ISBN: 85-85239-16-6 1.

RODRIGUES, Júlia Loren dos Santos, et al.. Mudar, pensar em mudar, continuar mudando: narrativas das metamorfoses de uma adolescência em abrigo. **Psicologia & Sociedade** [on-line]. 2021, v. 33 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33217494>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SALADINI, Ana Cláudia. Da Ação à Reflexão: O Processo de Tomada de Consciência. Schème - **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Marília - SP, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2008.v1n2.p31-54>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

SANTOS, Gonçalves Denívia; et al. Pega a visão! Nem tudo é brincadeira: percepção do bullying no contexto escolar baseado no racismo e Lgbtfobia. **Educação**, v. 11, n. 1, p. 124-139, 2021.

SANTOS, I. F., SILVA, M. A. C. da. O corpo no ensino médio: uma análise da percepção corporal dos estudantes do rio de janeiro. **Journal of Physical Education**, 32, 2021. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3205>.

SANTOS, Luana Cristina Silva; FARO, André. Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, pág. 485-492, dezembro de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018036741>.

SARAVALI, E. G., & OLIVEIRA, F. N. de. PROCESSOS DE ABSTRAÇÃO E AS NOÇÕES SOCIAIS DE GUERRA E PAZ: um estudo com jovens estudantes brasileiros. **Cadernos De Pesquisa**, 26(3), 49-67. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p49-67>

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física, ou Ciência da motricidade humana?** Campinas: Editora Papyrus, 1989.

SÉRGIO, Manuel. Educação motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. *In*: MARCO, Ademir De (org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 113-122.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana**: um paradigma emergente. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1994.

SÉRGIO, Manuel. **Um Corte Epistemológico**: da educação física à motricidade humana. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1999.

SHAVELSON, R. J. Biographical memoirs: Lee J. Cronbach. Washington, DC-USA: American Philosophical Society, v. 147, n. 4. p. 379-385, 2009. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1012/o/ISAAC_DE_ABREU_GASPAR_2_email.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, Camila Rubira; FREITAS, Gustavo da Silva. O que dizem os estudantes do 9º ano do ensino fundamental sobre as mensagens midiáticas vinculadas à cultura fitness em revistas de beleza e saúde? **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-89182020000100427&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Fábio Camilo da. **EAB-E**: escala de avaliação do *bullying* escolar. São Paulo: Editora Vetor, 2014.

SILVA, Fernanda; DASCANIO, Denise; VALLE, Tânia Gracy Martins do. O fenômeno bullying: diferenças entre meninos e meninas. **Reflexão E Ação**, v.24, n. 1, 26-46.

2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7014>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, Georgia Rodrigues Reis e et al. Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. **Jornal de Pediatria [on-line]**. 2020, v. 96, n. 6 p. 693-701. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.09.005>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, J. A. da ., FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. *Educar Em Revista*, v. 39, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100013>

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Prevalência da prática de bullying referida por estudantes brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015. **Epidemiologia e Serviços de Saúde [on-line]**. 2019, v. 28, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000200005>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Educação em valores morais**: potencialidades de uma experiência em formação continuada de professores. 270f. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), 270f. 2020.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SOUSA, Marcel Farias de; HUNGARO, Edson Marcelo. Natureza e história na filosofia idealista de Hegel: indícios ontológicos para a compreensão do ser e da corporeidade humana. **Movimento [on-line]**. 2021, v. 27 Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.109297>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa [on-line]**. 2008, v. 38, n. 135 p. 729-755. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300009>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOUZA-SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TAVARES, Marialva Rossi *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143460>. Acesso em: 14 jul. 2021.

THOMAS, Silvana; *et al.* Construções de valores sociomoraes no contexto escolar: intervenção pedagógica a partir da epistemologia genética. *In*: JÚNIOR; Sidney Lopes Sanchez et al. (orgs.) **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

TOGNETTA Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106–137, 2013. DOI: 10.18222/eae245620132736. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2736>. Acesso em: 16 out. 2022.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; MARTINEZ, José Maria Avilés; DAUD, Rafael Petta. **Respeito é bom e eu gosto: o valor do respeito.** In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. (orgs.). Americana: Editora Adonis, 2019.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola.** Campinas, SP: Editora Mercado de Letras. 2009

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; et al. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498–1523, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14096>. Acesso em: 13 set. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/28856>. Acesso em: 13 set. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma P.; MARTÍNEZ, José María Avilés. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma, P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM. 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. Da UFSM. 2008. ISBN 9788573911107

ULISSES, S. M. V. **Um estudo sobre o fenômeno do bullying entre adolescentes sob o olhar da psicologia analítica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 148p.

VALENZUELA-MOGUILLANSKY C., VÁSQUEZ-ROSATI A., RIEGLER A. Building a science of experience: Neurophenomenology and related disciplines. **Constructivist Foundations**. v 12. N.(2): p.131–138. 2017. https://www.researchgate.net/publication/317029433_Building_a_science_of_experience_Neurophenomenology_and_related_disciplines

VALLE, Jessica Elena e cols. Influência do bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar: Análise de um modelo explicativo. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 35, n. 4, pág. 411-420, dez. 2018. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000400411&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000:61-82. (Capítulo III A essência da moral).

VELOSO, Vandoval Rodrigues et al. Vitimização por bullying e fatores associados em estudantes brasileiros com idade de 13 a 17 anos: estudo populacional. **Rev. bras. epidemiol.**, Rio de Janeiro, v. 23, e200097, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200097>.

VIEIRA JUNIOR, Francisco Ubaldo; VIEIRA, Katia Maria Rosa; MORETTI, Andrezza Campos. Bullying com adolescentes escolares em diferentes contextos educacionais. **Revista de Enfermagem UFPE**, [S.l.], v. 14, fev. 2020. ISSN 1981-8963. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/243622>>. Acesso em: 30 nov. 2022. doi:<https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.243622>.

VINHA, Telma et. al. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. (orgs.) Americana: Editora Adonis, 2019.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras. 2000.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MORO, Adriano. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, p. 123-158, 2019a.

VIZINI, Simone Thais. **Evidências de validação do Questionário de Bullying de Olweus versão vítima e versão agressor para adolescentes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 66 f.

VIZINI, Simone Thais. **Evidências de validação do Questionário de Bullying de Olweus versão vítima e versão agressor para adolescentes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 66 f.

WADSWORTH, J.B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Pioneiras, 1997.

WANG, C., LIU, J. L., ATWAL, K., DO, K. A. Bullying prevention for Asian American families: Collaborations with school districts and community organizations. In TUMMALA-NARRA P. (Ed.), **Trauma and racial minority immigrants: Turmoil, uncertainty, and resistance**. American Psychological Association. p. 267–284. 2021. <https://doi.org/10.1037/0000214-015>

WEIMER, Weyboll Rocha; MOREIRA, Evando Carlos. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 257-274, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>. Acesso em: 13 jul. 2021.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti; YAMAZAKI, Regiani Magalhães de Oliveira; LABARCE, Eliane Cerdas. PIAGET como referencial teórico para o ensino e aprendizagem de adolescentes e adultos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 15, n. 34, p. 66-79, dez. 2019. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7001>. Acesso em: 21 jun. 2022.

YOURELL J. L.; Doty, J. L. Associations Between Weight-Based Bullying, Developmental Internal Assets, and Perceived Social Support Among Youth. **J Sch Health**. 2022 Jan;92(1):42-51. doi: 10.1111/josh.13101. Epub 2021 Nov 16. PMID: 34786727.

YUDHAR, Astuti Nurdin; AGUSTANG, Andi; SAHABUDDIN, Jumadi. Habituation of Character Values in Junior High School Students. **Cypriot Journal of Educational Sciences**. v.16, n.2, p.659-668. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351303111_Habituation_of_character_values_in_junior_high_school_students. Acesso em: 14 out. 2022.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias.; VINHA, Telma. P. A convivência ética em escolas públicas: Análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1293–1310, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15032. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15032>. Acesso em: 14 out. 2022.

ZEQUINÃO, M. A, MEDEIROS, P de, PEREIRA B, CARDOSO F. L. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ Pesqui** [Internet]. V. 42, n. 1, 2016. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>

ZHOU, Shuhuan. Status and Risk Factors of Chinese Teenagers: Exposure to Cyberbullying. **SAGE Open**. v. 11, n. 4, out./dez. 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211056626>. Acesso em: 14 out. 2022.

ZINGANO, Marco. Aristóteles: tratado da virtude moral; *Ethica Nicomachea* I 13–III 8. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

ZOTTIS, Graziela A. H. *et al.* Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. **Jornal de Pediatria [on-line]**, v. 90, n. 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.12.009>. Acesso em: 14 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (PARA CRIANÇAS/ADOLESCENTES ENTRE 7 E 17 ANOS)

“O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO E A CORPOREIDADE *versus* BULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: um estudo à luz da Epistemologia Genética”

Prezado(a) estudante:

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO E A CORPOREIDADE *versus* BULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: um estudo à luz da Epistemologia Genética”**, a ser realizada na sua escola, _____ . O objetivo da pesquisa é saber a frequência (quanto) de situações de *bullying* que você acha que existe na sua escola entre os estudantes adolescentes. Para isso, você responderá a uma escala que é um instrumento de pesquisa que apresenta 47 questões para que você assinale uma de 3 opções de respostas que avaliam a prática de *bullying* entre adolescentes. Não há resposta certa ou errada sobre sua resposta sobre o tema e não trará nenhuma consequência, censura ou avaliação sobre você. Sua participação é muito importante para que identifiquemos o que os estudantes adolescentes pensam sobre o *bullying*. Não serão feitas imagens suas (foto ou vídeo) e seu nome será substituído por um código, para que ninguém saiba quem é o autor de cada resposta dada na escala.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, ou seja você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir depois de ter começado, sem que isto acarrete qualquer prejuízo à você. Esclarecemos, também que suas informações serão utilizadas somente para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, ou seja sua identidade não será revelada. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Os benefícios esperados ao participante são o autoconhecimento, ou seja, identificar o seu próprio modo de pensar o *bullying*, no intuito de gerar um efeito significativo de respeito mútuo. Além desse benefício, você poderá vivenciar um ambiente mais respeitoso na escola, por meio de ações que poderão ser desencadeadas pelos professores e gestores, para inibir a prática de *bullying* entre os adolescentes. Sua escola receberá o resultado dessa pesquisa, sem identificação dos participantes e poderá desenvolver programas para promover respeito, solidariedade e empatia.

Quanto aos riscos, as questões sobre o *bullying* que você vai responder podem gerar algum desconforto ou constrangimento. Caso isso ocorra, você poderá indicar ao pesquisador sua condição que será prontamente acolhida, tanto permitindo que você interrompa sua participação sem qualquer prejuízo, como encaminhando-o a uma conversa remota com o psicólogo da equipe de pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar

por e-mail- sergio.evangelista@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 06 de abril de 2022.

Pesquisador Responsável: Sérgio Luís Evangelista de Almeida

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (para crianças/adolescentes entre 7 e 17 anos)**“O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO E A CORPOREIDADE VERSUS BULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: UM ESTUDO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu filho (a) para participar da pesquisa **“O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO E A CORPOREIDADE versus BULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES: um estudo à luz da Epistemologia Genética”**: um estudo à luz da Epistemologia Genética”, a ser realizada na escola: _____ . O objetivo da pesquisa é “Identificar a frequência de *bullying* no contexto escolar de estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual de Curitiba- Pr e relacionar os resultados obtidos, aos conceitos de respeito sociomoral e corporeidade, à luz da Epistemologia Genética”. A participação do seu filho (a) é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo uma escala com 47 questões com três opções de respostas o qual denominamos de escala. Não há resposta certa ou errada sobre o tema e não trará nenhuma consequência, censura ou avaliação.

Esclarecemos que a participação do seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo por conta da desistência. Esclarecemos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do participante. Não serão feitas imagens (fotos ou vídeo) do seu filho (a). Um código será atribuído à cada formulário de resposta, de modo que não seja possível identificar o (a) estudante. Esclarecemos ainda que essa pesquisa é sem fins lucrativos, não havendo nenhum tipo de remuneração nem a pagar e nem a receber pela participação dele (a) na pesquisa. Garantimos, no entanto, que se houver qualquer despesa decorrente da pesquisa será ressarcida, quando decorrente especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados ao participante são: 1) autoconhecimento, ou seja, identificar o seu próprio modo de pensar o *bullying*. Pela reflexão desencadeada nas questões do formulário, poderão pensar sobre as próprias práticas e as de seus colegas com a finalidade de gerar respeito mútuo entre eles. 2) vivenciar um ambiente acolhedor na escola. O pesquisador se compromete a fazer uma devolutiva à escola que possibilite reflexão por parte da equipe gestora e professores e a elaboração de projetos de intervenção junto aos adolescentes, para o combate da prática de *bullying*. Baseado na devolutiva deste estudo, a escola poderá desencadear ações pedagógicas que envolvam os adolescentes participantes. Poderá desenvolver programas que trabalhem a construção de valores sociomorais tais como: respeito, solidariedade, generosidade e empatia.

Quanto aos riscos, as questões podem gerar algum desconforto ao responder temáticas sensíveis que podem acarretar algum tipo de constrangimento a algum participante. Caso

isso ocorra, seu filho (a) poderá indicar ao pesquisador o incômodo, ou ainda o próprio pesquisador perceber que um estudante não está confortável em responder. Qualquer uma dessas situações será prontamente acolhida, tanto permitindo que ele (a) interrompa sua participação sem qualquer prejuízo, ou ainda, caso o adolescente deseje, ser encaminhado a um atendimento remoto com o psicólogo que faz parte da equipe de pesquisa, para falar do desconforto com o tema.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por e-mail- sergio.evangelista@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 06 de abril de 2022.

Pesquisador Responsável:

Sérgio Luís Evangelista de Almeida

Eu, _____ (**colocar nome por extenso do participante da pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____