

GUSTAVO LEVANDOSKI

**ANÁLISE DE FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO
BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS
CINEANTROPOMÉTRICAS E PSICOSSOCIAIS**

FLORIANÓPOLIS

2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

GUSTAVO LEVANDOSKI

ANÁLISE DE FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO
BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS
CINEANTROPOMÉTRICAS E PSICOSSOCIAIS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Fernando Luiz Cardoso

FLORIANÓPOLIS

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Arléte Maria Zimmermann CRB14-272

L655a Levandoski, Gustavo
Análise de fatores associados ao comportamento
bullying no ambiente escolar : características
cineantropométricas e psicossociais / Gustavo
Levandoski. – 2009.
f. : il. ; 30 cm

Bibliografia

Orientador: Fernando Luiz Cardoso.

Dissertação (mestrado)–Universidade do Estado
de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em
Ciências do Movimento Humano, 2009.

1. Bullying nas escolas. 2. Violência escolar. 3.
Imagem corporal. I. Cardoso, Fernando Luiz. II. Título.

CDD – 371.58



GUSTAVO LEVANDOSKI



**ANÁLISE DE FATORES ASSOCIADOS AO COMPORTAMENTO
BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS
CINEANTROPOMÉTRICAS E PSICOSSOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso (orientador) (UDESC)

Prof. Dr. Mauro Luis Vieira (UFSC)

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs (UDESC)

Prof(a). Dr(a). Giovana Zarpellon Mazo (UDESC)

Florianópolis, 3 de março de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a São Marcelino Champagnat que esteve espiritualmente ao meu lado, e por muitas vezes interceder as minhas conversas com meu Deus, criador, eterno e amoroso, dividindo os momentos de alegria e aqueles em que mais precisei de um conforto. Aos meus pais Gilberto e Lindamir, que, entre os vários ensinamentos nestes longos anos de educação, ensinaram-me que a *gratidão* é um dos mais belos sentimentos existentes. Segundo Aristóteles este é o sentimento quem mais depressa envelhece. Não quero discutir com este filósofo grego, mas apenas contrariar seu verso e assim agradecer algumas pessoas.

Ao grande profissional Adilson Sant'ana Cardoso. Seu ideal de lutar e construir uma educação física melhor e mais ética corroborou aos meus interesses. Obrigado pelos conselhos, puxões de orelha e principalmente pela amizade, pois como você mesmo diz: "*Nestes matos sem cachorro...*". À mestrandas Caroline Ruschel, por dividir seu tempo entre os trabalhos de pesquisa e as tarefas como representante discente. De maneira geral a todos os mestrandos com quem tive o privilégio de conviver, alguns mais outros menos, mas em especial ao (André, Angelise, Angélica, Aline, Carolzinha, Eduardo, Giselly, Jonathan, Josiele, Joyce, Karla, Luciana, Marcio, Mário, Roges, Tina, Vanessa, Wallace, Whyllerton) também a turminha boa da república, bem como a Claudinha, Diego e aos amigos da turma de dança de salão, pois todos foram importantes durante esta fase de minha vida.

À mestrandas Carla Liz e aos Laboratórios LADAP, LABIOMEC e LAGER, pelo empréstimo dos instrumentos necessários para realização das avaliações deste estudo, bem como a todos os acadêmicos voluntários que auxiliaram neste processo, em especial ao Júlio, Cristiani e Carolina, que não mediram esforços para apoiar nos momentos mais difíceis em que precisei de muito auxílio. À equipe multidisciplinar da escola avaliada e que por motivos éticos não poderei citar nomes.

Às meninas da secretaria da Pós-Graduação Solange e Janny, pelo brilhante trabalho que realizam frente aos tramites administrativos. As tias da limpeza, por nos fornecer um ambiente higienizado que contribui para um melhor ambiente de trabalho intelectual. Ao José Carlos pela disponibilidade de nos atender, quando solicitávamos um transporte de emergência. Ao motorista Celso pelas corridas na via expressa. Ao Ismael pelo suporte eletrônico e de informática. Ao Professor Alexandro por dividir suas atribuições de docente e diretor. Se hoje nosso centro é considerado uma referência nacional, grande parte desta parcela cabe a estas pessoas que não apenas cumprem um horário determinado na instituição, mas fazem do CEFID sua vida.

Agradeço à Universidade Estadual de Ponta Grossa, por fornecer a base de minha formação acadêmica, ao Núcleo de Qualidade de Vida da Universidade Federal do Paraná pelo vínculo das pesquisas, à Universidade do Estado de Santa Catarina por propiciar uma formação profissional de excelência em seus diversos níveis de titulação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e investimento financeiro.

Ao Professor Hélio, pelos conselhos e pensamentos durante o período que permaneci “órfão” no Programa. À Professora Stella, pelas dúvidas estatísticas e pela admirável educação nos momentos em que precisávamos dividir o espaço físico no laboratório. À Professora Giovana, pelas correções metodológicas e por me fazer enxergar a beleza existente em uma pesquisa qualitativa. Também não posso esquecer-me de agradecer ao GETI-LAGER pelos rotineiros “cafezinhos” nos finais de tarde. Aos companheiros de laboratório (Aline, Ana Carol, Cícero, Cinara, Samantha e em especial à Rozana) que presenciaram e participaram dos momentos de dificuldade e angústia nesse processo.

Gostaria também de dedicar este parágrafo a dois GÊNIOS de nossa área, professores João Batista Freire e Ruy Jornada Krebs. Sinto-me honrado em dizer a todos os companheiros profissionais com que convivo, que tive a oportunidade de ouvi-los durante este processo. Destes dois profissionais, levo comigo o prazer de continuar lutando por uma educação física mais científica e ética, que valorize não apenas ao conhecimento teórico, mas o respeito por aquele professor que termina o seu dia de trabalho com as mãos sujas do contato entre suor e bola.

Aos eternos mestres que, desde os primórdios da graduação, tornaram-se grandes exemplos e incentivadores: Luis Alberto Pilatti, Erivelton Fontana de Laat,

Guanis de Barros Vilela Júnior, Flávio Guimarães Kalinowski, Fabrício Cieslak e Tioce Blachka Botelho. De maneira especial, gostaria de falar sobre o Professor Nei Alberto Salles Filho, grande incentivador das pesquisas que buscam discutir elementos de uma Educação para a Paz. Lembro daquelas palavras em um dos eventos do passado referindo-se à nossa área “... *todo este conhecimento vai além de medidas métricas... podemos fazer uma pedagogia através do movimento humano, para criar soluções de conflitos, que discutam valores humanos para uma escola melhor*”.

Aos membros da banca de defesa, professores Mauro Luis Vieira, Ruy Jornada Krebs e Giovana Zarpellon Mazo.

Ao meu orientador Professor Fernando Luiz Cardoso. Simplesmente eu agradeço pelos sermões e lições de vida. Todos os conflitos me fizeram perceber, entender, aceitar, acreditar, refletir, lutar, aprender, visualizar que não posso continuar dentro deste “mundinho”. Preciso ser humilde para reconhecer que EU errei em muitas ocasiões. Mas ainda bem que você não foi somente meu orientador. Somente um PAI faz o que você fez. Muito Obrigado!!!

*“Tomei banho de chuva
Apanhei um resfriado
Mainha avisou
Só que painho tava do lado
Na poda da bananeira
Para se colher o cacho
Na morte da bezerra
Ribanceira a baixo
Eu acho que to precisando
De um pouco de atenção
Eu acho que eu to precisando
Compor uma canção
Mais precisamente eu...”*

Estácio Neto

*“Quem me dera nessa vida eu pudesse ser alguém
conquistar algum respeito e lembrar
sempre de quem lutou
E conseguiu ser alguém*

*Todo tropeço e embaraço eu saltei
Valeu, valeu a pena conhecer
Sou clandestino explorando o outro lado da moeda”*

André Garibaldi

*“Acreditar num sonho bom
É se dedicar aquilo que faz
O bem de alguém comum
Estar de bem com o mundo
De bem com o mundo”.*

André Garibaldi e Rodrigo Sá

RESUMO

O bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e sofrimento a vítima, gerando como consequência, problemas psicológicos. Esta pesquisa teve como objetivo averiguar se as variáveis cineantropométricas, auto-imagem corporal e status social dos alunos com característica de vítimas, agressores/vítimas e agressores de bullying, a partir da indicação dos colegas de classe, questionário e observação do pesquisador. A pesquisa foi realizada com 337 alunos da 6^o série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da Grande Florianópolis- SC (Brasil). A avaliação foi realizada em três momentos, no primeiro com a aplicação das escalas de silhueta e percepção da imagem corporal. Em segundo, avaliação cineantropométrica, e em terceiro, aplicação das técnicas para diagnóstico do fenômeno bullying, através do questionário da violência entre pares de Freire et. al (2006), a escala sócio- métrica criada pelo autor deste estudo, e a observação do pesquisador. A análise estatística foi realizada utilizando os testes de Análise de Variância com Post-Hoc de Tukey, Qui-quadrado, Kruskal-Wallis para indicar a diferença entre os alunos com envolvimento bullying e correlações com coeficiente Pearson e Spearman sempre adotando um $p= 0,05$. A incidência foi de 28,3% de alunos envolvidos neste fenômeno, sendo que 14,1; 4,3 e 9,8 por cento destes eram vítimas, agressores/vítimas e agressores respectivamente. Constatou-se que os envolvidos diferenciaram-se estatisticamente em termos morfológicos, motores e na posição de status no grupo escolar. Não houve diferença entre os envolvidos em relação à auto-imagem percebida e a ideal, mas encontramos que tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de serem maiores fisicamente, e que em média os agressores estão mais satisfeitos com sua imagem corporal. Encontrou-se uma correlação ($r= 0,354$; $p= 0,010$) entre estar envolvido em bullying e atitudes de mau comportamento e baixo desempenho escolar. Em algumas disciplinas do currículo escolar as notas que medem o desempenho acadêmico indicaram valores mais satisfatórios para as vítimas ($F= 4,645$; $p= 0,014$). Por fim o perfil das vítimas apresentou uma massa corporal total, massa corporal magra, estatura, envergadura, aptidão física principalmente nos testes que avaliam a força física e nas relações que medem o status no meio social com valores e níveis inferiores em relação aos agressores. Conclui-se que existem diferenças significativas entre vítimas e agressores envolvidos com bullying no ambiente escolar nos aspectos cineantropométricos e status social.

Palavras-chave: Bullying; cineantropometria; imagem corporal; status, escola.

ABSTRACT

ANALYSIS OF FACTORS ASSOCIATED WITH BULLYING BEHAVIOUR IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: KINANTHROPOMETRIC AND PSYCHOSOCIAL CHARACTERISTICS

Bullying is a collection of aggressive, intentional and repetitive attitudes that occur with no clear motivation, adopted by one or more students against one or more others, causing the victim pain, distress and suffering, and consequently leading to psychological problems. The objective of this study was to examine the kinanthropometric variables, body self-image and social status of students characterised as victims, aggressors/victims and aggressors with regard to bullying, based on the opinion of classmates, a questionnaire and researcher observation. The work was carried out with 337 students in the 6th. year of primary education in a public sector school in Greater Florianópolis, SC (Brazil). Assessment took place at three time points, first with application of silhouette and body image perception scales, secondly with kinanthropometric examination, and thirdly with the application of diagnostic techniques for bullying, by means of the questionnaire on violence among peers (Freire et al., 2006), a sociometric scale created by the author of the present study, and researcher observation. Statistical analysis involved Analysis of Variance with post-hoc Tukey, Chi-squared and Kruskal-Wallis tests to identify differences between those students involved in bullying and correlations with Pearson and Spearman coefficients, $p= 0.05$ being accepted as significant. The incidence of students involved in bullying was 28.3%, with 14.1, 4.3 and 9.8 % of these victims, aggressors/victims and aggressors, respectively. Those involved were found to be significantly different in morphological and motor terms and in their status position within the school group. There was no difference among those involved in relation to perceived and ideal self-image, although it emerged that both the victims and the aggressors/victims would like to be physically larger, and that on average the aggressors were more satisfied with their body image. A correlation ($r= 0.354$; $p= 0.010$) was found between being involved in bullying and attitudes of bad behaviour and poor school performance. In some subjects in the school curriculum the grades measuring academic performance were more satisfactory for the victims ($F= 4.645$; $p= 0.014$). Finally, the profile of the victims presented lower values and levels for total body mass, lean mass, height, posture, physical aptitude especially in the tests that assessed physical strength, and the relationships that measure social status, in relation to the aggressors. We conclude that significant differences exist in kinanthropometric aspects and social status between victims and aggressors involved in bullying in the school environment.

Key-word: Bullying; kinanthropometry; body image; status, school.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1	Aspectos e considerações relativos à cineantropometria	36
Quadro 2	Fatores associados que indicaram diferença entre vítimas e agressores	103
Figura 1	Fluxograma da seqüência cronológica das fases do estudo	51
Figura 2	Fluxograma do procedimento estatístico utilizado para analisar as variáveis de acordo com o envolvimento bullying	57
Figura 3	Critério de inclusão a partir da triangulação destes fatores	59
Gráfico 1	Somatocarta com os valores do somatótipo dos alunos envolvidos em bullying	72
Gráfico 2	Gráfico dos valores do IMC dos alunos envolvidos em bullying ...	73
Gráfico 3	Distribuição da imagem corporal percebida em relação às vítimas de bullying	77
Gráfico 4	Distribuição da imagem corporal percebida em relação aos agressores/vítimas de bullying	77
Gráfico 5	Distribuição da imagem corporal percebida em relação aos agressores de bullying	77
Gráfico 6	Distribuição da imagem corporal ideal em relação às vítimas de bullying	77
Gráfico 7	Distribuição da imagem corporal ideal em relação aos agressores/vítimas de bullying	77
Gráfico 8	Distribuição da imagem corporal ideal em relação aos agressores de bullying	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Atores suspeitos a estarem envolvidos em problemas de bullying .	65
Tabela 2	Alunos sem envolvimento em bullying, mas supostamente indicados	67
Tabela 3	Número e porcentagem dos alunos envolvidos no fenômeno bullying	69
Tabela 4	Características da faixa etária dos participantes da pesquisa	69
Tabela 5	Variáveis da Composição Corporal entre os alunos envolvidos em bullying	71
Tabela 6	Variáveis da Aptidão Física dos alunos envolvidos em bullying	74
Tabela 7	Auto-Imagem Corporal Percebida entre os alunos envolvidos em bullying	76
Tabela 8	Auto-Imagem Corporal Ideal entre os alunos envolvidos em bullying	76
Tabela 9	Teste de Kruskal- Wallis para a Auto Imagem Percebida e Ideal ...	78
Tabela 10	Percepção com a auto-imagem corporal	79
Tabela 11	Variáveis da Posição de Status Social dos alunos envolvidos	81
Tabela 12	Distribuição da freqüência da indicação docente dos problemas decorrentes na escola em relação aos alunos com envolvimento bullying	82
Tabela 13	Variáveis referente ao desempenho escolar dos alunos envolvidos em bullying	83
Tabela 14	Quantidade de pessoas que vivem com os alunos envolvidos em bullying	89
Tabela 15	Correlação entre o envolvimento bullying e o nível de aptidão física	94

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Indicação docente dos problemas decorrentes na escola em relação aos alunos com envolvimento bullying	124
Apêndice 2	Comitê de Ética em Pesquisa	126
Apêndice 3	Retorno Ético a Escola	129
Apêndice 4	Estudo Piloto	132

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Questionário para o Estudo da Violência entre Pares	146
Anexo B	Escala Sócio-Métrica	155
Anexo C	Medidas e Procedimentos Técnicos de Mensuração da Composição Corporal	156
Anexo D	Bateria de Testes do Projeto Esporte Brasil	161
Anexo E	Escala da Silhueta Corporal	163
Anexo F	Escala de Percepção Corporal	164
Anexo G	Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula	165

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMA	19
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo geral	22
1.2.2 Objetivo específico	23
1.3 HIPÓTESES.....	23
1.3.1 Hipótese geral	23
1.3.2 Hipóteses específica	24
1.4 JUSTIFICATIVA	25
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	29
2.1 BULLYING	29
2.2 CINEANTROPOMETRIA	35
2.2.1 Somatótipo	37
2.2.2 Aptidão Física	38
2.3 IMAGEM CORPORAL	39
2.4 STATUS SOCIAL	41
3. METODOLOGIA	43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	43
3.2 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO	44
3.3 PARTICIPANTES	45
3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA	46
3.4.1 Questionário para o Estudo da Violência entre Pares	46
3.4.2 Somatótipo	47
3.4.3 Aptidão Física	48
3.4.4 Escala da Silhueta Corporal	49
3.4.5 Escala de Percepção Corporal	49

3.4.6 Escala Subjetiva de Status Social	50
3.4.7 Observação Informal	50
3.4.8 Observação Cinematográfica	53
3.5 COLETA	54
3.6 TRATAMENTO ESTATÍSTICO	55
3.6.1 Organização	55
3.6.2 Análise	56
3.7 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NA IDENTIFICAÇÃO DO FENÔMENO BULLYING	58
3.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	59
3.9 ESTUDO PILOTO	62
4. RESULTADOS	63
4.1 PERFIL DE AVALIAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À CINEANTROPOMETRIA DOS PARTICIPANTES	70
4.1.1 Composição Corporal	70
4.1.2 Aptidão Física	73
4.2 PERFIL DE AVALIAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À AUTO-IMAGEM CORPORAL DOS PARTICIPANTES	75
4.3 FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À POSIÇÃO DE STATUS SOCIAL	80
4.4 FATORES ASSOCIADOS À PERCEPÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS ESTUDADOS	81
5. DISCUSSÃO	85
5.1 COMPOSIÇÃO CORPORAL	89
5.2 ATIVIDADE FÍSICA	92
5.3 IMAGEM CORPORAL	96
5.4 STATUS SOCIAL	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	109
APÊNDICE	124
ANEXO	146

1. INTRODUÇÃO

Durante os dias letivos, é comum vermos as crianças brincando, conversando, correndo, jogando e se escondendo durante o recreio. Se observarmos, vemos suas expressões faciais, os corpos vermelhos e a camiseta molhada da transpiração, o que nos deixa claro que estão realmente entregues ao mundo mágico da diversão e do jogo.

Segundo Brasil (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais na Educação Física incluem atividades como jogos e brincadeiras, esporte, danças, ginástica e as lutas, que têm em comum o uso e a representação corporal de diversos aspectos da organização social e cultura humana. Essas atividades que a Educação Física desenvolve têm uma estreita relação com o *anthropos* lúdico humano, isto é, o brincar e a não-seriedade desenvolvem capacidades e habilidades de suma importância no processo de socialização do indivíduo. Mas, até que ponto pode-se diferenciar o sério do não-sério, o real do não-real, o lutar “brincando” e o lutar “a sério” a partir do conceito de ludicidade de Huizinga?

Lutar é uma das manifestações instintivas de nossa espécie, que sempre esteve presente durante a nossa evolução. Quando duas crianças estão “brincando de lutar”, estão assimilando uma variedade de movimentos motores e, ao mesmo tempo, estão retendo essa vivência motora.

Os animais lutam entre si por duas razões básicas: uma é para estabelecer o domínio na hierarquia social e, a outra, para estabelecer o domínio nos direitos pelo

território. Nem todas as espécies de animais apresentam estas características simultaneamente (MORRIS, 1967). Nós humanos, as possuímos, mas muitas vezes com o objetivo de alcançar um bom convívio social, racionalmente filtramo-las.

A ciência tem apresentado evidências bioquímicas e arqueológicas que nossa espécie evoluiu dos "*Homo sapiens*" e que chimpanzés e humanos, embora parentes (por apresentar genes semelhantes), pertencemos a taxonomias diferentes, pois nós humanos somos uma espécie única (GOULD, 1992). É notável a semelhança em alguns comportamentos como, por exemplo, em situações instintivas agressividade, mas para compreendermos a natureza desta relação (homem-animal) devemos resgatar a base de nossa origem moldada no comportamento animal (MORRIS, 1967).

O problema desta tênue divisão entre algumas expressões do lúdico, como o brincar e o lutar, constitui um importante aspecto a ser compreendido no ambiente escolar, pois, enquanto brincadeira e simulação, contribui grandemente para o desenvolvimento motor das crianças. Por outro lado, enquanto luta "real" ou violência física, pode afetar o bem estar dos indivíduos.

A agressividade é um comportamento intrínseco presente tanto para o homem quanto para os animais e que se manifesta quando alguém se sente ameaçado ou em situação de perigo. Estas manifestações fisiológicas ativadas pelo sistema nervoso simpático, como o coração acelerado, o aumento da pressão arterial, a respiração rápida e profunda, os mecanismos reguladores da temperatura e as expressões faciais, são reações instintivas a situações de ameaça. Em uma espécie de primatas, quando o macho alfa sente-se ameaçado, por outro macho do mesmo grupo ou de um grupo rival, ou durante uma situação de "lutar a brincadeira", o mamífero se torna extremamente excitado para defender sua posição perante o

grupo. Nas relações de disputa pelo poder e na forma da marcação territorial entre animais e humanos é nítida a dependência da sua posição em uma escala hierárquica ou no grau de status que um indivíduo possui perante o grupo (MORRIS, 1967).

Acredita-se que sociedades com estruturas hierárquicas mais bem definidas e estabelecidas, devam apresentar menor combustível para as disputas individuais pelo poder e status, sendo que apenas a morte dos mais velhos e a chegada dos mais novos provocam as disputas internas.

O baixo status social na escola parece de certa forma exercer influencia entre os demais colegas determinando assim um lugar na posição hierárquica no ambiente escolar (MCNEELY & CROSNOE, 2008). De mesma forma, o tamanho corporal é uma característica física determinante no status social que influencia na construção hierarquias em indivíduos norte-americanos (CROSNOE, FRANQUIA & MUELLER, 2008; CRANDALL, 1994). A implicação da hierarquia é de que crianças que possuem um nível mais elevado de popularidade estão sujeitos a retaliações que agridem a reputação destes sujeitos (KIM, 2004) exemplo típico de ações indiretas de bullying.

1.1 PROBLEMA

Empiricamente, podemos considerar que a instituição escolar foi inspirada no modelo de alguns órgãos e instituições militares, onde a delegação do poder e responsabilidades são estabelecidas entre escalas hierárquicas representando a própria sociedade. Assim, numa ordem decrescente, diretor, coordenador geral,

coordenador de áreas, professores e alunos formam a cadeia desta escala hierárquica. Subdivisões dentre cada uma destas categorias existem, porém não são necessariamente percebidas por pessoas externas a elas. O que se conhece empiricamente é que, geralmente, os alunos mais velhos e mais antigos da instituição adquirem maior status em relação aos demais, o que os colocaria em uma posição de maior poder. A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de Bullying, abuso físico ou psíquico de uns sobre os demais com o intuito de dominar os mais fracos e estabelecer o seu próprio status.

O bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas, gerando como consequência bloqueios psicológicos (NOGUEIRA, 2007; LOPES NETO 2005; LYZNICKI, MCCAFFREE & ROBINOWITZ, 2004).

O emprego do bullying ocorre principalmente de duas maneiras: as agressões físicas, chamadas de ações diretas, e as agressões verbais e comentários maldosos, chamados de ações indiretas, ambas com o objetivo de ferir e magoar a vítima. A forma direta engloba ataques abertos a vítima envolvendo ações individuais ou em grupo contra uma única pessoa, e a forma indireta envolve ações de isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência (PEREIRA, 2002).

Para Lopes Neto (2005), o termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos. Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Já para Nogueira

(2007), a violência escolar nem sempre abarca situações esporádicas e próximas do termo “marginalidade” ou “criminalidade”, razão pela qual optamos por dizer que o “bullying” é uma das manifestações de violência sistemática e intencional, em que a vítima não possui possibilidades de defesa, pois este fenômeno não tem visibilidade social.

A agressão física é um ato de violência caracterizada com ações percebidas e de fácil identificação por pessoas que venham a presenciar algumas destas ocorrências. Já o bullying devido sua alta complexidade, ocorre de forma vezes sigilosas e despercebidas onde não manifestam estas ações explícitas que possa ser identificadas por terceiros.

O desenvolvimento humano em nossa espécie produz um auto-conceito que denominamos “identidade”, isto é, uma auto-definição do que somos a partir das nossas relações sociais, a partir do que os outros pensam de nós (CARDOSO, 2008). Considerando que a escola é uma instituição parcial em nossa sociedade atual, mas ainda um importante “ethos social” no processo de socialização, de inclusão e de individualização de nossas crianças, sabemos muito pouco de como se constrói coletivamente estas noções hierárquicas entre iguais que irão nos diferenciar e nos qualificar enquanto indivíduos.

Sabemos da importância da opinião do outro sobre o que nós somos. Nós, *homo sapiens sapiens*, somos indivíduos ávidos em procurar o reconhecimento social dos outros, inclusive fora do grupo. Esse processo de aceitação e reconhecimento ocorre durante todo desenvolvimento ontogenético do indivíduo, mas utilizamos diferentes estratégias em diferentes etapas do desenvolvimento. Neste sentido, ainda sabemos muito pouco sobre como os escolares da atualidade,

mais especificadamente os pré-adolescentes de ambos os sexos, manifestam esta necessidade de reconhecimento, aceitação e dominação dos outros ou pelos outros.

Em termos mais concretos, precisamos saber quais são os critérios ou aspectos que esses escolares utilizam para nortear os seus comportamentos em termos de interação entre iguais. Aspectos físicos como peso e altura e a auto-percepção corporal podem influenciar esse processo de construção da “minha identidade” ou os traços da “minha personalidade” são mais importantes? O uso do meu corpo em termos de capacidades e habilidades motoras e cognitivas pode contribuir para a construção da minha identidade? Os alunos que apresentam maior status em relação a habilidades esportivas apresentam o mesmo nível de status quando comparados com alunos com maior habilidade cognitiva? A posição hierárquica através desta escala de status social pode influenciar e justificar comportamentos agressivos?

Partindo desses questionamentos, desejamos investigar até que ponto as variáveis cineantropométricas, a percepção da imagem corporal e a posição na hierarquia social exercem influência nos casos envolvendo o fenômeno bullying no ambiente escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral:

Averiguar as relações entre as variáveis cineantropométricas (composição corporal e aptidão física), auto-imagem corporal e status social dos alunos com

envolvimento bullying (vítimas, agressores/vítimas e agressores) no ambiente escolar.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar os alunos com envolvimento bullying (vítimas, agressores/vítima e agressores) no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre o somatótipo dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre as variáveis da composição corporal dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre o nível de satisfação e imagem corporal dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre o nível da percepção corporal dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar;
- Analisar a associação entre o nível de status social dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em bullying no ambiente escolar.
- Procurar por possíveis associações dentre as variáveis acima citadas.

1.3 HIPÓTESES

1.3.1 Hipótese Geral

As principais hipóteses deste estudo giram em torno de acreditarmos que existem características físicas e pessoais que predispõem as “crianças bullying” a atuar como agressoras e vítimas da violência sistemática no ambiente escolar.

1.3.2 Hipótese Específica

Hipótese 1

Em termos da Composição Corporal sabemos que uma peculiaridade como ser obeso pode justificar uma ação de bullying (GRIFFITH, 2006; LYZNICKI et. al., 2004). As crianças com excesso de massa corporal possuem maior probabilidade de serem vítimas de bullying quando comparado com as crianças com massa corporal normal (JANSSEN, 2004), existindo assim uma diferença da proporção e tamanho corporal entre estudantes envolvidos no fenômeno bullying (LOPES NETO 2005).

Hipótese 2

Em termos da Aptidão Física, segundo Piek et. al., (2005) não foi encontrado associação do bullying com problemas na coordenação motora de alunos, mas acreditamos existir também esta diferença na aptidão física de alunos do sexo masculino que exercem funções de agressores e vítimas, visto que os alunos agressores são considerados mais fortes (RODRÍGUEZ PIEDRA, SEOANE LAGO & PEDREIRA MASSA, 2006; NOGUEIRA, 2007; MARRIEL et. al., 2006; FRANCISCO, 2006; LOPES NETO, 2005; CARVALHOSA, LIMA e MATOS, 2001), e o fato de o indivíduo ser mais fraco fisicamente pode fazer com que ele se torne vítima (AYCOCK, 1992).

Hipótese 3

Em relação às características psicossociais, a imagem e a percepção corporal, bem como a posição social exercem influência e diferem na ação de agressor e vítima. Indivíduos com deficiência física e mental (CRUZ, SILVA & ALVES, 2007), com orientação sexual ou de gênero diferentes (PLATERO MENDEZ & GOMES CETO, 2007; PLATERO MENDEZ, 2007; RIVERS, 2004; LYZNICKI et. al., 2004), ou com algum tipo de defeito congênito ou adquirido, como a gagueira, (LOUIS et. al. 2005) têm maior probabilidade de se tornarem vítimas de bullying. Muitos adolescentes com excesso de massa corporal são marginalizados socialmente (STRAUSS & POLLACK, 2003) e sintomas depressivos ligados a esta distorção da auto-imagem são comumente encontrados em meninas com idade escolar (NEEDHAM & CROSNOE, 2005). Para Lemeshow et. al. (2008), uma posição social subjetiva mais elevada na escola pode proteger as meninas mesmo que estejam acima do peso, já que os alunos agressores são os que possuem maior status social, ao contrario das vítimas.

1.4 JUSTIFICATIVA

A violência escolar, a conduta anti-social, a indisciplina, os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem são facilmente identificados na sala de aula. Com a investigação profunda das crianças que foram indicadas pelos professores, é possível entender porque esses problemas ocorrem e, a partir daí, obter uma maior eficácia nas medidas educativas disciplinares, pois o educador não

estará apenas lidando com um aluno “problema”, mas com uma criança que sabe que possui algum comportamento diferente na sala de aula.

Foi somente na década de 1980 que a temática da violência emergiu como um problema de saúde pública no Brasil, onde iniciaram os debates sobre as questões de maus tratos (SPOSITO, 2001). A partir desta realidade, é desconhecida a frequência exata dos casos de abuso contra a criança e o adolescente, pois eram poucos os serviços existentes para identificação (DESLANDES, 1994). De acordo com pesquisas da UNESCO, (2003) existem dados mostrando que o volume das ocorrências sobre a violência na escola é preocupante, tanto na percepção dos alunos, quanto na dos professores e membros da equipe pedagógica das escolas. Em média, 8% dos alunos e 7% dos professores informaram que já houve algum tipo de violência sexual dentro da escola. Ainda foi revelado que algumas “brincadeiras”, como comentários maliciosos envolvendo a sexualidade de alunos e professores, estão sujeitos a acontecer.

Para Williams e Pinheiro (2002), os estudos sobre bullying são escassos e muito recentes no Brasil. Os estudos nacionais, bem como os internacionais, publicados até o início deste novo século, tinham o objetivo de descrever este fenômeno analisando as implicações entre os participantes e o ambiente de ocorrência. Atualmente, percebemos que os novos estudos vêm tentando buscar relações e correlações com fatores associados, de forma interna ou externa, ao fenômeno bullying. Um exemplo deste intento é a pesquisa de Ball et. al.(2008), que examinou as influências genéticas e fatores ambientais em relação aos papéis sociais de agressores e vítimas de crianças gêmeas, mas não encontrou diferença significativa entre as crianças monozigóticas e dizigóticas em relação à vitimização.

Provavelmente, com a ampliação dos estudos em relação a estes outros fatores, será possível oferecer uma melhor assessoria aos coordenadores e supervisores das escolas, que poderão auxiliar na redução significativa dos índices de comportamento agressivo e melhora das relações entre alunos e professores, e do desempenho escolar dos mesmos.

As pessoas que são vítimas do bullying quando crianças são mais propensas a sofrerem de bloqueios psicológicos (LOPES NETO, 2005) e, ao longo dos anos, aumentam as probabilidades de se tornarem agressores envolvidos na criminalidade (FREIRE, VEIGA SIMÃO & SOUSA FERREIRA, 2006) devido à marginalização que já recebem tanto na escola quanto pela sociedade. Segundo Rodríguez Piedra, Seoane Lago & Pedreira Massa (2006), existem alguns estudos que demonstram uma pequena relação entre perturbações mentais na idade adulta com o sofrimento de vitimização durante a infância ou adolescência. Neste sentido, algumas vítimas, em seu processo de crescimento, tornam-se adultos agressivos, pois apresentam a convicção de que a agressividade é a melhor forma de atingirem seus objetivos.

Consultando algumas bases de dados como a OVID-SP, Education Resources Information Center (ERIC), Science Direct, Scielo, até o mês de abril do ano de 2008, encontramos 1042 artigos contendo qualificação “A” internacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando o termo “bullying”, mas, deste total, encontramos em apenas um artigo ligado a temas da área da Educação Física. Este fez uma associação entre ser vítima de bullying devido a problemas de coordenação de movimentos e revelou não encontrar diferença estatística significativa entre as crianças com dificuldades da coordenação motora que já experimentam bullying.

De acordo com Storch et. al. (2007), as futuras pesquisas devem dirigir-se aos fatores associado da vitimização de pares, fazendo referências a fatores ligados à atividade física, tentando, assim, colaborar com novos resultados que resultem em diferentes experiências para a compreensão do fenômeno. Assim, a partir destas informações, julgamos a relevância do presente estudo utilizando os objetivos propostos neste trabalho com sujeitos da população brasileira, devido à carência de dados de estudos nacionais nas pesquisas de âmbito internacionais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 BULLYING

Durante os últimos 30 anos, as pesquisas sobre o fenômeno bullying relataram muitas informações empíricas baseadas em estudos qualitativos e poucos dados explicativos. Por uma questão lógica, estas informações objetivavam descrever as características dos comportamentos mais freqüentes dos agentes (agressor e vítima), bem como os principais locais de ocorrência do fenômeno. Atualmente, os recentes estudos estão sendo conduzidos na tentativa de compreender as várias relações e associações deste tema, a fim de tentar explicar diversos fatores presentes na essência deste comportamento caracterizado como abuso de poder.

Historicamente, temos um marco destas três últimas décadas com o trabalho de inicial de Olweus, (1978). Em 1987, o autor conduziu um estudo extensivo de 140.000 estudantes noruegueses com faixa etária entre 8-16 anos em que percebeu que 9% dos estudantes relataram ser vítima de bullying, e que 7% dos estudantes eram considerados os agressores (KIM, 2004).

Ao longo destes anos, a partir dos trabalhos de Olweus até os dias atuais, diversos pesquisadores em vários países (OLWEUS, 1993; HOGH, 2005) como Dinamarca, (SMITH, 2002; BALL et. al., 2008, COHEN, 1995) Inglaterra, (FREIRE et. al. 2006; SEIXAS, 2005; PERREIRA, 2002; CARLOS NETO, 2002;

CARVALHOSA, LIMA & MATOS, 2001) Portugal, (ORTEGA, 1994; CARALT, 2004) Espanha, (GENTA et. al., 1996) Itália; (CEMALOGLU, 2007) Turquia; (HOGH et. al. 2005) Israel; (KIM, 2004) Coréia do Sul, (RIOS-ELLIS, BELLAMY & SHOJI, 2000) Japão, (PIEK, 2005; RUGBY, 2002) Austrália, (CHAPPELL et. al., 2006; RIESE, 2007) Estados Unidos, (LOPES NETO, 2005) e Brasil são os autores mais citados nesta linha de estudo e seus trabalhos são encontrados nas mais conceituadas revistas científicas do mundo.

A palavra *bullying* é um verbo derivado do adjetivo inglês *bully*, com o significado atribuído a uma pessoa com característica tirana e valentona. Este termo não possui equivalência para a língua portuguesa, no entanto, existem traduções devido à popularização deste termo em outros países como a França (*harcelement quotidien*), a Itália (*prepotenza*), o Japão (*ijime*), a Alemanha (*aggressionen unter schülern*) e Portugal (*maus-tratos entre pares*) (CHALITA, 2008).

A definição de bullying adotada pela maioria dos pesquisadores no âmbito internacional (Pearce & Thompson, 2008; Riese, 2007; Wolke & Sapouna, 2007; Segredo et. al. 2006; Smorti et. al. 2006; Chapell et. al., 2006; Freire et.al. 2006; Piek et. al. 2005; Fekkes et. al., 2005; Martins, 2005; Lyznicki et. al., 2004; Pereira et. al. 2004; Bond et. al. 2001; Carvalhosa et. al.; 2001), utiliza o conceito de Olweus (1993), sendo definido como um conjunto de “*atitudes agressivas, intencionais e repetitivas*” que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento, que fere a alma e o âmago, dessas vítimas, gerando como conseqüências, bloqueios psicológicos. Atualmente outro conceito muito utilizado nos estudos é a definição de Rigby, (2002) como “*abuso sistemático de poder*” (SMITH, 2004).

O fenômeno do bullying pode ocorrer de várias maneiras, mas as agressões verbais e comentários maldosos são as mais freqüentes armas utilizadas pelos agressores, e que muitas vezes acompanhados destas ações indiretas, utilizam agressões físicas chamadas de ações diretas realizados por ataques abertos de forma individuais ou em grupo “em pares” contra uma única pessoa. Outra forma envolve ações de isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência (PEREIRA, 2002).

Os instrumentos utilizados para identificar as vítimas de bullying são geralmente questionários que analisam seis formas de vitimização administradas metodologicamente de forma retrospectiva da infância ou da adolescência. Os seis pontos-chave devem corresponder à retrocedência do fato, pertences danificados, agressão verbal, constituição do indivíduo como objeto de divertimento, exclusão social e fofocas (WOLKE & SAPOUNA, 2007).

Os estudos variam muito de acordo com a idade. Entre escolares menores de dezoito anos encontramos os estudos de Marriel, et. al. (2006), Martins (2005), Pereira et. al. (2004), Kim (2004), Assis et. al. (2004), Carvalhosa, Lima & Matos (2001) e Bond (2001) que correspondem ao nível do ensino fundamental do ensino brasileiro, e as pesquisas de Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira (2006), Marriel et. al. (2006), Martins (2005) e Assis et. al., 2004, correspondentes ao ensino médio brasileiro.

É recente, mas crescente, o número de estudos sobre bullying no ambiente de trabalho (AGERVOLD & MIKKELSEN, 2004; CEMALOGLU, 2007; MENDEZ, 2007; GUIMARÃES & RIMOLI, 2006; MUÑOZ, 2006; GLINA, 2005; JIMENEZ et. al. 2005; JACKSON & ASHLEY, 2005; TROMBETTA, 2005). O bullying neste meio é mais conhecido e identificado pelos pesquisadores como “Mobbing”, definido como

“assédio moral no trabalho”. Este tipo de abuso de poder encontrado no ambiente de trabalho está relacionado ao abuso de poder escolar, mas ainda não foi possível confirmar se os agentes que assumem a característica de agressor são retrospectivamente os mesmos que assumiam este comportamento em idade escolar.

De acordo com Ferreira Neto et. al. (2002) os estudos de Marques, 2000; Marques, Neto & Pereira, 2001; Pereira, 1999, 2002 e Pereira et. al, 1996, 2001 em escolas portuguesas e de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996; Olweus, 1993; Ortega & Angulo, 1998 e Whitney & Smith, 1993 em outras escolas da Europa sobre o comportamento bullying vêm confirmando a presença deste fenômeno nos recreios escolares como um grande problema, e ainda têm identificado suas formas, tipos, fatores a ele associados e os outros locais mais freqüentes da manifestação deste comportamento.

As pesquisas atuais sobre bullying ainda vêm corroborando os estudos iniciais que descrevem algumas características da incidência deste fenômeno. Os estudos Portugueses de Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira (2006); Martins, (2005); Carvalhosa, Lima & Matos (2001) confirmam que existe diferença entre o sexo, idade e que o envolvimento tende a diminuir com o aumento da escolaridade. No Brasil, a inexistência de estudos científicos dificulta a possibilidade de afirmar estes mesmos resultados. Segundo Francisco (2006), apenas nas escolas públicas da periferia houve redução das ocorrências de bullying com o aumento da escolaridade, comparada com as escolas da região central de Presidente Prudente- SP, porém o autor não informou se esta diferença foi estatisticamente significativa.

Desta forma, o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que caracterizam o fenômeno bullying, presente nos espaços escolares, gera na vítima

bloqueios psicológicos (LOPES NETO, 2005; LYZNICKI, MCCAFFREE & ROBINOWITZ, 2004) e no agressor, em alguns casos, uma facilitação do acesso ao mundo da criminalidade (FREIRE, VEIGA SIMÃO & SOUSA FERREIRA, 2006), haja visto que, através de um estudo probabilístico com estudantes norte-americanos do ensino secundário, descobriu-se que os alunos agressores eram cinco vezes mais propensos a carregar armas do que os alunos que não manifestavam o comportamento bullying (NANSEL et. al., 2003).

No perfil dos agressores, encontramos algumas características como: maior idade, mais prática de exercício físico, maior número de consumidores de drogas, tabaco e álcool, mais comportamentos violentos, melhor imagem corporal, dentre outras (CARVALHOSA, LIMA & MATOS, 2001). Além disso, percebe-se que, muitas vezes são hiperativos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência e desempenho escolar deficiente, são tipicamente populares e vêem sua agressividade como qualidade, podendo mostrarem-se agressivos inclusive com os adultos (LOPES NETO, 2005).

As vítimas têm poucos amigos, são passivos, retraídos, infelizes e sofrem com a vergonha, medo, depressão e ansiedade, sua baixa auto-estima é agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda, são pouco sociáveis, inseguros e desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (LOPES NETO, 2005) e geralmente constituem o grupo dos alunos mais novos. São aqueles que têm piores relações com pares e consomem menos drogas, dentre outras características (CARVALHOSA, LIMA & MATOS, 2001). Desta forma, pessoas que sofrem bullying quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa auto-estima quando adultos (NOGUEIRA, 2007; FREIRE, VEIGA SIMÃO e SOUSA FERREIRA 2006; RODRÍGUEZ PIEDRA,

SEOANE LAGO & PEDREIRA MASSA, 2006; CARVALHOSA, LIMA e MATOS 2001).

A prevalência de diversos estudos indica valores em porcentagem que variam em torno do fenômeno. As taxas de vitimização foram de 15% (KIM, 2004); 16% (LEMESHOW et. al. 2008); (FEKKES et. al., 2005); 18% (PELLEGRINI, BARTINI & BROOKS, 1999); 21,4% (CARVALHOSA, LIMA & MATOS, 2001); 27% (STORCH et. al., 2007); 28% (GRIFFITHS et. al., 2006); 39,8% (WOLKE et. al., 2001) com alunos em idade escolar e 17% (RIVERS, 2004); 21% (WOLKE & SAPOUNA, 2007) avaliando adultos que retratam valores recordados de vitimização no período escolar.

Sabemos que este é um problema emergente, pois o fenômeno não ocorre em apenas determinada classe social, ou só em escolas públicas ou privadas e está presente no dia-a-dia de crianças e jovens (CHALITA, 2008). Assim, as futuras pesquisas devem dirigir-se aos fatores associado da vitimização de pares fazendo inferências a fatores ligados atividade física, tentando assim colaborar com novos resultados que resultem em diferentes experiências para compreensão do fenômeno (STORCH et. al. 2007).

O estudo de Lopes Neto, (2005) indica existir uma diferença da proporção e tamanho corporal entre estudantes envolvidos no fenômeno bullying. Em um artigo de revisão, Cruz, Silva e Alves (2007) destacaram uma manifestação típica de violência no contexto das pessoas deficientes (física e mental). Uma peculiaridade como ser obeso (GRIFFITH, 2006; LYZNICKI et. al., 2004), ter opção sexual diferente (PLATERO MENDEZ & GOMES CETO, 2007; PLATERO MENDEZ, 2007; RIVERS, 2004; LYZNICKI et. al., 2004); ou defeito congênito como ser gago (LOUIS et. al. 2005) faz com que algumas pessoas sintam-se inferiorizadas diante a estes

comportamentos pejorativos. Alguns autores como Rodríguez Piedra, Seoane Lago & Pedreira Massa, (2006) relatam que o agressor se caracteriza como o mais forte fisicamente, embora o mesmo não se confirme em outros estudos (NOGUEIRA, 2007; MARRIEL et. al., 2006; FRANCISCO, 2006; LOPES NETO, 2005; CARVALHOSA, LIMA e MATOS, 2001), mas o fato de o indivíduo ser mais fraco fisicamente pode fazer com que ele se torne vítima (AYCOCK, 1992).

2.2 CINEANTROPOMETRIA

O termo cineantropometria foi utilizado primeiramente no ano de 1972 em um artigo científico escrito por Willian Ross e colaboradores publicado na revista belga *Kinanthropologie*, o qual foi lentamente substituindo o termo biometria. A primeira conceituação de cineantropometria foi proposta quatro anos mais tarde no Congresso Internacional de Ciências da Atividade Física na cidade de Montreal, onde Ross a definiu como a aplicação de medições para o estudo do tamanho, forma, proporção, maturação e crescimento com o objetivo de ajudar a entender o movimento humano no contexto de crescimento, exercício, performance e nutrição com aplicação direta da medicina, da educação e da administração (CARNAVAL, 1997; BÖHME, 2000).

A cineantropometria teve sua evolução a partir da antropometria (*anthropo* = homem e *metry* = medida), cujo significado não contemplavam o termo cine (*kines* = movimento), compreendendo o que atualmente entendemos pela medida do movimento humano (MARTINS & WALTORTT, 1999). O quadro 1, indica em quais aspectos podemos identificar, especificar, aplicar e justificar a utilização conceitual desta definição de cineantropometria.

Neste estudo, o termo cineantropometria será utilizado para compreender as medidas morfológicas da composição corporal incluindo o somatótipo e a aptidão física dos alunos envolvidos na pesquisa. Em geral, os meninos possuem significativamente melhores desempenhos nos testes motores em relação às meninas como mostram os estudos de Gaya et. al (1997) e de Guedes & Guedes, (1999); Lopes & Pires Neto, (1999); Souza & Pires Neto, (2003); Farias & Salvador, (2005); Cielask, et. al., (2007); Cielask, et. al., (2008).

Quadro 1 – Aspectos e considerações relativas à cineantropometria

ASPECTO	CONSIDERAÇÕES
Identificação	Cineantropometria é a mensuração do movimento humano.
Especificação	É o estudo do tamanho, forma, proporção, maturação e função do homem.
Aplicação	Tem aplicação para o entendimento do crescimento, da fisiologia do exercício, do desempenho esportivo e nutrição.
Relevância	Apresenta aplicação em medicina, educação e em saúde pública.

Pompeu, (2004 p. 1).

O estudo da composição corporal é considerado como um dos fundamentais componentes de programas de orientação a aptidão física relacionada à saúde das pessoas (GUEDES & GUEDES, 2003; COSTA, 2001; BÖHME, 1994), mas nossos objetivos vão além de saber se a predição de um individuo está adequada aos padrões pré-estabelecidos pelos investigadores desta área. Desejamos utilizar estas estratégias para confirmar as hipóteses de que os alunos envolvidos em casos de bullying são realmente as crianças mais fortes/fracas, altas/baixas, magras/gordas ou se os alunos com maior aptidão física são os agressores, visto que, muitas vezes, os alunos vítimas possuem pouca vivência de práticas motoras nas aulas de educação física, que muitas vezes proporcionam a seleção e exclusão de crianças a

partir de suas habilidades individuais, propiciando um cenário para que os alunos com maior status construam sua identidade em cima dos de menor status formando assim suas relações de poder e hierarquia dentro do grupo.

2.2.1 Somatótipo

O estudo do somatótipo constituiu-se em valioso instrumento de informação que permite a visualização global das modificações morfológicas ocorridas em função de alterações processadas simultaneamente em nível dos tecidos muscular, ósseo e adiposo (GUEDES & GUEDES, 1999; BÖHME, 2000).

No Brasil, a somatotipologia enfatiza a caracterização de perfis específicos de atletas em diversas modalidades esportivas classificando-os quanto a sua função ou posição na tática dentro da equipe desportiva, bem como, facilitando a busca e seleção de talentos esportivos (FERNANDES FILHO, 2003). A maioria dos estudos aborda este tipo físico relacionando-o com o desempenho de atletas de diferentes esportes coletivos e individuais (ARAÚJO et. al. 1979; VIVOLO et. al. 1979; CARTER 1984 apud ROCHA et. al., 1996; CALDEIRA et. al. 1986; VIVIANI e BALDINI 1993; CREAGH e REILLY 1995; JOÃO et. al. 2002; SILVA et. al. 2003; FERREIRA 2004; PELISSARI 2005; NOGUEIRA et. al., 2005; QUEIROGA et.al. 2005; LENTINI et. al. 2006; SALAS RAMÍREZ 2006; LEVANDOSKI, et. al., 2006; LIMA, et. al. 2007; LEVANDOSKI, 2007). Segundo Guedes & Guedes (1999), poucos estudos foram realizados com a intenção de proporcionar novas informações que contribuam para o processo de crescimento e de maturação de indivíduos em populações de não-atletas.

No estudo de Guedes & Guedes (1999), os resultados encontrados apontaram que, entre os rapazes, a endomorfia foi pouco sensível a modificações com a idade, ao contrário das meninas, em que esse componente demonstrou valores crescentes com o início da adolescência. Com relação à mesomorfia, ambos os sexos apresentaram valores menores a medida a idade aumentava. A ectomorfia apresentou valores gradualmente mais elevados dos 7 aos 12 anos nas meninas, enquanto os meninos obtiveram valores mais elevados aos 16 anos.

2.2.2 Aptidão Física

Uma habilidade motora depende do sucesso e da qualidade do movimento que um indivíduo é capaz de produzir e executar com o mínimo de energia e o máximo de precisão. A habilidade motora pode ser classificada de duas maneiras: tarefa e nível. A primeira consiste em realizar o movimento específico, como manusear as cartas de um baralho. E a segunda consiste em distinguir a maneira com que o indivíduo realiza esta tarefa classificando-o em alto ou baixo nível (SCHMIDT & WRISBERG, 2001).

A aptidão física relacionada à saúde consiste em congrega vários aspectos dos componentes relacionados à força, flexibilidade, resistência muscular, capacidade cardio-respiratória com o objetivo de obter níveis de saúde adequados que possibilitem dificultar a ação do risco de doenças crônico-degenerativas (NAHAS, 2001; GUEDES & GUEDES, 1995). Já a aptidão física relacionada à performance motora consiste em obter estes mesmos componentes, porém em níveis de esforço máximo, a fim de atingir objetivos esportivos para um alto rendimento (NAHAS, 2001).

Na área das Ciências do Esporte, utilizamos testes específicos com objetivo de avaliar uma habilidade motora e utilizar os resultados para enquadrar os respectivos valores em vários níveis de classificação, a partir dos quais podemos prever o nível de aptidão física de um indivíduo. Em geral os meninos em idade escolar possuem significativamente melhores níveis de aptidão física em relação às meninas como mostram os estudos de Gaya et. al (1997) Guedes & Guedes, (1999), Glaner, (2003); Krebs & Macedo, (2005); Esteves, et. al. (2005).

2.3 IMAGEM CORPORAL

Nosso corpo é a representação de uma máquina como relata Parker, (1986). Esta máquina humana, que é o corpo, possui estruturas internas formadas por vigas, painéis, placa, guindaste para suportar e locomover partes, sensores que detectam a luz, som, temperatura, o toque e ainda produz seu próprio combustível, mas todo corpo necessita de uma imagem personalizada que fará a comunicação com o mundo exterior. Assim, a imagem do corpo, ou imagem corporal, será o mecanismo de interação entre o meio ambiente e sua estrutura individual.

A Imagem Corporal, de acordo com Tavares (2003, p. 27.), “*é a maneira pela qual nosso corpo aparece para nós mesmos*”, ou seja, é uma representação mental que engloba todas as maneiras de visualização, seguido de uma auto-avaliação da imagem física percebida. Muitas vezes, esta imagem é distorcida ou apresenta alguma deficiência ou deformidade que acaba gerando bloqueios psicológicos. Os profissionais que trabalham com o corpo humano criam estratégias para melhorar a qualidade de vida destas pessoas utilizando diversificadas estratégias, de acordo

com sua competência profissional, a fim de minimizar as insatisfações com a imagem corporal.

A auto-percepção corporal pode diferenciar entre meninas e meninos. Os resultados de um estudo longitudinal de Gardner, Friedman & Jackson (1999) com escolares entre 6 e 13 anos, mostram que as meninas apresentam uma constante discrepância em relação aos meninos para uma maior imagem corporal percebida e ideal ao longo dos anos. No estudo de Lunde et. al. (2006) vemos que meninas vítimas e meninos sem envolvimento com bullying tendem a acreditar que os outros colegas vêem sua auto-imagem de forma diferente. Os meninos vítimas apresentam um descontentamento com a aparência corporal de uma forma geral.

Entre os estudos sobre a imagem do corpo e a aparência humana, destacamos o de Cash (2004) sobre a história e perspectivas de novos temas a serem investigados nesta área. Entre diversos problemas, destacamos o *body dysmorphic disorder*, compreendida como uma preocupação com um defeito imaginário ou aparente (VEALE, 2004). Esta insatisfação ou descontentamento com a forma corporal é investigada em por diversos autores (ALLEN et. al. 2008; MELLOR, 2008; VERPLANKEN & VELSVIK, 2008; JONES & KING, 2008; GRAUP et. al. 2008; LUNDE, FRISE´N & HWANG, 2006; SMOLAK, 2004; LABRE, 2002; ODEA & CAPUTI, 2001) em jovens de ambos os sexos (SWAMI et. al. 2008; SWAMI, HADJI-MICHAEL & FURNHAM, 2008; COELHO & FAGUNDES, 2007; WOLKE & SAPOUNA, 2007; ALMEIDA et. al. 2005; DAMASCENO et. al. 2005; HILDEBRANDT, LANGENBUCHER & SCHLUNDT, 2004; PAQUETTE & RAINE, 2004; COLWELL, 1999; LYNCH & ZELLNER, 1999) e também em adultos.

2.4 STATUS SOCIAL

O Status Social, de acordo com Marshall (1967, p. 146), “*refere a um aspecto ou fenómeno da estratificação numa sociedade*”. A sociedade é formada por vários estratos ou camadas ocupados por um grande número de pessoas de diferentes posições na estrutura social. A estrutura social é classificada em três categorias: Castas, Estado e Classes. De forma sintetizada, nas Castas os membros estão unidos por costumes sociais que lhes são peculiares e comuns, conservando alguns hábitos e comportamentos do início ao final da vida. O Estado é mais bem exemplificado quando nos referimos ao período médio do feudalismo e às sociedades aristocráticas da Europa nos séculos XVII e XVIII. O status neste sentido é uma posição à qual a se atribui um conjunto de direitos e deveres, privilégios e obrigações, capacidades ou incapacidades legais que são publicamente reconhecidos e sustentados pela autoridade pública. Um sistema de Classe é uma estruturação social em que posição e interesse vigoram. Em um modelo capitalista, as posições hierárquicas são bem claras. Com o poder, é possível gerar riquezas e as riquezas podem comprar o poder.

Podemos definir o Status Social de outras formas. A primeira pode ser enquadrada como a posição social real determinada pelas atitudes e comportamentos daqueles entre os quais o indivíduo vive e se movimenta, denominado como “Status Social Pessoal”. A segunda pode ser posicionada de acordo com a posição social atribuída de valores convencionais correntes na sociedade ao grupo ou categoria do qual o indivíduo é um representante, denominado como “Status Social Posicional”. A terceira, sem denominação

específica, é a posição no sistema de uma estratificação, que é um aspecto da sociedade (MARSHALL, 1967).

O tamanho e a forma corporal são investigados em associação a fatores ligados com relações sociais (LEMESHOW et. al., 2008; CROSNOE, FRANK & MUELLER, 2008; NEEDHAM & CROSNOE, 2005; JANSSEN et. al. 2004; STRAUSS & POLLACK, 2003) entre jovens.

No ambiente escolar, Lunde et. al. (2006) acredita que a exclusão social é relacionada negativamente a todos os aspectos da auto-percepção corporal. Desta forma, Chase & Dummer (1992) realizaram um estudo para avaliar a atitude das crianças nos esportes como o fator determinante na obtenção de maior status social. Foi descoberto que, para ambos os sexos, possuir uma habilidade esportiva é um fator decisivo para se alcançar popularidade na escola.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de campo, não probabilística, caracterizada como descritiva-comparativa e correlacional, porque se propõe a analisar associações entre variáveis (THOMAS & NELSON, 2002). O trabalho de campo foi planejado objetivando Identificar as relações entre as variáveis cineantropométricas, auto-imagem corporal e status social dos alunos com envolvimento bullying (vítimas, agressores/vítimas e agressores) no ambiente escolar de uma escola da rede pública de ensino da Grande Florianópolis – SC.

A apresentação do estudo organiza-se através da descrição das principais características dos alunos participantes e do seu agrupamento em categorias, com os dados qualitativos (avaliação do envolvimento bullying) e quantitativos obtidos pelas medidas cineantropométricas, percepção da auto-imagem corporal, e relações de status dos alunos. Posteriormente, apresentamos as diferenças e as correlações entre as distintas variáveis contidas nos instrumentos desta pesquisa, além das observações realizadas nas aulas de Educação Física e os comentários dos docentes sobre o comportamento diário dos alunos.

3.2 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

Para este estudo, os participantes foram selecionados de forma intencional, sendo que o critério de inclusão foi de que os alunos estivessem regularmente matriculados na 6ª série do ensino fundamental onde se realizou a pesquisa. A escolha desta série para realização da avaliação deve-se a dois motivos:

O primeiro é em relação a um acompanhamento longitudinal destes alunos nas pesquisas do Laboratório de Gênero Sexualidade e Corporeidade (LAGESC), a qual forneceu informações para a realização de dissertações anteriores a esta. Em segundo, é de que as ações deste fenômeno, são mais evidentes entre alunos com idades entre 11 à 13 anos (LYZNICKI, MCCAFFREE & ROBINOWITZ, 2004).

O município escolhido está localizado na região da Grande Florianópolis. Segundo dados do IBGE no ano de 2007, a população do município é constituída de aproximadamente 200 mil habitantes. A base de sustentação da sua economia está fundamentada no comércio, na indústria, na atividade de prestação de serviços, na pesca artesanal, na maricultura e na produção de cerâmica utilitária. A cidade possui mais de 1.200 indústrias, cerca de 6.300 estabelecimentos comerciais, 4.800 empresas prestadoras de serviço e 5.300 autônomos.

O colégio selecionado é o maior do município, localizado na região central da cidade, sendo escolhido de forma intencional pelo fato de conseguir conglomerar alunos de diferentes níveis socioeconômicos. O estabelecimento, fundado em 1988, iniciou suas atividades em 1989 e possui uma área de 3.840 m², com três prédios construídos, sendo o espaço físico composto por 39 salas de aula, laboratórios de informática, ciências e comunicação, biblioteca, sala de professores, sala de especialistas, sala de vídeo, sala da banda, auditório, sala de dança, cozinha e quadras poliesportivas. O Colégio conta com cerca de 250 profissionais

(professores, funcionários e especialistas da área da saúde) e aproximadamente quatro mil alunos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, no Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, oferecendo, ainda, atividades extracurriculares como dança, capoeira, futebol e banda.

3.3 PARTICIPANTES

A população abrangida por esta pesquisa foi constituída de 337 alunos de

Tabela 1 – Caracterização do número participantes em relação a sua faixa etária

Turma	Sexo	n	Mínimo	Máximo	Média (*) (**)	Desvio Padrão
			Anos	Anos	anos	Anos
M	Masculino	20	11	15	12,55	0,94
	Feminino	17	11	14	12,18	0,72
N	Masculino	16	11	15	12,44	0,96
	Feminino	18	12	15	12,56	0,78
O	Masculino	18	12	15	12,50	0,98
	Feminino	17	11	13	12,18	0,52
P	Masculino	18	12	16	12,94	1,21
	Feminino	13	12	13	12,38	0,50
Q	Masculino	17	12	14	12,47	0,62
	Feminino	15	12	14	12,60	0,73
R	Masculino	21	12	15	12,67	0,79
	Feminino	12	11	17	12,67	1,55
S	Masculino	16	11	15	12,31	1,01
	Feminino	18	11	15	12,44	0,92
T	Masculino	18	12	14	12,50	0,78
	Feminino	16	12	15	12,69	0,87
U	Masculino	20	12	15	12,80	0,89
	Feminino	14	10	14	12,43	1,08
V	Masculino	20	11	17	12,75	1,29
	Feminino	13	12	13	12,31	0,48
Total	Masculino	184	11	17	12,60	0,96
	Feminino	153	10	17	12,44	0,84

* Por meio do teste T não foi verificada diferença etária entre os sexos com $p < 0,05$.

** Por meio do teste ANOVA com Post Hoc de Tukey não foi verificada diferença etária entre as turmas com $p < 0,05$

ambos os sexos, distribuídos em 10 turmas da 6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino público.

A tabela 1 apresenta a distribuição do número de alunos em suas respectivas turmas, bem como a média etária descrita em anos completos. Foi garantido o sigilo em relação à identidade dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como a utilização dos nomes fictícios contidos na apresentação dos resultados.

3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Com o intuito de verificar os alunos com características bullying foram utilizados o Questionário para o Estudo da Violência entre Pares de Freire et. al. (2006), um exame sócio-métrico e a observação informal (em sala de aula, recreio, nos corredores durante os intervalos de aula, nas aulas de educação física e na saída das aulas). Para a avaliação cineantropométrica foi utilizado o Somatótipo (modelo antropométrico) de Carter e Health (1990) e outras variáveis antropométricas. Para avaliar a aptidão física e o desempenho motor foi utilizada a bateria de teste do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR). Para avaliar a satisfação corporal foi utilizada a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard et. al. (1983) e a Escala de Percepção Corporal, formulada pelo autor desta pesquisa. Para avaliar o nível das relações de poder e status, foi utilizada a Escala Subjetiva de Poder e Status em Sala de Aula, também formulada pelo autor desta pesquisa.

3.4.1 Questionário para o Estudo da Violência entre Pares

O questionário de Freire et. al. (2006), apresentando no anexo "A", foi construído devido a preocupação com a violência na escola, mas utilizando uma

análise mais criteriosa, abordando uma visão do bullying no cotidiano dos alunos, diferenciando a agressão ocasional da agressão sistemática. O questionário permite conhecer situações peculiares obtendo, com facilidade, informações a curto e médio prazo acerca da vivência das situações com o fenômeno bullying durante a vida escolar. Com a utilização deste instrumento é possível:

- a) identificar agressores, vítimas, e observadores freqüentes de situações de bullying;
- b) caracterizar os tipos de agressão/vitimização que ocorrem em situação escolar;
- c) caracterizar a população, em geral, do ponto de vista estrutural, caracterizar os alunos (agressores, vítimas e observadores) em sexo, idade, nível socioeconômico e cultural da família, percurso escolar e estrutura familiar;
- d) identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão;
- e) avaliar, a partir da visão dos alunos, o modo como os adultos (professores e funcionários) agem na intervenção das situações de bullying.

O exame sócio-métrico consistiu de informações baseadas nos instrumentos de Freire et. al. (2006); Smith, (2004); Pereira (2004) e Olweus (1989) e adaptado por Nogueira (2007), estão descritas no anexo B.

3.4.2 Somatótipo

Carter e Heath (1990) conceituam somatótipo como uma descrição semi-quantitativa da forma relativa existente e da composição corporal humana e que é expressa por três valores numerais representantes do componente físico exposto sempre na mesma ordem: endomorfia, mesomorfia e ectomorfia. A endomorfia é

caracterizada por predomínio no volume abdominal, flacidez muscular e pequenas dimensões relativas das extremidades. A mesomorfia caracteriza-se por um acentuado desenvolvimento muscular e ósseo, com as medidas torácicas predominantes sobre as abdominais. A ectomorfia é determinada por um aspecto de fragilidade, hipotonia muscular e magreza com as medidas do comprimento dominando sobre os diâmetros e circunferências. A idéia central é analisar a composição corporal atual do indivíduo e, assim, compará-la com modelos já estruturados. As classificações deste modelo são expressões numéricas que não possuem uma unidade específica, nem valores máximos. Estas expressões têm valores variantes de 1 a 2,5, que são consideradas baixas; de 3 a 5, consideradas moderadas; de 5,5 a 7, tidas como altas, além das localizadas acima de 7,5, que são consideradas muito altas. Ainda são encontrados, embora aconteçam raramente, valores iguais ou acima de 12 (NORTON e OLDS 2005).

Os procedimentos para obtenção desses resultados encontram-se descritos no Anexo C.

3.4.3 Aptidão Física

O Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) é um programa da área da educação física que propõe a realização de avaliações físicas em crianças e jovens brasileiros na faixa etária de 7 à 17 anos, abordando três níveis distintos, (1) crescimento e desenvolvimento somatomotor; (2) aptidão física relacionada à saúde e (3) aptidão física relacionada ao desempenho motor, que se completam fornecendo indicadores para a detecção de talentos motores ou esportivos. A escolha de alguns testes desta bateria deve-se a relevância de que o PROESP-BR surgiu apresentando dados

fidedignos relacionados em parte da comunidade estudantil brasileira envolvida em práticas esportivas (GAYA & SILVA, 2007).

Os procedimentos para esta avaliação encontram-se descritos no Anexo D.

3.4.4 Escala da Silhueta Corporal

Para verificação da satisfação ou insatisfação da imagem corporal percebida e a ideal será utilizada a escala proposta por Stunkard et. al. (1983). O conjunto de silhuetas visualizadas em uma escala de 9 pontos será realizada com duas perguntas verbais em sala de aula:

1. Qual é a silhueta que melhor representa a sua aparência física atualmente?
2. Qual é a silhueta que você gostaria de possuir?

A Escala da Silhueta Corporal encontram-se no Anexo "E".

3.4.5 Escala de Percepção Corporal

Este instrumento possui a intenção de mensurar a percepção da imagem corporal dos alunos através da auto-percepção de cada segmento corporal e foi formulado pelo autor desta pesquisa. O questionário apresenta uma consistência interna de $\alpha = 0,797$ (Alpha de Crombach) obtido através do estudo piloto, considerado um bom índice de consistência. Trata-se de um questionário com respostas em Escala Likert de 5 pontos (1= nunca; 2= pouco; 3= medianamente; 4= razoavelmente; 5= muito), possuindo questões relacionadas a percepção do próprio corpo.

A escala de Percepção Corporal encontra-se no Anexo "F".

3.4.6 Escala Subjetiva de Status Social em sala de aula

Para Smith (2004), os estudos escolares de grande escala sobre bullying utilizam instrumentos que geram dados a partir da auto-percepção dos alunos. Assim o instrumento utilizado para avaliar o nível subjetivo de poder e status em sala de aula, é composto por 6 (seis) questões de avaliação de um aluno em relação aos seus colegas, através de indicações de acordo com seis habilidades específicas percebidas através do convívio diário. O aluno consultado deve indicar até 10 (dez) colegas para cada pergunta respeitando as observações abaixo. Após a avaliação de todos os alunos da classe, é realizada uma contagem da frequência com que os alunos foram indicados. Ao final, teremos uma classificação com escores dos alunos com “maior”, “menor” ou “nenhuma” indicação, indicando subjetivamente os alunos que são recordados para realização de tarefas em sala de aula.

Observações:

- Não existe critério para escolha dos colegas;
- Não há necessidade da separação por sexo (ser menino ou meninas);
- Não precisa realizar as dez indicações;
- O informante não deverá utilizar o seu próprio nome como resposta;
- A indicação deve ser apenas dos colegas da mesma turma.

A Escala Subjetiva de Poder e Status encontra-se no Anexo “G”.

3.4.7 Observação Informal

Durantes as três fases do estudo (ver figura 1), realizamos observações junto aos alunos nas aulas teóricas das disciplinas de Português, Matemática, História,

Ciências, Inglês, Artes, Informática, Educação Física e, com maior freqüência, nas aulas práticas de Educação Física. Também observamos o comportamento dos alunos nos espaços e horários livres de convivência social como durante o recreio e nos corredores nos intervalos de aula. Houve momentos em que os alunos ficavam sem aula devido à falta de professores, quando os alunos realizavam exercícios de reforço, mas sem supervisão.

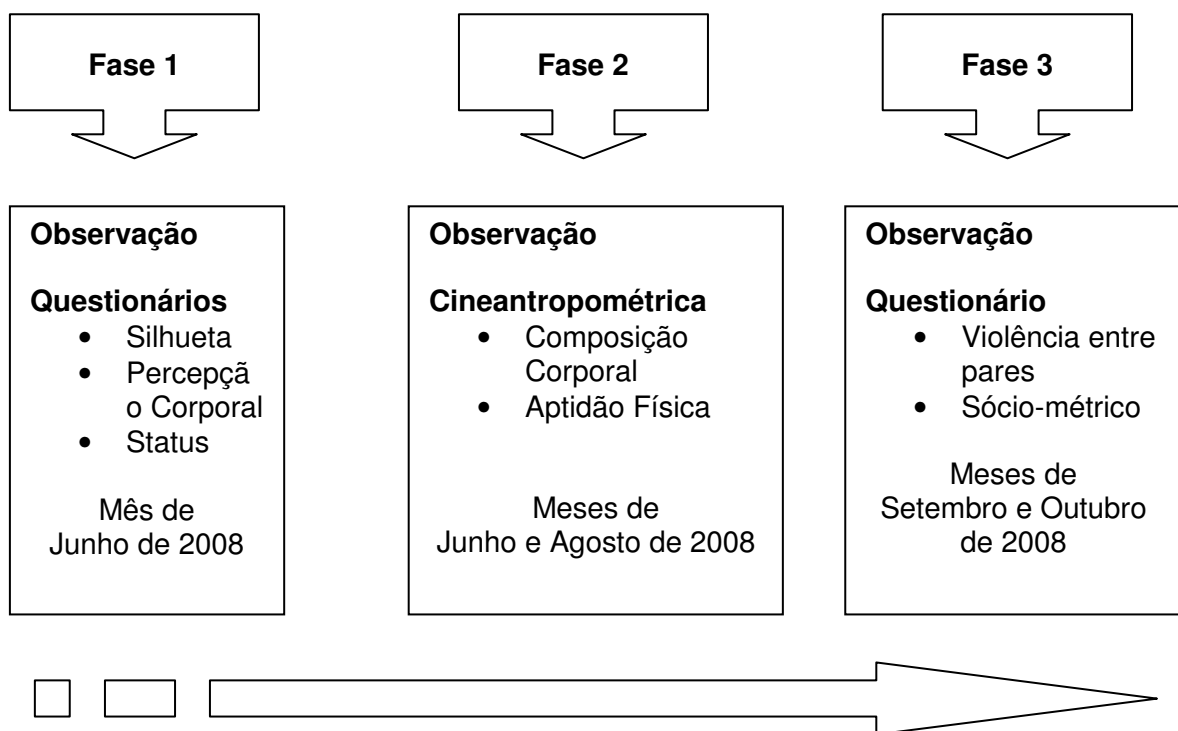


Figura 1. Fluxograma da seqüência cronológica das fases do estudo

Este procedimento foi realizado durante oitenta e três dias, nos períodos matutino e vespertino, durante os meses de junho à outubro do ano de 2008. Nos horários de recreio e de intervalos de aula, abordamos alguns alunos, procurando sempre cuidar da integridade física, para não expô-los a situações de constrangimento perante seus colegas. Os questionamentos, nessas abordagens, tiveram caráter informal, a partir das ações momentâneas praticadas pelos mesmos,

que despertavam nossa curiosidade enquanto pesquisadores. Algumas perguntas mais freqüentes eram sobre as próprias aulas, perguntando se os alunos gostavam das mesmas, o que faziam para se destacar durante estas atividades e quem eram os alunos que encontravam maiores dificuldades nos relacionamentos intra-grupais, de forma a não seguir um roteiro específico.

A equipe de pesquisadores foi orientada a não intervir em nenhuma situação de conflito entre os alunos. Quando surgiam estas situações, procurávamos não olhar diretamente ao centro destas ações, ou nos colocávamos em uma posição oposta, para não coibir as atitudes naturais de comportamento dos envolvidos. Durante as três fases deste estudo (ver figura 1), nós construímos um vínculo de confiança com os alunos. Nas duas primeiras semanas da observação informal, eles estranharam nossa presença e desconfiaram do objetivo e da justificativa das observações. O pesquisador intuitivamente percebeu que com o passar das semanas, os alunos (principalmente os alunos considerados “problema” pelos docentes) perceberam que seus atos de indisciplina, bagunça, em sala de aula não eram repreendidos por nós, e que suas condutas de maus-comportamentos não eram repassados para supervisão. Notamos a partir da continuidade das observações, que os alunos se acostumaram com aquele “corpo estranho” e passaram a se comportar tipicamente. Inicialmente, informamos aos alunos que a observação era para fazer anotações de rotina sobre a prática didática do professor que ministrava as aulas, e que nossa equipe era composta por professores estagiários que estavam aprendendo um pouco sobre a realidade da futura profissão.

A curiosidade e desconfiança ainda permaneciam no início da segunda fase do estudo de campo. Assim, utilizamos mais uma estratégia para não comprometer

a pesquisa. Em um dia específico, durante as observações em sala de aula, anotamos toda a oratória do professor. E, propositalmente, fingimos que havíamos esquecido o caderno com as anotações sobre a mesa, e saímos da sala de aula justamente para fazer com que os alunos vasculhassem o que estava sendo anotado em sala de aula. Em todas as turmas, os alunos leram o conteúdo do caderno e realmente comprovaram que estávamos observando a didática do professor.

Dessa forma, declaramos que este estudo não possui nenhum conflito de interesse com o tema em questão. Justificamos a veracidade das informações apresentadas primeiramente em relação à detecção dos alunos envolvidos em bullying. Durante o processo de diagnóstico, encontramos vários alunos que possuem características que se assimilam com comportamentos de indivíduos envolvidos em bullying, mas, em alguns casos, os alunos não utilizam tais comportamentos com objetivo e a intenção de “*bullynar*”. Não fomos induzidos a fornecer um resultado frio, movido por suposições não-concretas somente confirmar nossas hipóteses.

3.4.8 Observação Cinematográfica

Esta ferramenta foi necessária apenas para captar algumas imagens e fornecer melhor diagnóstico do fenômeno proposto em questão, para que, junto ao grupo de pesquisadores, pudéssemos discutir sobre estes atos. Embora tenha custado muito tempo, utilizando uma câmera filmadora de longo alcance, pudemos observar o comportamento de alunos enquadrados como agressores de bullying no seu horário de recreio utilizando os procedimentos de Pepler, Craig & Roberts (1998). Não foi utilizado critério para escolha dos alunos. Através das observações

diárias, descobrimos alguns focos de alunos que utilizam de sua força física para intimidar outros colegas e, desta forma, montávamos o equipamento para captar estas imagens sem que os alunos percebessem. Outrora escondíamos a câmera ligada junta à roupa, para monitorar algumas ações sem estarmos olhando diretamente ao foco, o que auxiliou na confirmação do diagnóstico e discussão com demais pesquisadores deste estudo.

3.5. COLETA

Inicialmente, foi estabelecido o contato com a direção da escola e com o setor pedagógico, visando, mediante a apresentação da proposta de pesquisa, após a autorização com a equipe pedagógica, a realização do mesmo procedimento com os docentes do estabelecimento, porque, caso algum deles não concordasse, não poderíamos realizar as observações em suas aulas. Solicitamos a permissão dos pais para que as crianças participassem do estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que relata os procedimentos e a intenção da pesquisa, de acordo com as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos” (196/96), editadas pela Comissão Nacional de Saúde. Posteriormente, informamos ao professor de educação física dos alunos da 6ª série que as avaliações seriam realizadas no início de cada aula.

A coleta foi realizada entre os meses de junho e outubro do ano de 2008. A entrevista, utilizando o questionário para verificação da violência entre pares foi realizada individualmente, em um ambiente reservado, apenas com o autor do estudo (entrevistador). Os questionários que avaliaram a Imagem e Percepção Corporal e a Escala de Status Social Subjetivo foram aplicados com todos os alunos ao mesmo tempo em sala de aula. A avaliação cineantropométrica, relacionada à

composição corporal, foi realizada em um ambiente privado, individualmente, permitindo um acompanhante caso algum aluno solicitasse, e ainda, com o auxílio de uma acadêmica, para evitar possível constrangimento das alunas do sexo feminino. A avaliação cineantropométrica, relacionada à aptidão física, foi realizada no próprio espaço físico da escola, onde são realizadas as aulas práticas de Educação Física. As observações, (informais ou através de câmera filmadora) quando necessárias, foram realizadas nos momentos da aula de Educação Física ou do recreio.

Estas avaliações foram administradas em três momentos na forma “duplo-cega”, exemplificada na figura 1. No primeiro, foram aplicadas as escalas de silhueta corporal, percepção da imagem corporal e status e poder, em sala de aula, para todos os alunos. Além disso, foram feitas observações informais com o intuito de conhecer e construir um laço de confiança com os alunos. No segundo momento, continuamos com as observações e realizamos a avaliação cineantropométrica em todos os alunos. No terceiro momento, demos continuidade às observações e, finalmente, aplicamos o sócio-métrico e utilizamos o questionário para o estudo da violência entre pares, em forma de entrevistas em todos os alunos. Todos os alunos foram avaliados com o mesmo critério, para evitar falso julgamento ou favorecimentos que poderiam influenciar nas respostas durante as avaliações realizadas nas três fases do processo do estudo.

3.6. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

3.6.1 Organização

Os dados da pesquisa foram inseridos e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 14.0, mantendo a identidade das crianças em sigilo, em um computador com senha, ao qual apenas o pesquisador responsável possui acesso.

É importante destacar que os dados não receberam nenhuma análise prévia durante o processo de avaliação. Todos os alunos foram avaliados com o mesmo critério, para evitar falso julgamento ou favorecimentos que poderiam influenciar nas respostas durante as avaliações realizadas nas três fases do processo do estudo. A primeira análise estatística foi realizada após a inclusão e tabulação de todos os dados avaliados.

Com o intuito de melhor explicar as análises estatísticas, apresentaremos na forma de fluxograma o procedimento realizado da variável primária, passando pelas variáveis secundárias quando necessário, até ao teste estatístico.

A figura 2 é composta primeiramente pelas variáveis primárias dos fatores da composição corporal, que, através da aplicação das fórmulas descritas no anexo B, deram origem às variáveis secundárias e ao nível de status social dos escolares que foram submetidas aos testes estatísticos apresentados no item (3.6.2).

3.6.2 Análise

Para avaliar as variáveis cineantropométricas e o nível de status social dos escolares utilizamos o teste de Análise de Variância com *post-hoc* de Tukey, que possibilita a verificação das diferenças entre o grupo quando utilizamos variáveis escalares entre os envolvidos em bullying. Para verificar as diferenças entre o nível de satisfação da auto-imagem e a percepção corporal dos escolares envolvidos em bullying, foi utilizado o Teste do Qui-quadrado, de Kruskal-Wallis, quando utilizamos

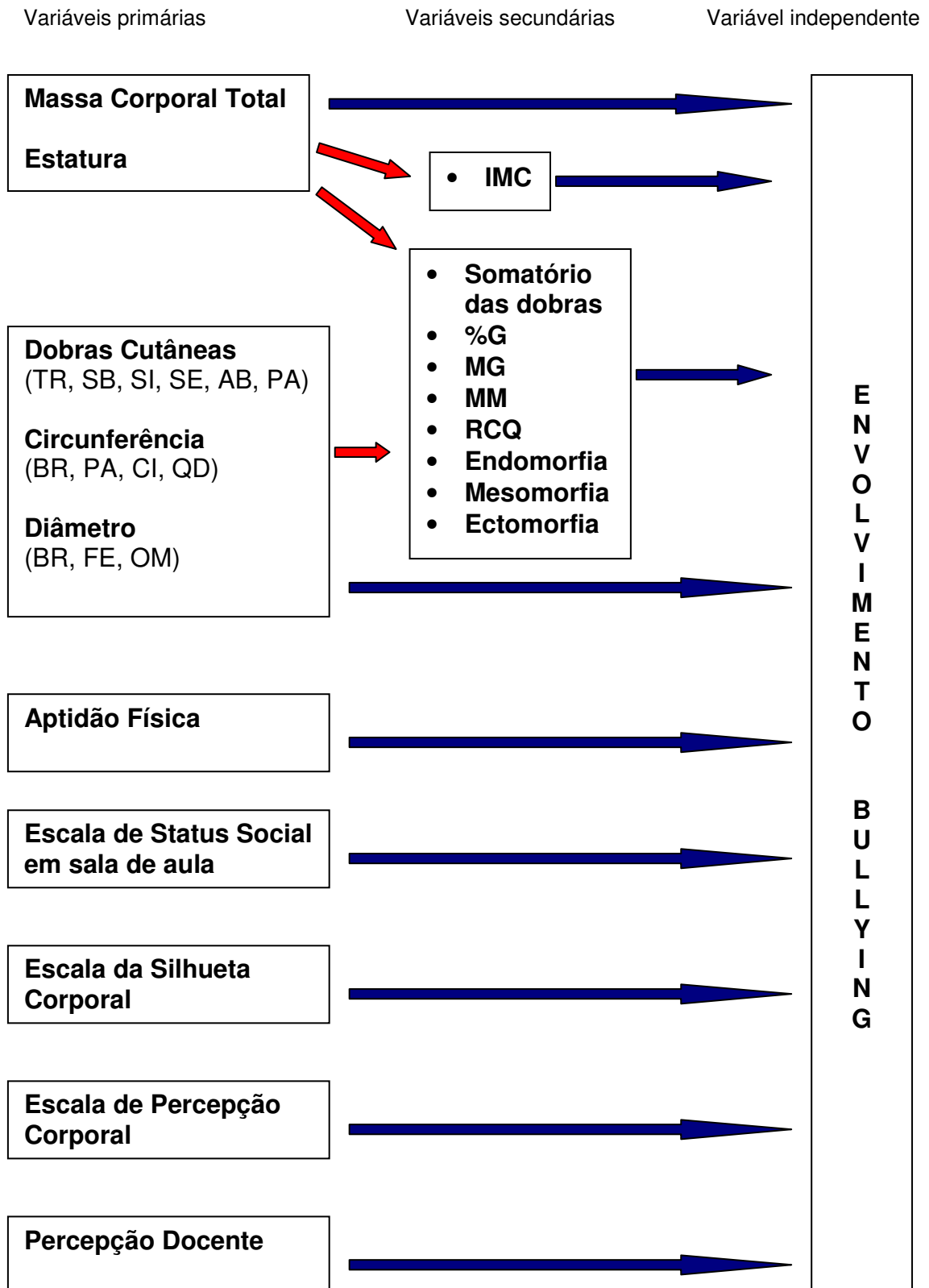


Figura 2. Fluxograma do procedimento estatístico utilizado para analisar as variáveis de acordo com o envolvimento bullying

variáveis em escala ordinal. Foram realizadas correlações com coeficiente, de Pearson e Spearman, entre estes fatores associados.

Todas as análises estatísticas deste estudo adotaram um valor de “ $p= 0,05$ ” de significância utilizando os procedimentos de Dancey & Reidy (2006) e Barros & Reis, (2003).

3.7 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO NA IDENTIFICAÇÃO DO FENÔMENO BULLYING

Para chegarmos a um valor quantitativo dos alunos do sexo masculino envolvidos em problemas de bullying, através das características que os fazem a atuarem como vítimas, envolvimento duplo e agressores, foram adotados, simultaneamente, como critério de inclusão a partir da triangulação de três aspectos: 1- indicação dos colegas através de um teste sócio-métrico (avaliação pelos pares); 2- entrevista utilizando o questionário (auto-avaliação); 3- observação informal (avaliação do pesquisador), conforme indica a figura 3.

No início das observações durante a fase 1 observou-se algumas brincadeiras muito parecidas com situações que dão visibilidade ao bullying. Então foi perguntado a alguns alunos o que significavam tais manifestações, ao que um dos alunos/informantes respondeu: “*Não é brincadeira não professor... nós só estamos zoando com o moleque*”.

A partir deste momento, através desta informação regional, a utilização prática desta terminologia para identificar o fenômeno, nossa estratégia foi de substituir a definição inglesa de atos bullying entre os escolares sem distorcer seu conceito original adotando como definição *êmica*¹ o vocábulo “zoar”.

¹ Observação do fenômeno na visão dos participantes do estudo.

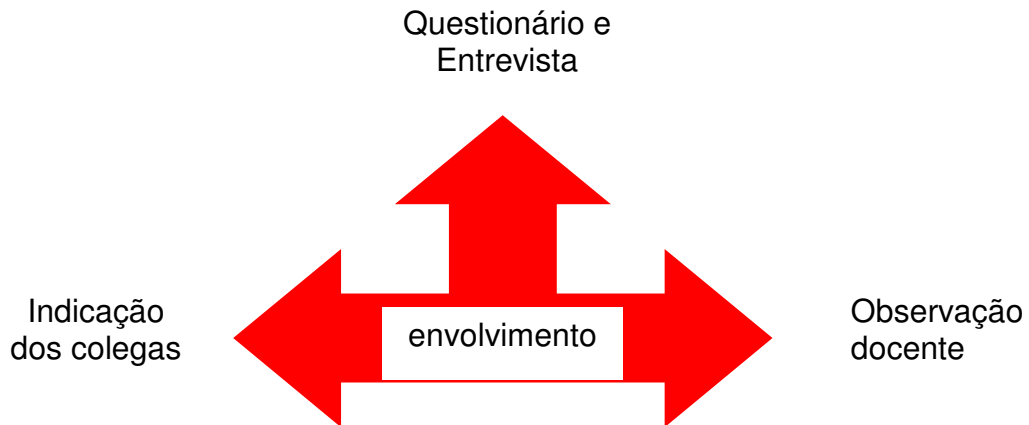


Figura 3. Critério de inclusão a partir da triangulação destes fatores.

Mas este termo de caracterização regional possui ainda duas facetas: um significado seria o “zoar a sério”, que seriam as ações propriamente ditas dos atos de bullying; outro significado é o “zoar a brincadeira” traduzindo uma ação lúdica de “jogo” entre os indivíduos.

3.8 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os instrumentos utilizados para identificar as vítimas e os agressores de bullying são, geralmente, questionários que analisam seis formas de vitimização administradas metodologicamente de forma retrospectiva da infância ou atual (na adolescência). Os seis pontos-chave devem corresponder à retrocedência do fato, pertences danificados, agressão verbal, o fato de as vítimas serem usadas como objeto de divertimento, exclusão social e fofocas (WOLKE & SAPOUNA, 2007).

Nesta pesquisa, notamos uma difícil compreensão de algumas terminologias nas perguntas do questionário, fato que nos fez alterar a forma de administrar estas informações por uma entrevista individual, utilizando o questionário como formulário. De acordo com Catini (2004), em pesquisa sobre o tema bullying em estudantes brasileiros, foi encontrado que o uso da palavra “violência” remetia a ações criminosas como uso de armas, envolvimento com drogas e assassinatos, mas não representava outras formas mais sutis, tais como agressões verbais, morais e psicológicas. A idade e falta de compreensão de terminologias por parte dos alunos dificulta o estudo deste fenômeno no trabalho de campo.

Uma grande limitação é acreditar que os instrumentos irão fornecer um resultado sem erro, ou que ele aponte fielmente os alunos com características de agressores e vítimas. Os questionários pontuam estas informações-chave e indicam fatores de vulnerabilidade para possíveis situações de vitimização, mas não necessariamente indicam uma ação de bullying, as quais, tornamos a lembrar, são ações caracterizadas por uma sistematização de abuso de poder ao longo do tempo. A ocorrência de violência velada e sem visibilidade social acaba por dificultar o diagnóstico do fenômeno bullying.

Outra particularidade sobre os estudos envolvendo o fenômeno bullying é que as pesquisas envolvem estudos de caso em apenas uma escola, não englobando informações do contexto social (FREIRE, VEIGA SIMÃO & SOUSA FERREIRA, 2006), ou, muitas vezes, delimitando o conceito geral do estudo para compreender apenas algumas características específicas deste fenômeno (NOGUEIRA, 2007), de forma que a realidade acadêmica brasileira, igualmente a de outros países latinos, sofre com um atraso de aproximadamente duas décadas com relação à estas informações científicas.

A pequenos passos, os estudos no país iniciam um processo de crescimento, mas a dificuldade na compreensão para entender o que é o “fenômeno bullying” torna-se outra barreira. É necessário mais tempo para discutir, debater e fazer com que as informações sobre este assunto sejam trazidas ao dia-a-dia de docentes e discentes de toda rede de ensino público e privado de nosso país. Esta fase implica em transparecer informações que, apesar de serem facilitadas pelos mecanismos eletrônicos de comunicação, geram dúvidas constantes que na tentativa de traduzir os conceitos literários deste fenômeno.

A partir do momento em que o termo “bullying” for inserido em nosso vocabulário, poderemos melhorar as estratégias de intervenção e prevenção. Após um período de 30 anos de maciços estudos alertando sobre as conseqüências deste problema, em alguns países, como os Estados Unidos, já há uma legislação específica “anti-bullying” que pune rigorosamente os agressores (SRABSTEIN, BERKMAN & PYNTIKOVA, 2008).

Apesar de contrariar a citação de Freire et. al., (2006) relatando que uma das limitações das pesquisas na área é o fato de serem realizadas em apenas um estabelecimento de ensino, utilizamos um colégio. Nosso intuito, no entanto, não foi o de descobrir qual a incidência deste fenômeno, mas submeter os envolvidos à avaliação de fatores associados ainda não mencionados na literatura internacional, adotando uma metodologia quantitativa que evidenciasse diferenças estatisticamente significativas.

Outra limitação deste estudo foi não controlar este fenômeno “extra-muros”. De acordo com Carvalhosa, Lima & Matos (2001), os jovens com características de provocadores possuem maiores índices de violência fora da escola, e ainda possuem piores níveis de relacionamento com os pais quando comparados às

vítimas. Talvez pudéssemos aumentar o percentual de alunos agressores controlando este fator, mas não seria possível incluí-los nesta estatística, haja visto que nossos objetivos englobam a participação de alunos com envolvimento no meio escolar (intra-muros) onde alguns não manifestaram tais comportamentos.

3.9 ESTUDO PILOTO

Este estudo piloto teve como objetivo a familiarização do pesquisador e equipe com os instrumentos de avaliação. O referido estudo foi realizado em outra instituição de ensino, mas utilizando uma população estudantil de mesma série e faixa etária. A descrição do mesmo, bem como seus resultados e considerações, encontram-se dispostos no Apêndice 4 desta dissertação.

4. RESULTADOS

Os resultados estão apresentados de acordo com os objetivos iniciais do estudo. Primeiramente, se fez uma apresentação da maneira como se chegou aos dados que identificaram os possíveis atores que estariam envolvidos no fenômeno bullying. Em segundo lugar, se informou o processo utilizado para inclusão e exclusão de alguns alunos classificados como envolvidos ou não no fenômeno. Por fim, discutiram-se as possíveis associações das características cineantropométricas e psicossociais dos alunos (vítimas, agressores/vítima e agressores) em relação ao bullying escolar.

A grande dificuldade no diagnóstico da existência do fenômeno bullying neste estudo dissertativo, bem como em nossos trabalhos iniciais e estudo piloto, foi estudar a ocorrência de uma violência intencional velada, sistemática e sem visibilidade social. Assim, deixa-se claro que o bullying é um tipo de violência e que atos de agressão física oriundos de ações esporádicas e ocasionais não seriam suficientes para caracterizá-lo.

As estratégias utilizadas para identificar as vítimas e agressores de bullying são geralmente instrumentos do tipo questionários que analisam seis formas de vitimização já apresentadas anteriormente. Estes mecanismos de pesquisa são construídos com informações relevantes, através de atos e focos de violência, que ajudam a caracterizar o fenômeno, mas não necessariamente o determinam, pois se faz necessário ter mais referências e informações do contexto em que ocorrem.

Outros recursos seriam, ainda, a observação informal e a indicação dos colegas através de um exame sócio-métrico.

A priori, nosso delineamento de pesquisa consistia em descrever os comportamentos típicos de meninos e meninas com características de agressores e de vítimas relacionados a alguns fatores associados como auto-avaliação corporal, desempenho motor e aspectos psicossociais. No trabalho de campo, não conseguimos construir um diagnóstico sobre as alunas que se enquadravam como agressoras ou vítimas, porque não foi possível identificar fenômeno entre elas. As meninas avaliadas estavam sempre em conflito verbal. Diferentemente dos meninos, percebeu-se que o elo de amizade entre as mesmas não foi tão visível como ocorreu com os meninos. As meninas mostraram-se mais instáveis, modificando seus círculos de socialização e amizade à medida que as situações de conflito surgiam. Em certo dia, por exemplo, observaram-se dois grupos em conflito, no dia seguinte três grupos e, posteriormente, os grupos de conflito se diluíram.

A partir destas limitações do trabalho de campo em relação ao sexo dos participantes, achou-se melhor retirar momentaneamente a população feminina deste estudo, pois os critérios que tão bem serviram para analisar o público masculino não deram conta da especificidade da socialização das meninas.

Devido à dificuldade encontrada na aplicabilidade do questionário no estudo piloto, decidiu-se administrar este instrumento na forma de entrevista individual com todos os alunos participantes do estudo, explorando cada informação fornecida durante a entrevista sobre as prováveis situações de bullying que os discentes sofriam, observavam ou realizavam no ambiente escolar.

A tabela 1, descreve detalhadamente os alunos e os motivos que os levaram a estarem enquadrados como suspeitos a vítimas, envolvimento duplo

(agressor/vítima) e agressores, a partir das informações recolhidas através das entrevistas adaptando a administração do questionário de Freire et. al. (2006), e confirmadas através das indicações de pares pelos demais alunos da classe através no exame sócio-métrico e ainda através das observações realizadas pelo próprio pesquisador deste estudo.

Tabela 1. Atores suspeitos a estarem envolvidos em problemas de bullying

Turma	Categoria	Aluno	Motivo
M	Vítima	Ivo	Zoado pelo excesso de massa corporal (não indicou o agressor)
		Tadeu	Zoado sem motivação pelo (Boris)
		Iverson	Zoado sem motivação com empurrões pelo (Davi)
	Agressor/ Vítima	-----	
	Agressor	Boris	Indicado pelos colegas. Afirmou dizendo que se diverte provocando os colegas.
		Davi	Indicado pelos colegas
N	Vítima	George	Reclama de zoação (não indicou o agressor)
	Agressor/ Vítima	-----	
	Agressor	Cadu	Indicado como zoador pelos colegas
		Geison	Indicado como zoador pelos colegas
		Raul	Indicado como zoador pelos colegas
O	Vítima	Christofer	É zoado por ser o mais inteligente da turma. Também possui peculiaridades que desperta risos dos colegas.
	Agressor/ Vítima	-----	
	Agressor	-----	
P	Vítima	Sandro	Reclama de apelidos (Henrique, Gustavo, Lucas, Paulo, Jaime). Vivenciou situações de constrangimento durante o recreio.
	Agressor/ Vítima	Henrique	Zoado por ter uma cabeça grande
		Gustavo	Zoado por ter uma boca e dentes grandes
		Lucas	Zoado por ter um excesso de massa corporal
		Paulo	Zoado por ter uma orelha grande
		Horácio	Zoado por ter um apelido e corpo peculiar.
		Jaime	Zoado por ter um nariz grande
Agressor	-----		
Q	Vítima	Leandro	Reclama das piadinhas feitas pelo Leopoldo
		Leonardo	Zoado e abusado fisicamente por todos
		Tobias	Indicado pelo agressor (Leopoldo) como alvo de zoações
	Agressor/ Vítima	Denilson	Indicado pelo agressor (Leopoldo) como alvo de zoações. Defende a vítima (Leonardo) das intimidações dos demais colegas.
	Rafael	Fez amizade com o agressor (Leopoldo) para parar de ser zoado e ajudar a zoar os demais colegas.	
Agressor	Leopoldo	Sente-se bem provocando os outros	
	Jeferson	É agressivo nas atividades esportivas. Sempre ameaçando e rindo dos outros.	

R	Vítima	Ivan	Reclama de zoação, mas (não indicou o agressor)
	Agressor/ Vítima	Ivonei	Reclama de zoação e admitiu ser o “patinho-feio” da turma
		Valter	Reclama de abuso físico (Douglas, Daniel, Adilson)
		Geremias	Reclama de zoação (Robson, Bernardo)
		Beto	Reclama de zoação (Geovane)
Agressor	Bernardo	Indicado como zoador pelos colegas, mas reclama de ser zoado (não indicando o agressor)	
S	Agressor	Geonave	Indicado como zoador pelos colegas
		Douglas	Indicado como zoador pelos colegas
		Daniel	Indicado como zoador pelos colegas
		Adilson	Indicado como zoador pelos colegas
	Agressor	Robson	Indicado como zoador pelos colegas
S	Vítima	Túlio	Reclama de zoação por ser pequeno, mas (não indicou o agressor)
	Agressor/ Vítima	Giancarlo	Indicado como zoador pelos colegas
	Agressor	-----	
T	Vítima	Eduardo	Reclama de abuso físico (Juliano)
		Vinicius	Indicados pelos colegas por ser zoado e não se defender
		Wagner	Reclama de zoação por causa do bigode (Gonçalo)
		Marcelo	Reclama de zoação por causa do cabelo, (não indicou o agressor)
	Agressor/ Vítima	Lúcius	Reclama de zoação por causa da gengiva grande. Indicado pelos colegas por aprontar e se fazer de coitadinho.
U	Agressor	Juliano	Sente-se bem provocando os outros
		Gonçalo	Indicado como zoador pelos colegas
	Vítima	Kleber	Reclama de zoação (Carlos e Kleberson)
		Hairton	Zoador por todos mas principalmente pelos agressores citados, pela divergência de gênero
Otto		Reclama de zoação (Kleberson)	
U	Agressor/ Vítima	Jefferson	Indicado como zoador, mas reclama de zoação.
		Carlos	Indicado como zoador, mas reclama de zoação.
		Kleberson	Indicado como zoador, mas reclama de zoação.
	Agressor	Guto	Indicado como zoador pelos colegas
		Luciano	Indicado como zoador pelos colegas
V	Vítima	Henry	Indicado como zoador pelos colegas
		Domingos	Indicado como zoador pelos colegas
		Brian	Indicado elo colegas como aluno mais zoado por ser quieto
		Nilson	Zoador pelo (Wallace)
	Agressor/ Vítima	Mauricio	Incomodado por ser pequeno pelo (Alex e Juninho)
Juninho		Indicado como zoador pelos colegas, mas indicado como alvo de zoação pelo (João Pedro)	
Alex		Indicado como zoador, mas reclama de zoação.	
Agressor	João Pedro	Indicado como zoador pelos colegas	
	Wallace	Indicado como zoador pelos colegas	

* Nomes fictícios

Todos os alunos relacionados na tabela 1, corroboram características que se assimilam com comportamentos de indivíduos envolvidos em bullying, mas em alguns casos, alguns destes alunos não utilizam tais comportamentos com objetivo e

a intenção de “zoar a sério”. Assim na tabela 2, encontram-se indicados os alunos que, apesar de comungarem tais comportamentos, o fazem de forma lúdica, isto é, de forma a “zoar a brincadeira”.

A retirada destes alunos foi baseada a partir dos conceitos e definições do fenômeno caracterizado como “Zoar”, mas os agressores de fato são aqueles que assumem o comportamento de “zoar a sério”, com a clara intenção de dominar, manipular e coagir os colegas nas interações sociais em causa própria, fazendo com que as vítimas não consigam esboçar uma ação de defesa.

Tabela 2. Alunos sem envolvimento em bullying, mas supostamente indicados

Turma	Categoria	Aluno	Motivo
N	Agressor	Cadu	Indicado como zoador pelos colegas
		Geison	Indicado como zoador pelos colegas
P	Agressor/ Vítima	Henrique	Zoador por ter uma cabeça grande
		Gustavo	Zoador por ter uma boca e dentes grandes
		Lucas	Zoador por ter um excesso de massa corporal
		Paulo	Zoador por ter uma orelha grande
		Horácio	Zoador por ter um apelido e corpo peculiar.
		Jaime	Zoador por ter um nariz grande
Q	Agressor/ Vítima	Denilson	Indicado pelo agressor (Leopoldo) como alvo de zoações. Defende a vítima (Leonardo) das intimidações dos demais colegas.
S	Agressor/ Vítima	Giancarlo	Indicado como chato pelos colegas

Os alunos da turma N, incluídos na tabela 2, apesar de serem os mais velhos, mais fortes, de melhor imagem corporal, fisicamente mais desenvolvido, terem grande popularidade com o sexo oposto e serem alunos com grande possibilidade de se tornarem alunos “agressores” por suas características, não utilizaram suas qualidades com objetivo de dominar, manipular ou coagir os colegas nas interações sociais, em benefício próprio. Percebemos, com a observação, que esses alunos estão mais preocupados em utilizar estas qualidades para aumentar sua popularidade na escola. É possível que estes alunos já tenham aterrorizado alguns de seus colegas de turma, mas, durante o período de observação/avaliação, não

foram encontradas evidências para considerar esses alunos como agressores. Ainda foi percebido que alguns alunos sofrem com brincadeiras de caráter esporádico em sala de aula, mas que não se tornam constantes ao longo do dia ou da semana.

Já os alunos da turma P realizam múltiplas práticas de *gozação* e *zuação* uns com os outros, mas que não se caracterizam como relações de abuso de poder, pois não há uma relação de dominância e poder entre os alunos. Todos realizam a "brincadeira" como iguais. Segundo os alunos indicados como agressor/vítima, esta atividade é realizada com objetivo de quebrar a rotina da sala de aula. Percebeu-se que o objetivo dessa atividade é, através da argumentação, diminuir o status do colega e que os alunos instituíram regras claras para a sua prática em sala de aula. Aquele que vence o duelo é aclamado pelos demais colegas, que o ajudam a diminuir momentaneamente o status do vencido. Não podemos considerar esta situação em um evento de abuso de poder entre pares, porque os papéis se invertem constantemente: o aluno que teve seu status diminuído consegue obtê-lo novamente, fazendo com que o anteriormente vencedor seja colocado no papel de derrotado.

Um dos alunos da turma Q, considerado como agressor/vítima porque possuía características semelhantes ao grupo citado, relatou sofrer de ações indiretas, mas usar a força física para oprimir os demais colegas. Esta opressão é motivada e explicada por outro fato: há uma vítima que sofre de práticas coletivas de agressões físicas e intimidações verbais realizadas pelos colegas de turma e o aluno dessa turma, indicado na tabela 2, sensibilizado com o colega vítima, protege-o dos ataques em massa do restante dos companheiros.

Enfim, apesar do aluno da turma S, indicado na tabela 2, apresentar atitudes classificadas como bullying, consideramos serem apenas atos de indisciplina. Com o

passar do dias, este aluno foi rejeitado pela turma por impor sua opinião sem ouvir e respeitar idéias diferentes dizendo: “*tudo deve ser do meu jeito e sem discussão*” (Giancarlo, 12 anos). Este ato único de rejeição pelo grupo pode causar uma manifestação de bullying ou “*zoar a sério*”, mas, neste caso, vemos uma motivação evidente para o acometimento deste isolamento social.

Na tabela 3 é apresentada a proporção e porcentagem dos alunos do sexo masculino que manifestam ou não envolvimento em ações de bullying neste estudo.

Tabela 3. Número e porcentagem dos alunos envolvidos no fenômeno bullying

Categorias	N	Frequência %
Vítima	26	14,1
Agressor/vítima	8	4,3
Agressor	18	9,8
Sem envolvimento	132	71,7
Total de alunos	184	
Total de alunos envolvidos	52	28,3

Tabela 4. Características da faixa etária dos participantes da pesquisa.

Envolvimento Bullying	Idade em anos			Diferença
	Média	Mínima	Máxima	
Vítima	12,23 ^a	11	14	<i>f</i> = 10,536 <i>p</i> < 0,001
Agr./ Vít.	12,75 ^a	12	14	
Agressor	13,61 ^b	12	17	
Sem envolvimento	12,49 ^a	11	16	

ANOVA utilizando o Post Hoc de Tukey – DHS $p < 0,05$

Os atores envolvidos em bullying nesta pesquisa são heterogêneos em termos de idade como podemos ver com mais detalhes na tabela 4. Dos alunos avaliados, os agressores apresentaram maior idade em relação aos demais, o que ficou confirmado utilizando-se a estatística “F” com *post hoc de Tukey - DHS*. Desta

forma, podemos pressupor que as possíveis diferenças entre os grupos podem estar associadas e ser explicadas pela diferença de idade.

4.1 PERFIL DE AVALIAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À CINEANTROPOMETRIA DOS PARTICIPANTES

4.1.1 Composição Corporal

A tabela 5 apresenta os fatores associados dos alunos envolvidos no fenômeno bullying a partir de suas variáveis da composição corporal. Na referida tabela são descritos os valores médios e desvios padrão, bem como o resultado do teste de análise de variância (ANOVA) utilizando o Post Hoc de Tukey-DHS com valor de $p < 0,05$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis massa corporal total, estatura, envergadura, massa corporal magra (MM), circunferência de braço (Circ. BR) e de perna (Circ. PA). Os alunos agressores apresentam maiores proporções corporais em relação aos alunos vítimas e agressores/vítimas. A variável diâmetro do ombro (Diam. OB) apontou as mesmas diferenças, porém o grupo de alunos agressores/vítima não se diferenciou das demais categorias.

As demais variáveis descritas não se mostraram diferentes para os grupos de envolvimento bullying. Dentre estas, encontram-se a maioria das variáveis que contribuem para se calcular as componentes do somatótipo. O somatótipo é um instrumento de informação que permite a visualização global das modificações morfológicas da estrutura corporal. Através dele, são expressos três valores numéricos que representam os componentes físicos expostos sempre na mesma ordem: endomorfia, mesomorfia e ectomorfia. Com o resultado percebeu-se que não

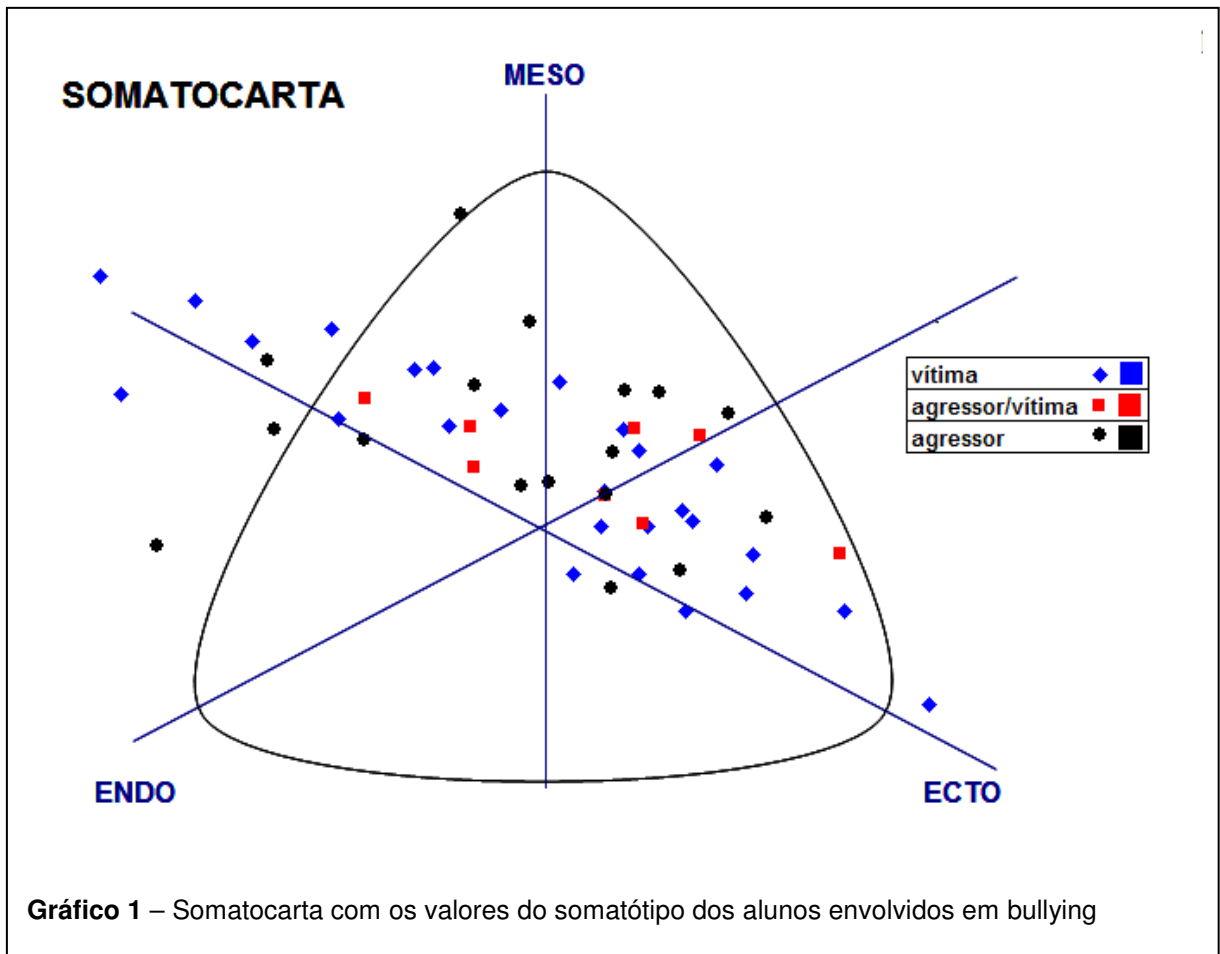
Tabela 5. Variáveis da Composição Corporal entre os alunos envolvidos em bullying

Variáveis	Vítima n = 26 Média (dp)	Agr./Vit. n = 8 Média (dp)	Agressor n = 18 Média (dp)	F	P
Massa	45,96 ± 13,89 ^a	43,33 ± 9,54 ^a	56,08 ± 12,36 ^b	4,225	0,020*
Estatura	1,54 ± 0,09 ^a	1,53 ± 0,10 ^a	1,62 ± 0,09 ^b	3,494	0,017*
Envergadura	1,55 ± 0,12 ^a	1,55 ± 0,06 ^a	1,66 ± 0,09 ^b	6,179	0,004*
IMC	19,01 ± 4,29	18,15 ± 2,19	21,19 ± 3,73	2,388	0,152
Somatório das 6 Dobras	80,23 ± 44,28	67,25 ± 26,41	90,67 ± 47,57	0,841	0,437
%G	19,94 ± 11,76	16,14 ± 6,12	21,10 ± 11,53	0,566	0,572
MG	10,49 ± 10,50	7,05 ± 2,81	12,80 ± 9,93	1,022	0,367
MM	35,47 ± 5,41 ^a	36,28 ± 8,59 ^a	43,28 ± 6,96 ^b	8,107	0,001*
RCQ	0,83 ± 0,05	0,81 ± 0,03	0,83 ± 0,04	0,455	0,714
Endomorfia	3,91 ± 01,85	3,34 ± 1,28	4,20 ± 1,85	0,650	0,527
Mesomorfia	4,51 ± 1,47	4,39 ± 0,79	4,91 ± 1,16	0,662	0,521
Ectomorfia	3,16 ± 2,01	3,40 ± 1,24	2,76 ± 1,70	0,426	0,655
Circ. BR	23,86 ± 3,84 ^a	23,12 ± 3,55 ^a	26,61 ± 3,07 ^b	3,171	0,026*
Circ. PA	31,26 ± 4,43 ^a	31,50 ± 3,92 ^a	34,69 ± 3,62 ^b	3,213	0,024*
Circ. CI	68,50 ± 11,42	65,62 ± 4,65	73,00 ± 8,13	1,450	0,230
Circ. QD	82,03 ± 10,06	80,75 ± 6,38	87,55 ± 8,84	1,722	0,164
Diâm. BR	6,47 ± 0,49	6,29 ± 0,03	6,77 ± 0,52	2,297	0,079
Diâm. FE	9,52 ± 0,53	9,43 ± 0,41	9,59 ± 0,52	0,325	0,807
Diâm. OM	32,92 ± 0,02 ^a	33,63 ± 0,02	35,06 ± 0,02 ^b	2,698	0,047*
Dobra TR	14,27 ± 6,94	12,38 ± 4,86	13,94 ± 7,01	0,269	0,848
Dobra SB	11,38 ± 7,60	8,75 ± 2,96	13,06 ± 7,00	0,955	0,415
Dobra SI	11,23 ± 7,15	8,75 ± 3,65	14,39 ± 7,92	1,505	0,215
Dobra SE	11,08 ± 7,71	9,00 ± 4,62	13,94 ± 8,83	1,084	0,357
Dobra AB	17,42 ± 10,56	16,13 ± 8,00	20,44 ± 12,12	0,448	0,719
Dobra PA	14,85 ± 7,19	12,25 ± 4,59	14,89 ± 6,72	0,555	0,646

* p<0,05

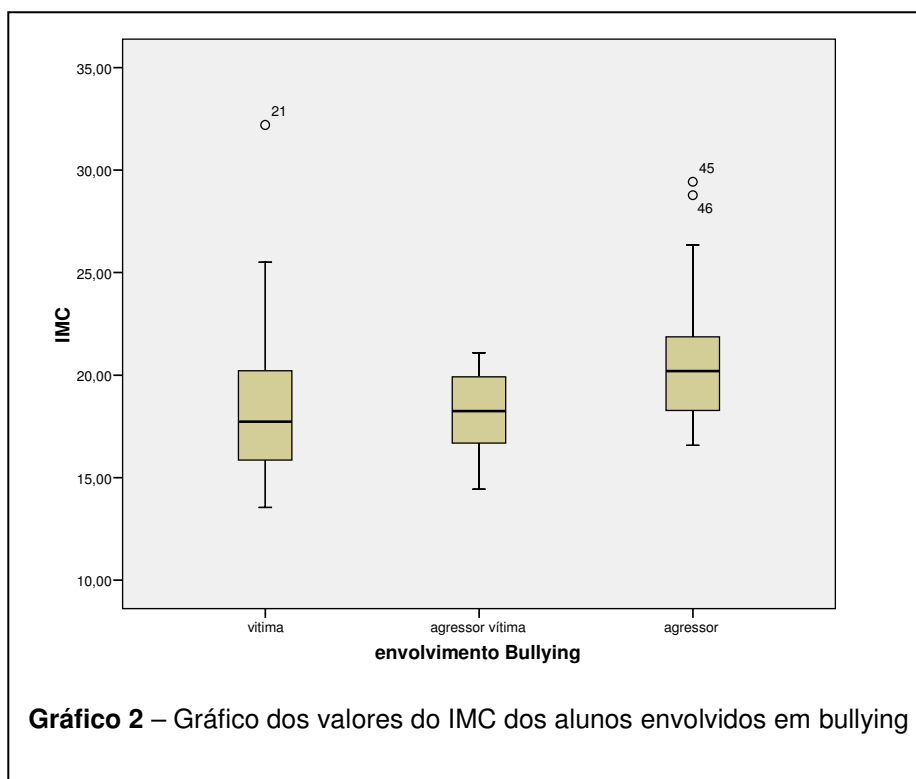
existe uma relação direta entre as três componentes do somatótipo e os alunos envolvidos em bullying deste estudo. Não podemos afirmar que o somatótipo não é diferente, pois apenas inferir que neste estágio de maturação não foi apontado diferença, porque estes valores sofrerão alteração durante o processo de crescimento e desenvolvimento.

No gráfico 1, podemos visualizar a somatocarta dos valores encontrados, onde as vítimas obtiveram classificação endomórfico **mesomorfo**; os agressores/vítimas classificados como: **mesomorfo** equilibrado; e os agressores classificados como: endomórfico **mesomorfo**.



Outra variável que não se diferenciou em termos estatísticos foi o índice de massa corporal IMC. Apesar de os agressores mostrarem índices de IMC mais elevados, (exemplificados no gráfico 2) o que indica que podem estar com uma massa corporal excedente, não se pode afirmar qual a quantidade de massa corporal magra e gorda por eles apresentada.

Ao se comparar os índices de massa corporal magra (MM) e gorda (MG) dos agressores e das vítimas, percebeu-se que o maior IMC dos agressores pode ser explicado pelo maior índice de massa magra o que constitui diferença significativa em relação às vítimas. Desta forma, afirmamos que a diferença em relação ao tamanho corporal dos indivíduos envolvidos em bullying não está na quantidade de gordura, mas no maior peso do tecido muscular.



4.1.2 Aptidão Física

A tabela 6 apresenta os fatores associados dos alunos envolvidos no fenômeno bullying a partir das suas variáveis da aptidão física, ligadas à saúde e ao desempenho motor. Na referida tabela, são descritos os valores médios e o desvio

padrão, bem como o resultado do teste de análise de variância (ANOVA) utilizando o Post Hoc de Tukey-DHS com valor de $p < 0,05$.

Em relação aos alunos vítimas e alunos agressores, foi encontrado que nos testes que envolvem força física de membros superiores (preensão palmar e arremesso de medicini ball) e de membros inferiores (salto horizontal parado) bem como, nos testes de velocidade (corrida de 20 metros) os alunos agressores alcançaram melhores escores que os alunos vítimas.

Tabela 6. Variáveis da Aptidão Física dos alunos envolvidos em bullying

	Vítima n = 26 Média (dp)	Agr./Vit. n = 8 Média (dp)	Agressor n = 18 Média (dp)	F	p
Preensão Palmar (KG)	22,56 ± 5,24 ^a	22,71 ± 3,89 ^a	30,16 ± 7,67 ^b	10,820	< 0,001*
Flexibilidade (metros)	0,23 ± 0,07	0,22 ± 0,04	0,24 ± 0,07	0,161	0,852
Medicini Ball (metros)	2,72 ± 0,53 ^a	3,01 ± 0,38 ^b	3,49 ± 0,76 ^b	8,520	0,010*
Abdominal (repetições por minuto)	28,35 ± 9,12	30,75 ± 10,68	30,56 ± 9,57	0,371	0,692
Salto Horiz. (metros)	1,44 ± 0,27 ^a	1,69 ± 0,17 ^b	1,62 ± 0,30 ^b	3,785	0,030*
Agilidade (segundos)	7,02 ± 0,58	6,59 ± 0,52	6,84 ± 0,77	1,424	0,251
Corrida de 20 m (segundos)	4,39 ± 0,47 ^b	4,11 ± 0,11	4,00 ± 0,38 ^a	5,047	0,010*

* $p < 0,05$

Os escores dos alunos atuantes como agressor/vítimas variaram nos diversos testes. Algumas vezes, eles se diferenciaram das vítimas, permanecendo no grupo dos agressores, em outras, a sua posição se invertia. Apenas no teste força de membros inferiores esses alunos obtiveram maior desempenho que o grupo de agressores, mas a diferença não foi suficiente para diferenciá-los significativamente.

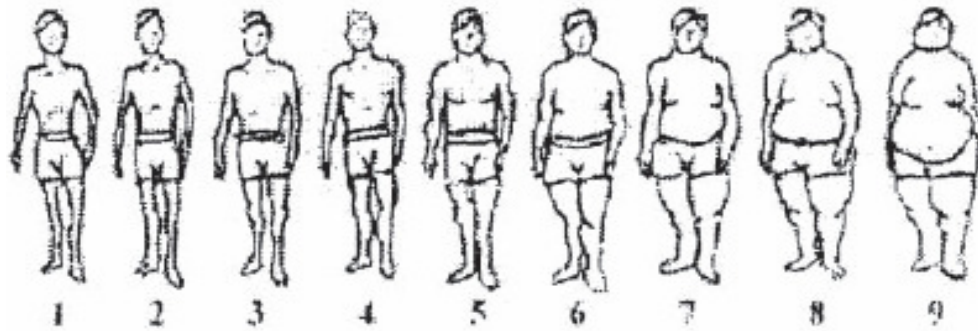
Nos testes de flexibilidade e agilidade não foi encontrada diferença significativa em relação aos alunos envolvidos no fenômeno.

4.2 PERFIL DE AVALIAÇÃO DOS FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À AUTO-IMAGEM CORPORAL DOS PARTICIPANTES

Em relação à auto-avaliação da imagem corporal, não foram encontradas diferenças significativas utilizando-se o *teste do qui-quadrado* ($X^2 = 1,078$, p. n.s.), sendo que 34,6% dos alunos vítimas, 37,5% dos alunos agressores/vítimas e 50,0% dos alunos agressores estão satisfeitos com sua imagem corporal, de acordo com o parâmetro a Escala da Silhueta Corporal. As seguintes tabelas (7, 8, 9 e 10) e gráficos (3, 4, 5, 6, 7 e 8) descrevem as opiniões em relação à imagem percebida e ideal dos alunos envolvidos em bullying, utilizando a estatística descritiva por frequência e o teste de Kruskal-Wallis para analisar estes fatores associados.

Comparando a auto-avaliação corporal percebida com o desejo de uma imagem ideal, percebeu-se, através de um *test t pareado*, que não houve diferença significativa ($t = -0,343$ p. n.s.), o que nos leva a supor um bom nível de satisfação corporal entre os participantes como um todo. O mesmo aconteceu quando se comparou por categorias de envolvimento bullying.

A escala da silhueta corporal indicou que a auto-imagem percebida das vítimas, os agressores/vítimas e os agressores são dos desenhos 2, 3 e 3 da escala da silhueta corporal, respectivamente. E que os desenhos da auto-imagem desejada são de 4, 4 e 3, também respectivamente. Assim, percebemos que vítimas e agressores/vítima gostariam apresentar uma imagem corporal semelhante de seus agressores.



Figuras da Escala da Silhueta Corporal de acordo com o anexo E.

Tabela 7. Auto-Imagem Corporal Percebida entre os alunos envolvidos em bullying

Silhueta Percebida	Vítima	Agr./Vit.	Agressor
	N = 26	n = 8	n = 18
	Freqüência (%)	Freqüência (%)	Freqüência (%)
Figura 1	1 (3,8%)	-	-
Figura 2	10 (38,5%)	2 (25,0%)	1 (5,6%)
Figura 3	1 (3,8%)	3 (37,5%)	7 (38,9%)
Figura 4	6 (23,1%)	1 (12,5%)	5 (27,8%)
Figura 5	4 (15,4%)	2 (25,0%)	4 (22,2%)
Figura 6	4 (15,4%)	-	1 (5,6%)
Figura 7	-	-	-
Figura 8	-	-	-
Figura 9	-	-	-

Tabela 8. Auto-Imagem Corporal Ideal entre os alunos envolvidos em bullying

Silhueta Ideal	Vítima	Agr./Vit.	Agressor
	N = 26	n = 8	n = 18
	Freqüência	Freqüência (%)	Freqüência (%)
Figura 1	-	-	1 (5,6%)
Figura 2	5 (19,2%)	2 (25,0%)	-
Figura 3	4 (15,4%)	-	8 (44,4%)
Figura 4	12 (46,2%)	4 (50,0%)	4 (22,2%)
Figura 5	5 (19,2%)	2 (25,0%)	5 (27,8%)
Figura 6	-	-	-
Figura 7	-	-	-
Figura 8	-	-	-
Figura 9	-	-	-

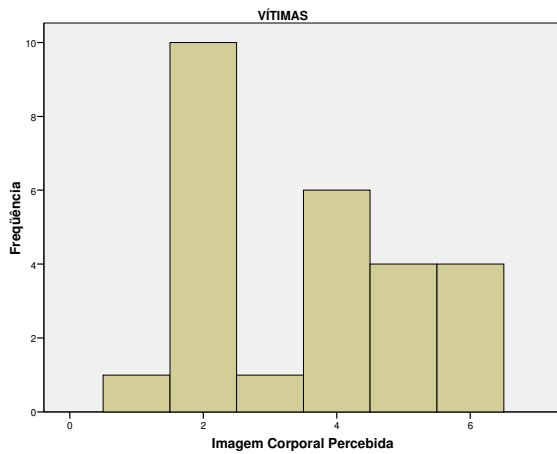


Gráfico 3. Distribuição da imagem corporal percebida em relação às vítimas de bullying

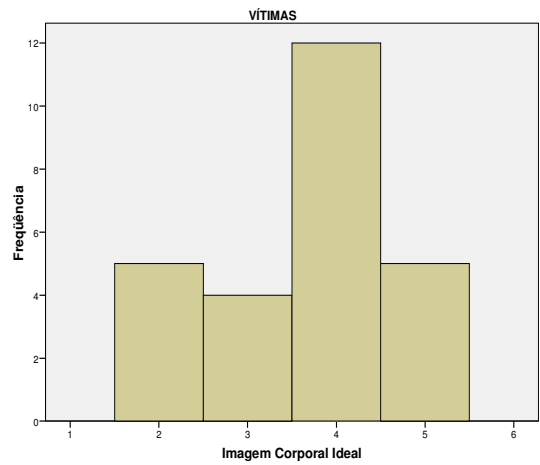


Gráfico 6. Distribuição da imagem corporal ideal em relação às vítimas de bullying

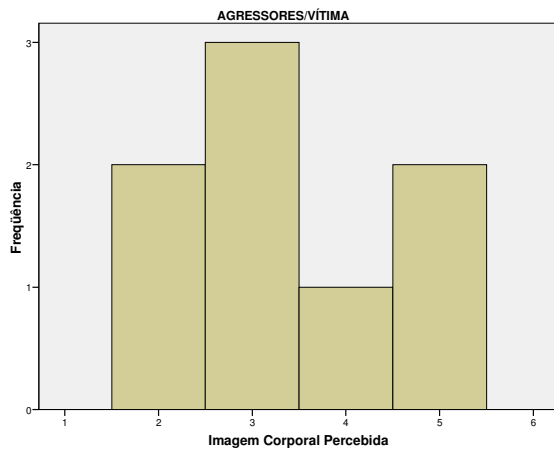


Gráfico 4. Distribuição da imagem corporal percebida em relação aos agressores/vítimas de bullying

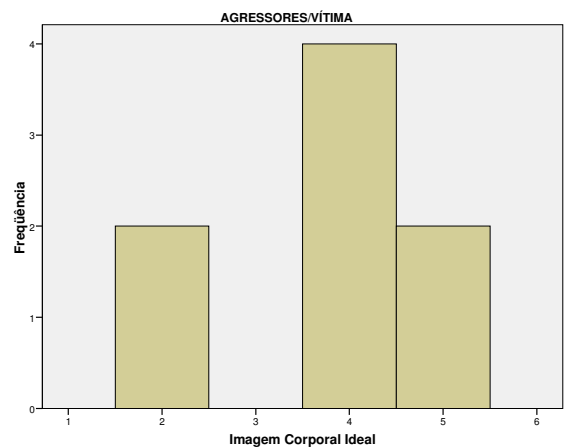


Gráfico 7. Distribuição da imagem corporal ideal em relação aos agressores/vítimas de bullying

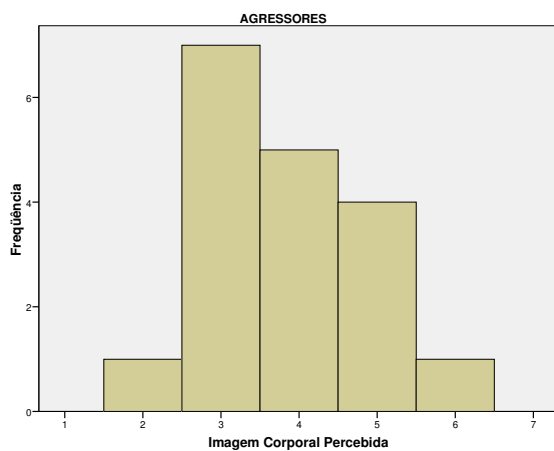


Gráfico 5. Distribuição da imagem corporal percebida em relação aos agressores de bullying

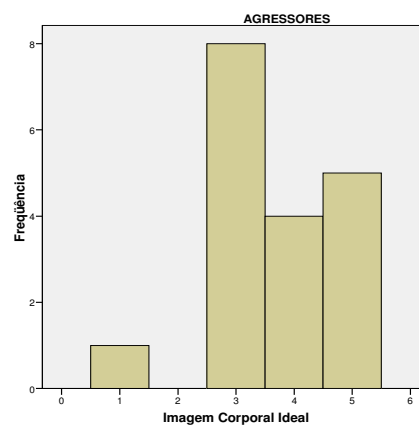


Gráfico 8. Distribuição da imagem corporal ideal em relação aos agressores de bullying

Foi descoberto que de 65,4% das vítimas insatisfeitas com a auto-imagem corporal, 47,1% gostaria de ser fisicamente menor e 52,9% gostariam de ser fisicamente maior. Já de 62,5% de alunos agressores/vítimas insatisfeitos com a auto-imagem corporal, 40,0% gostaria de ser fisicamente menor e 60% gostariam de ser fisicamente maior. Dos 50,0% de alunos agressores insatisfeitos com a auto-imagem corporal, 66,7% destes gostaria de ser fisicamente menor e 33,3% gostariam de ser fisicamente maior.

De acordo com o teste de Kruskal-Wallis, utilizado para verificar as diferenças entre os grupos quando não podemos realizar cálculos, verificamos que, em média, os alunos agressores possuem uma auto-imagem percebida mais elevada em relação aos outros grupos, mas não ao ponto de se diferenciar estatisticamente. Para a auto-imagem ideal, foram encontrados valores similares, visto que ambos os grupos gostariam de possuir sua estrutura física parecida com a auto-imagem percebida dos alunos agressores descritos na tabela 9.

Tabela 9. Teste de Kruskal- Wallis para a Auto Imagem Percebida e Ideal

	Vítima	Agr./Vit.	Agressor	X²	p
	N = 26	n = 8	n = 18		
	Média dos Postos	Média dos Postos	Média dos Postos		
Auto Imagem Percebida	25,38	24,06	29,19	0,960	0,619
Auto Imagem Ideal	26,21	28,13	26,19	0,119	0,942

Em relação à percepção com a auto-imagem corporal utilizando a escala descrita no Anexo F são apresentados na tabela 10 os valores da mediana em Escala Likert de 5 pontos (1= nunca; 2= pouco; 3= medianamente; 4= razoavelmente; 5= muito); e a média da soma dos postos de acordo com o teste de

Kruskal-Wallis para verificar possíveis as diferenças entre os grupos. Abaixo da tabela 10 segue a legenda com o significado das abreviações.

A partir da análise dos itens relacionados, não foram encontradas evidências que indiquem diferenças entre os grupos, haja visto, como indicado com o teste t pareado (descrito na página 71), que os alunos apresentam uma auto-percepção semelhante.

Tabela 10. Percepção com a auto-imagem corporal

	Vítima n = 26		Agr./Vít. n = 8		Agressor n = 18		χ^2	P
	Md	MP	Md	MP	Md	MP		
PC1	4	22,17	4,5	34,31	4	29,28	5,601	0,061
PC2	3	26,46	3	24,38	4	27,50	0,255	0,880
PC3	4	26,02	4,5	29,88	4	25,69	0,530	0,767
PC4	3	24,35	3	22,50	4	31,39	3,179	0,204
PC5	4	25,21	3	21,25	5	30,69	2,714	0,257
PC6	5	26,52	5	27,50	5	26,03	0,472	0,790
PC7	3,5	27,46	3,5	30,69	3	23,25	1,612	0,447
PC8	1	24,00	1,5	28,19	2	29,36	1,675	0,433
PC9	5	24,78	5	32,50	5	24,81	3,108	0,211
PC10	5	27,60	4	19,94	5	27,83	2,332	0,312
PC11	5	29,29	3,5	18,13	5	26,19	4,833	0,089
PC12	4	24,87	4,5	28,00	4	28,19	0,677	0,713
PC13	4	26,58	4	29,00	3,5	25,28	0,381	0,827
PC14	4	28,12	3	24,44	3,5	25,08	0,646	0,724
PC15	4	24,40	4,5	28,50	4	28,64	1,083	0,582
PC16	4	24,71	5	32,88	4,5	26,25	2,070	0,355
PC17	4	23,50	5	33,38	5	27,78	3,393	0,183

Md= Mediana

MP= Média da soma dos postos referente ao Teste de Kruskal-Wallis

Legenda de referência das siglas do questionário de Percepção Corporal.

PC1 – O quanto eu acho o meu corpo bonito?

PC2 - O quanto eu acho meu corpo proporcional?

PC3 - O quanto eu estou satisfeito com o meu corpo?

PC4 - O quanto eu percebo que causo uma boa impressão?

PC5 - O quanto eu gostaria de ser mais definido fisicamente?

PC6 - O quanto eu gosto de ser menino?

PC7 - O quanto eu gostaria de ser mais alto?

PC8 - O quanto eu gostaria de ser mais magro?

PC9 - O quanto eu gosto da minha cor de pele?

PC10 - O quanto eu gosto do meu cabelo?

PC11 - O quanto eu gosto da cor dos meus olhos?

PC12 - O quanto eu gosto do meu rosto?

PC13 - O quanto eu gosto do meu nariz?

PC14 - O quanto eu gosto da minha orelha?

PC15 - O quanto eu gosto do meu bumbum?

PC16 - O quanto eu gosto da minha perna?

PC17 - O quanto eu gosto do meu braço?

Como havíamos hipotetizado no estudo piloto, acreditávamos que com o aumento do número de participantes através das respostas da escala percepção corporal as diferenças entre os grupos poderiam surgir, fato que não ocorreu novamente.

4.3 FATORES ASSOCIADOS EM RELAÇÃO À POSIÇÃO DE STATUS SOCIAL

A tabela 11 apresenta os fatores associados dos alunos envolvidos no fenômeno bullying em relação a situações que indicam o grau da posição de status e popularidade através da Escala de Poder e Status Social e por informações contidas no instrumento para exame sócio-métrico. Na referida tabela são descritos os valores médios e desvio padrão, bem como o resultado do teste de análise de variância (ANOVA) utilizando o *Post Hoc de Tukey-DHS* com valor de $p < 0,05$. Abaixo da tabela 11, segue a legenda com o significado das abreviações.

Foram encontradas diferenças estatísticas significativas nas variáveis: S1, S2, S3, S4, S7 e S8 em que os alunos vítimas e agressores/vítimas se diferenciam dos alunos agressores. Isto significa que os alunos agressores são os alunos com maior popularidade em sala de aula. Nas atividades que envolvem habilidades esportivas e sucesso no relacionamento social e afetuoso com o sexo oposto, este grupo de alunos é mais lembrado na visão de seus colegas. Este mesmo resultado inverte-se para as vítimas e agressores/vítimas de forma negativa.

Já em relação às variáveis S5 e S6, não foram encontradas diferença entre os grupos de envolvimento bullying, mas as vítimas receberam mais citações do que os agressores quando referimos sobre a preferência dos colegas em participar de atividades intelectuais realizadas em sala de aula. Esta relação se inverteu para os

agressores, que apresentam maiores médias quando eram indicados para não participar das atividades em sala de aula.

Tabela 11. Variáveis da Posição de Status Social dos alunos envolvidos

	Vítima n = 26 Média (dp)	Agr./Vit. n = 8 Média (dp)	Agressor n = 18 Média (dp)	F	P
S 1	5,1 ± 5,0 ^a	7,2 ± 5,5 ^a	12,6 ± 5,7 ^b	10,330	< 0,001*
S 2	8,8 ± 4,9 ^b	9,2 ± 6,8 ^b	5,2 ± 2,5 ^a	3,821	0,029*
S 3	1,3 ± 1,6 ^a	2,3 ± 4,0 ^a	16,5 ± 9,8 ^b	35,347	< 0,001*
S 4	10,0 ± 8,1 ^b	7,3 ± 5,4 ^b	1,33 ± 2,7 ^a	10,006	< 0,001*
S 5	4,6 ± 4,5	3,8 ± 4,7	3,28 ± 3,4	0,605	0,550
S 6	6,5 ± 5,0	6,8 ± 2,6	7,94 ± 5,1	0,465	0,631
S 7	0,1 ± 0,4 ^a	0,1 ± 0,3 ^a	3,3 ± 4,2 ^b	9,383	< 0,001*
S 8	0,31 ± 0,47 ^a	0,50 ± 0,53 ^a	0,89 ± 0,32 ^b	9,485	< 0,001*

Legenda referente aos valores expressados na tabela 12:

S 1- Número de indicação como aluno escolhido em atividades esportivas.

S 2- Número de indicação como aluno NÃO escolhido em atividades esportivas.

S 3- Número de indicações como aluno MAIS forte fisicamente.

S 4- Número de indicações como aluno MENOS forte fisicamente.

S 5- Número de indicação como aluno escolhido em atividades na sala de aula.

S 6- Número de indicação como aluno NÃO escolhido em atividades na sala de aula.

S 7- Número de indicação pelas alunas do sexo oposto como aluno MAIS bonito da turma.

S8- Já teve a experiência com o primeiro beijou?

4.4 FATORES ASSOCIADOS À PERCEPÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS ESTUDADOS

A princípio, estas informações não fazem parte obrigatoriamente dos objetivos deste estudo, mas devido às informações cedidas pelo próprio pesquisador com intuito de ajudar a escola a tentar compreender algumas dificuldades de comportamento dos alunos, tivemos acesso a informações confidenciais a respeito o comportamento diário dos alunos, bem como as notas dos alunos no terceiro bimestre deste ano letivo.

A tabela 12 traz informações sobre as ocorrências disciplinares diárias dos alunos, através de um levantamento dos encaminhamentos realizados pelos professores que ministraram suas aulas no período em que se realizou este estudo. O procedimento de inclusão para a formação desta tabela encontram-se dispostos no apêndice 1.

Tabela 12. Distribuição da frequência da indicação docente dos problemas decorrentes na escola em relação aos alunos com envolvimento bullying

Categorias	Vítima	Agr./Vit.	Agressor
	n = 26 Freq. (%)	n = 8 Freq. (%)	n = 18 Freq. (%)
Sem indicação	5 (19,2%)	-	-
Mau comportamento	3 (11,5%)	1 (12,5%)	2 (11,1%)
Bom comportamento	-	-	-
Baixo desempenho escolar	5 (19,2%)	-	1 (5,6%)
Bom desempenho escolar	4 (15,4%)	2 (25,0%)	1 (5,6%)
Mau comportamento e Baixo desempenho escolar	9 (34,6%)	5 (62,5%)	14 (77,8%)

No apêndice 1 foram formadas 4 categorias, mas, ao realizar a tabulação dos dados, descobrimos que alguns alunos não foram indicados e que outros possuíam várias indicações que compreendiam duas categorias, motivo que nos fez incluir uma sexta categoria unindo atitudes de mau comportamento e baixo desempenho escolar. Em relação às informações dos docentes sobre o comportamento dos alunos, não se encontrou diferenças significativas entre o envolvimento bullying e as categorias que compreendem as ocorrências disciplinares diárias dos alunos pela indicação dos docentes no cotidiano escolar utilizando o *teste do qui-quadrado* ($X^2=13,334$; $p= n.s.$). Já em relação à categoria “Mau comportamento e baixo desempenho escolar”, uma grande maioria dos indicados corresponde aos alunos

agressores/vítimas e agressores. Através do teste de correlação encontramos valores de $r = 0,354$; $p = 0,010$ entre o envolvimento bullying e estas atitudes de comportamento que suportam nossa hipótese de que alunos com envolvidos em bullying que apresentam a características de dominação entre pares estão mais suscetíveis a estarem envolvidos em comportamento de indisciplina e baixo desempenho escolar.

Tabela 13. Variáveis referente ao desempenho escolar dos alunos envolvidos em bullying.

Disciplinas	Vítima	Agr./Vit.	Agressor	F	P
	n = 26 Média (dp)	n = 8 Média (dp)	n = 18 Média (dp)		
Português	7,1 ± 1,6 ^b	6,9 ± 1,3	5,8 ± 1,2 ^a	4,645	0,014*
Matemática	6,1 ± 2,3	6,1 ± 2,6	5,5 ± 2,1	0,501	0,609
História	8,3 ± 1,4	7,3 ± 2,2	7,4 ± 1,6	1,857	0,167
Geografia	7,7 ± 1,3	7,1 ± 1,7	7,2 ± 1,4	0,738	0,483
Ciências	6,9 ± 1,7	6,3 ± 1,5	6,2 ± 1,7	0,994	0,378
Educação Física	8,2 ± 2,1	9,1 ± 0,8	8,0 ± 0,9	1,366	0,265
Artes	7,4 ± 1,1 ^b	6,5 ± 2,5	6,3 ± 1,4 ^a	3,236	0,048*
Inglês	7,3 ± 1,5 ^b	6,6 ± 1,9 ^a	6,0 ± 1,6 ^a	3,367	0,043*
MÉDIA	7,4 ± 1,1	7,0 ± 1,5	6,5 ± 0,9	2,912	0,064

A tabela 13 traz informações sobre o desempenho escolar dos alunos envolvidos em bullying, tendo como parâmetro as notas das disciplinas cursadas durante o 3º bimestre de ano letivo de 2008. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas notas das disciplinas de língua portuguesa, artes e língua inglesa onde os alunos agressores apresentam menor desempenho em relação aos alunos vítimas.

Esta ferramenta poder ser muito útil para verificar diferenças entre os alunos com envolvimento bullying, mas existiram alguns erros metodológicos que limitaram esta avaliação subjetiva.

Em relação às notas escolares encontramos diferenças entre algumas disciplinas, mas o valor estatístico encontrado pode ser apenas ao acaso. O alto número de turmas contribui para um aumento do número de professores, assim, os alunos não passam pelo mesmo processo de avaliação curricular, já que cada professor possuiu autonomia para fazer sua avaliação. Para a pesquisa científica, isso pode gerar um grande erro, pois nesta pesquisa todos os alunos foram submetidos ao mesmo procedimento. Mesmo assim, conseguimos indicativos que se diferenciaram entre este grupo de envolvimento bullying. Se os alunos fossem avaliados utilizando o mesmo procedimento poderíamos obter dados cientificamente fidedignos para afirmar diferenças entre o conhecimento adquirido com a prática curricular das aulas entre vítimas e agressores.

5. DISCUSSÃO

Como previsto inicialmente, sabíamos da grande dificuldade que encontraríamos para a viabilização deste estudo. De acordo com Smith (2004), os estudos de grande escala sobre bullying com escolares geralmente utilizam instrumentos que geram dados a partir da auto-percepção dos alunos utilizando o anonimato. Em nossa pesquisa, como não tínhamos o objetivo de estudar a incidência do fenômeno, mas de analisar possíveis diferenças corporais (forma do corpo, performance do corpo, auto-imagem do corpo, e a utilização do corpo nas relações sociais), precisamos identificá-los para poder compará-los.

Schuster (1999), desenvolvendo seu estudo em escolas alemãs, percebeu que, em quase cada classe, há uma ou duas vítimas, e, dificilmente, encontramos turmas sem vítimas. Esta média também foi encontrada em nosso trabalho de campo. Além disso, o grande destaque foi encontrar a diversidade dos tipos de vitimização, como mostra a literatura. Esta diversidade pode ser por um problema de obesidade (GRIFFITH, 2006; LYZNICKI et. al., 2004; JANSSEN, 2004) peculiaridade física ou algum tipo de deficiência (CRUZ, SILVA & ALVES, 2007; LOUIS et. al. 2005) orientação de gênero ou sexual (PLATERO MENDEZ & GOMES CETO, 2007; PLATERO MENDEZ, 2007; VERDÚ, 2007; RIVERS, 2004; LYZNICKI et. al., 2004) nível de inteligência “nerd ou CDF” (OLIVEIRA & VOTRE 2006) baixa auto-estima (MARRIEL et. al. 2006) e ainda sem motivação evidente (OLWUES, 1994), onde nossos alunos identificados como vítima estavam expostos a estas situações.

Dentre os 184 alunos do sexo masculino que fizeram parte da pesquisa, encontramos uma taxa de 28,3% deles envolvidos no fenômeno bullying. Através destes alunos, descobrimos que não existe um lugar específico ou pré-determinado para realização destas práticas entre pares, porque elas acontecem durante as aulas, nos corredores, banheiros, recreios e nos intervalos. Para Rodríguez Piedra, Seoane Lago & Pedreira Massa (2006), os espaços físicos de ocorrência aumentam a partir do momento em que a vitimização se consolida.

Durante nossas observações, pudemos constatar que a escola é muito cuidadosa com indícios de brincadeiras de “mau-gosto”. Existem quatro fiscais de pátio cuidando e evitando atividades que demonstrem perigo ou que possam gerar confusão. Assim que possíveis focos de tumulto são identificados, estes realizam intervenções com advertências disciplinares, outrora quando não surtem efeito, os alunos repreendidos são encaminhados para os assessores pedagógicos, os quais realizam punições mais severas.

São fortes as evidências que consolidam ao indivíduo um status de envolvimento com o fenômeno ao longo da vida, o que torna importante a preocupação com o combate do fenômeno. Segundo Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira (2006), ao longo do ciclo escolar, os alunos, de forma geral, vivenciam cada vez menos situações de violência, mas o pequeno grupo dos alunos envolvidos nos casos de bullying, tanto as vítimas como os agressores, parecem possuir uma tendência para um aumento desta situação. Segundo Rodríguez Piedra, Seoane Lago & Pedreira Massa (2006), existem alguns estudos que demonstram uma pequena relação entre perturbações mentais na idade adulta e o sofrimento de vitimização durante a infância ou adolescência. Percebe-se que algumas vítimas, em seu processo de crescimento, tornam-se adultos agressivos, pois apresentam a

convicção de que a agressividade é a melhor solução para conseguirem atingir seus objetivos.

Dados indicaram no estudo de Chapell et. al. (2006) com universitários americanos encontrou que dos 25 estudantes que se declararam vítimas na faculdade, 72% se declaram vítimas na escola secundária; dos 12 estudantes que se declaram agressores/vítimas na faculdade, 41,6% foram agressores/vítimas na escola secundária; e dos 26 estudantes que se declaram agressores na faculdade 53,8% se declaram agressores de bullying na escola secundária. Não houve foram encontradas diferenças significativas entre os sexos. O estudo mostrou algumas correlações destes eventos ($r= 0,41$ $p< 0,001$) na faculdade e escola secundária, ($r= 0,20$ $p= 0,05$) na faculdade e escola elementar para os agressores; ($r= 0,34$ $p= 0,01$) na faculdade e escola secundária para as vítimas. Em alguns países, como os Estados Unidos, este fenômeno atingiu seu status como um problema de saúde pública, fazendo-se necessária a criação de leis para prevenir, tratar e punir pessoas que realizam ações desta natureza (SRABSTEIN, BERKMAN & PYNTIKOVA, 2008).

Em escolas holandesas, mesmos com a redução destes eventos a partir de medidas para prevenção, os recentes estudos indicam que o bullying ainda é predominante. Entre os 2.766 alunos com 9, 10 e 11 anos participantes do estudo, cerca de 16% dos alunos relataram sofrem com o fenômeno e 5,5% relataram sofrerem com mais frequência no ambiente escolar. O que ainda preocupa é que quase a metade dos alunos envolvidos não diz nada aos seus professores (FEKKES et. al. 2005). As taxas deste estudo são as que mais se aproximam dos nossos resultados, pois encontramos valores de 14,1% de vitimização pura e 18,4% somando com alunos de envolvimento duplo.

O estudo de Carvalhosa, Lima & Matos (2001) sobre o bullying no contexto escolar português teve o objetivo de caracterizar e diferenciar os jovens agressores e as vítimas nas escolas portuguesas. A amostra foi representativa da população escolar nacional do 6º, 8º e 10º ano envolvendo 6.903 alunos. Foi apontado que os rapazes mais novos e os de anos de escolaridade mais baixos estão mais envolvidos como vítimas. Tal fato ilustra como a falta de hierarquias pré-estabelecida geraria mais bullying. Em sua totalidade 21% são vítimas; 10% são agressores e 26% apresentam as duas características.

Para Carvalhosa e colaboradores, os jovens com características de agressores apresentam maiores índices de violência fora da escola, e ainda possuem piores níveis de relacionamento com os pais quando comparados com as vítimas. As atitudes face à escola, a idade, o nível sócio-econômico, o sexo e sintomas físicos e psicológicos bem como o consumo de tabaco e álcool explicam 12,3% da variância do comportamento de agressão.

Nossos resultados indicaram que 57,7% das vítimas, 50% dos agressores/vítima e 55,6% dos agressores já apanharam pelo menos uma vez na vida de seus pais. Mas 76,5%; 75% e 50%, respectivamente, destes envolvidos só se lembraram de terem vivido essa experiência quando eram mais novos. Os demais valores em percentual informam que estes alunos apanham “pouco” e “medianamente” (valores respondentes a “2” e “3” em uma escala Likert de 5 pontos) de seus pais, mas sempre por algum motivo evidente. Outras informações de cunho familiar são, por exemplo, o número de pessoas que vivem com estes alunos na mesma residência. Na tabela 14 estão expressos comparativos do nosso estudo e estes valores que correspondem ao do estudo de Carvalhosa, Lima & Matos (2001).

Tabela 14. Quantidade de pessoas que vivem com os alunos envolvidos em bullying

	Vítima	Agr./Vít.	Agressor	ANOVA
Carvalhosa, Lima & Matos (2001)	3,75 ^a	3,93 ^b	3,84 ^{a,b}	F = 4,250 p = 0,005
Nosso estudo	2,50	2,73	3,06	F = 0,405 p = n.s.

Através do teste Anova com *post hoc* de Tukey $p= 0,05$ no estudo de Carvalhosa, foi encontrada diferença entre as vítimas e os agressores/vítimas, diferentemente do nosso estudo. Empiricamente, podemos formar hipóteses sobre o envolvimento bullying entre irmãos, mas precisamos de mais informações fidedignas que embasem nossas discussões. Dos alunos envolvidos em bullying que possuem irmãos, 54,2% das vítimas, 62,5% dos agressores/vítimas e 53,8% dos agressores são os filhos primogênitos. A princípio foram encontradas correlações moderadas entre indivíduos gêmeos vítimas de bullying. As correlações mostraram que os valores eram mais elevados para gêmeos de monozigóticos ($r= 0,26$; $p< 0,01$) do que para os gêmeos de dizigóticos ($r= 0,17$; $p< 0,01$) (BALL et. al. 2008), o que pode estar ligado a algum tipo de efeito genético.

Segundo Lopes Neto (2005), Lyznicki, Mccaffree & Rabinowitz (2004) e Pearce & Thompson (1998), acredita-se que existam relação de poder desigual em consequência da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes. Nossos dados também indicaram esta relação, que será apresentada nos tópicos seguintes.

5.1 COMPOSIÇÃO CORPORAL

A obesidade infantil é considerada um problema de saúde pública (WHO, 2000) e também um fator que predispõe o envolvimento bullying em meninos e

meninas (GRIFFITHS, 2006). Alguns estudos (CROSNOE, FRANK & MUELLER, 2008; LEMESHOW et. al. 2008; VERPLANKEN & VELSVIK, 2008; LUNDE et. al. 2006; JANSSEN et. al., 2004; SMOLAK, 2004; STRAUSS & POLLACK, 2003; SHELTON & LILJEQUIST 2002; O'DEA & CAPUTI, 2001) com indivíduos de origem norte-americana, onde são registrados os maiores índices de obesidade infantil (LISSAU et. al., 2004), associam problemas relacionados à imagem corporal e as relações de status entre os indivíduos com IMC acima do percentil 85°. No entanto, para efeito de comparação, não encontramos, neste estudo, indivíduos com valores acima ou próximos desta referência. Entre os fatores que servem de hipótese para explicar o motivo de não termos encontrado alunos com sinais de obesidade, o mais adequado é pensar na localização geográfica de moradia dos participantes, pois trata-se de uma região litorânea de forte economia pesqueira, o que pode proporcionar aos moradores uma alimentação balanceada com nutrientes saudáveis e frescos. Em segundo lugar, pensando na diversidade do status sócio-econômico destes alunos (SABBAG, 2008), oriundos de escola pública, pode-se partir da hipótese de Bracco et. al. (2002) relatando que o baixo nível socioeconômico pode estar associado à desnutrição.

O terceiro e principal fator é o IMC. De acordo com Nahas (2001 p. 83), este é um procedimento de fácil aplicabilidade que representa uma estimativa razoável da composição corporal, embora existam algumas limitações. Dentre estas limitações, Nahas enfatiza que a avaliação é mais adequada para adultos e pessoas que não tenham uma massa muscular muito desenvolvida, pois assim esta musculatura avantajada pode ser confundida com excesso de gordura. Em nosso estudo, realizamos uma avaliação antropométrica, a partir da qual foi possível medir,

utilizando os procedimentos técnicos descrito no anexo C, várias porções dos seguimentos corporais.

Confirmando esta hipótese, Lemeshow et. al. (2008) acreditam que o IMC fornece uma boa referência da forma corporal nas várias fases da vida. Porém, em nosso estudo, descobrimos que o IMC não indicou diferença em relação ao envolvimento bullying, apesar de as variáveis que constituem a fórmula do IMC (massa e estatura) apontarem diferença entre estes grupos de envolvimento.

Os indivíduos com IMC elevados estão sempre sujeitos a situações de vitimização, baixo status e auto-estima (JANSSEN et. al., 2004), mas vimos à relação inversa frente ao IMC, os alunos agressores foram os que apresentaram IMC mais elevado, porém sem indicar sinais de sobrepeso. Assim uma das grandes contribuições deste estudo, diferenciando dos demais mencionados, é de que buscamos estratégias que analisaram a composição corporal dos alunos envolvidos em bullying com técnicas mais apuradas. O IMC indica que os indivíduos podem estar com uma massa corporal excedente, mas não afirmar se apresentam maior quantidade de massa corporal magra ou gorda. Assim, descobrimos que a diferença da composição corporal dos indivíduos envolvidos em bullying não está na quantidade total de massa corporal gorda (MG), mas sim na quantidade de massa corporal magra (MM), conforme os valores apresentados na tabela 5.

No estudo de Needham & Crosnoe (2005), a massa corporal não esteve associada aos sintomas de depressão entre os meninos, mas nossos resultados apontaram que as vítimas e os agressores/vítimas apresentaram massa corporal total e uma pior auto-avaliação sobre a imagem corporal menor que os alunos agressores. Não usamos mecanismos para controlar os sintomas de depressão, mas encontramos diversas correlações negativas somente para as vítimas entre e a

insatisfação com a imagem corporal e as seguintes variáveis: $r = -0,653$ $p = 0,004$ massa corporal total; $r = -0,774$ $p < 0,001$ IMC; $r = -0,718$ $p = 0,001$ somatório das dobras; $r = -0,641$ $p = 0,006$ MG; $r = -0,550$ $p < 0,022$ RCQ; $r = -0,773$ $p < 0,001$ endomorfia; $r = -0,836$ $p < 0,001$ mesomorfia; $r = -0,926$ $p < 0,001$ auto-imagem percebida; logo, quanto maior os valores destes marcadores morfológicos das proporções corporais, menor será a satisfação com a imagem corporal.

Em relação à imagem corporal ideal, em média, percebeu-se que tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas gostariam de serem maiores fisicamente, mas não foram encontradas correlações entre estas variáveis. Duas vítimas possuem excesso de peso, mas não apresentam índices de obesidade, e ambas gostariam de serem menores fisicamente.

5.2 ATIVIDADE FÍSICA

A educação física como disciplina curricular na escola deve propiciar ao aluno durante este ciclo de vida, o conhecimento dos benefícios que uma vida fisicamente ativa lhe proporciona. Segundo Ferreira (1997), o objetivo da educação física na escola é induzir o aluno a uma autonomia da exercitação física permanente. Porém, a dificuldade persiste quando alguns alunos se negam a participar das aulas, relatando inúmeros motivos, dentre os quais, a vergonha de se expressar corporalmente.

Através da observação no campo de estudo, é notável que durante as aulas de Educação Física os professores não conseguem desenvolver seu plano de aula agradando a turma em sua totalidade. Não estamos questionando o planejamento,

mas fazendo inferência à minoria dos alunos que se sentem inferiorizados ou envergonhados com a exposição de sua imagem corporal durante as aulas. De certa maneira, alguns destes alunos atingirão o ápice da maturidade escolar e não terão a oportunidade ou a coragem de manifestar sua linguagem corporal, por estarem sempre se refugiando de uma participação parcial nas aulas.

Entre as principais dificuldades expressadas, está o fenômeno bullying, que ocasiona um desconforto para os alunos que possuem dificuldade motora ou pouca habilidade para execução destas tarefas nas modalidades esportivas (BAUER, YANG & AUSTIN, 2004). Os alunos que se refugiam das aulas apontam fatores que geram obstáculos e criam impedimentos para praticarem as aulas. Outros, porém, gostam das aulas de educação física porque elas criam a oportunidade de melhor desenvolver questões sócio-afetivas dos alunos. Mas em alguns casos a aula de educação física é apenas um ambiente para o ócio, já que semanalmente estes possuem aulas livres para exercitarem autonomamente, mas muitos alunos não fazem nenhuma atividade (SABBAG, 2008).

Entre os alunos estudados, 69,2% das vítimas, 75% dos agressores/vítimas e 72,2% dos agressores relataram que a aula de educação física (teórica e prática) é a melhor disciplina da escola. Para Storch et. al. (2007), existe uma correlação negativa entre as vítimas de bullying e os níveis da atividade física ($r = -0,32$ $p = 0,01$), isto significa que, quanto maior for o problema com vitimização, menor serão os níveis de atividade física. Em nosso estudo, foram encontradas correlações do envolvimento bullying em relação aos testes de aptidão física dispostas na tabela 15. Os resultados informaram que, quanto maior melhor o nível de aptidão física, entre os quatro indicadores, maiores são as chances de encontrarmos indivíduos com características de alunos agressores. Estas mesmas variáveis da aptidão física que

correlacionaram, foram as que apontaram diferenças entre os envolvidos conforme apontou a tabela 6.

Tabela 15. Correlação entre o envolvimento bullying e o nível de aptidão física

	Prensão Palmar	Medicini Ball	Salto Horiz.	Corrida de 20 m
Envolvimento bullying	$r^2 = 0,511$ $p < 0,001$	$r^2 = 0,506$ $p < 0,001$	$r^2 = 0,304$ $p = 0,028$	$r^2 = - 0,408$ $p = 0,003$

Entre as evidências científicas sobre a diminuição da prática de atividade física ao longo da vida, foi encontrado que a média semanal de sua realização em universitários e adultos americanos é de 4,32 e 2,15 vezes/semana, respectivamente (LYNCH & ZELLNER, 1999). Em nosso estudo, além de saber se os pais dos alunos fazem exercícios, perguntamos aos alunos quantas vezes por semana seus pais realizam atividades físicas com seus filhos. Os resultados apontaram que somente 34,5% das vítimas, 75% dos agressores/vítimas e 44,2% dos agressores fazem atividades como uma caminhada pela beira-mar, pedalar de bicicleta no parque ou praticam jogos esportivos com frequência, variando entre uma ou mais vezes por semana.

Dentre vários fatores que geram obstáculos para se obter uma vida fisicamente ativa nos anos do ciclo estudantil, foi comentado que o bullying nas aulas de Educação Física também contribui para inatividade física (BAUER, YANG & AUSTIN, 2004). De acordo com Storch et. al. (2007), é possível que uma aflição oriunda desse tipo de perturbação contribua para uma redução na participação dos alunos nas práticas educativas da disciplina. Em nosso estudo, 19,2% das vítimas, 12,5% dos agressores/vítimas e 5,6% dos agressores relataram não gostarem das aulas de educação física.

Piek et. al. (2005), em estudo com crianças australianas investigou a existência de bullying associada com a dificuldade na coordenação de movimentos motores e revelou não encontrar diferença estatística significativa entre as crianças com dificuldades da coordenação motora que já experimentam bullying em relação às crianças do grupo de controle. Mas o fato de o indivíduo ser mais fraco fisicamente pode fazê-lo se tornar vítima (AYCOCK, 1992).

Em nosso estudo, foi nítida a diferença de aptidão física, pois as vítimas e os agressores/vítimas apresentam valores inferiores aos agressores, principalmente nestes testes que exigem muito da força física (preensão palmar, arremesso de mediciniball e o salto em extensão) além do teste de corrida de velocidade. Estas diferenças podem ser explicadas pelos seguintes fatores:

- A diferença de idade pode interferir, pois se espera um melhor desempenho neuromuscular de indivíduos que se encontram mais avançados no processo de desenvolvimento motor;
- A hipótese de que indivíduos com pouca vivência prática nas aulas de educação física podem sofrer um retardamento em seu desenvolvimento locomotor provocado por falta de estímulo;
- A falta de punição aos alunos que cometem condutas de deslealdade nos momentos de aula pode fazer com que os infratores continuem agindo desta maneira, achando que sempre estarão com razão;
- As aulas de educação física, ao longo dos anos neste processo educacional, muitas vezes valorizam a exclusão de pessoas ao invés de incluir indivíduos para a prática de exercícios físicos.

A solução encontrada pelas vítimas, infelizmente, é evitar a participação nas atividades didáticas que proporcionam situações de lazer e socialização na escola. Desta forma, além de afetar sua auto-estima, a falta de atividade física contribui para uma queda nos níveis de qualidade de vida (STORCH et. al. 2007). Acredita-se, assim, que este resultado pode ser explicado pela pouca participação destes alunos nas aulas de Educação Física, já que, por sentirem-se inferiorizados pelos eventuais comentários pejorativos dos colegas que atingem sua imagem durante a realização das atividades didáticas, estes alunos não realizam suas aulas práticas.

5.3 IMAGEM CORPORAL

Em síntese, diferente do estudo piloto foi encontrado que não houve diferença entre grupos em relação à auto-imagem percebida e a ideal entre os envolvidos em bullying. Os resultados informaram que 34,6% das vítimas, 37,5% dos agressores/vítimas e 50,0% dos agressores estão satisfeitos com a imagem corporal. Em relação à imagem corporal ideal, percebemos que, tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de serem maiores fisicamente.

Este interesse em aumentar de tamanho corporal pode ser compreendido porque o corpo masculino ideal está se tornando cada vez mais musculoso e os garotos adolescentes estão experimentando, constantemente, um descontentamento corporal (LABRE, 2002). Geralmente, os meninos adolescentes possuem pensamentos negativos sobre seu corpo, o que faz com que eles desenvolvam atitudes de mudança (VERPLANKEN & VELSVIK, 2008). O problema é que os reflexos deste acontecimento estão acoplados a uma desordem alimentar,

provocada pelo mau uso de suplementos dietéticos e por esteróides anabólicos para controle e ganho de massa muscular sem esforço (SMOLAK, 2004).

Em estudo com 67 meninos norte-americanos com idade média de 12,6 anos, Jones, Bain & King (2008) encontraram que 34% dos meninos quiseram manter seu peso atual, 38% quiseram perder e 28% quiseram ganhar peso. As correlações moderadas indicaram associação entre os valores do IMC elevado de acordo com a manifestação perda do peso, e os meninos com os níveis os mais baixos de IMC quiseram ganhar o peso.

Sonoo, Hamada & Hoshino (2008) realizaram um estudo em que pretendiam analisar a fobia social relacionada à prática de atividade física em estudantes do sexo masculino com idades entre 14 e 20 anos. Foi verificada uma correlação linear negativa significativa entre o nível ruim de atividade física e os fatores segurança ($r^2 = -0,497$; $p < 0,05$) e somático ($r^2 = -0,524$; $p < 0,05$), cujos valores somáticos indicam sintomas de uma pessoa insegura e com uma imagem corporal negativa.

Mellor (2008), através das análises de regressão IMC, esclarece 7% da variação em estratégias para mudança corporal para perder o peso. Um dos fatores sociocultural de influência que auxilia neste processo de mudança é a pressão exercida pelos familiares para aumentar a massa muscular. Em nosso estudo, foi verificado que a diferença da composição corporal entre os envolvidos está no volume de massa muscular sem gordura.

Em estudo sobre o efeito do status socioeconômico associado ao controle de peso corporal para melhora da saúde de crianças e adolescentes, O'dea & Caputi (2001) encontraram que os meninos com um status socioeconômico baixo eram significativamente mais propensos a sofrerem com excesso de peso (26,7% status socioeconômico baixo; 12,1% status socioeconômico médio/alto, *qui-quadrado* $\chi^2 =$

15,1 $p < 0,001$). Tentando fazer uma relação semelhante entre o nível socioeconômico (medido através do nível escolar dos pais) e o envolvimento bullying dos alunos, foi utilizado como instrumento o teste de Kruskal-Wallis. Verificamos que a soma da média dos postos do nível escolar do pai das vítimas, agressores/vítimas, e agressores indicou valores de 26,54; 27,56; 20,29, respectivamente e o resultado estatístico de $\chi^2 = 2,635$; $p = 0,268$; para as mães das vítimas, agressores/vítimas, e agressores, os valores encontrados foram de 25,36; 29,50; 25,33, respectivamente e o resultado estatístico de $\chi^2 = 0,750$; $p = 0,687$. Este resultado indicou não existir diferença estatística entre os grupos. Mesmo assim, os pais dos alunos agressores apresentaram valores médios inferiores em relação aos demais grupos, o que significa que apresentam menor grau de instrução em nível escolar. O maior grau de instrução foi verificado para os pais dos agressores/vítimas.

No estudo de Shelton & Liljequist (2002) investigando a satisfação da imagem corporal entre os homens com média etária de 34 anos que praticaram violência doméstica, associado com a experiência retrospectiva de bullying na infância, foi encontrado que aqueles que receberam contagens como agressores tiveram uma imagem da satisfação corporal mais baixa quando comparado àqueles que receberam contagens como “não agressores” $t(93) = 4,10$; $p < 0,001$, mas aqueles que receberam contagens de vítima tenderam a ter uma satisfação da imagem total do corpo mais baixa quando comparada àqueles que receberam contagens como “não vítimas” $t(93) = 2,52$; $p = 0,013$.

5.4 STATUS SOCIAL

Os estudos que abordam as questões ligadas ao status social e a auto-percepção da imagem corporal costumam utilizar como ponto de corte para níveis de comparação os valores da variável IMC, pois, segundo Lemeshow et. al. (2008), acredita-se que ela fornece uma boa referência da forma corporal nas várias fases da vida. Desta forma, as pesquisas têm indicado que pessoas com IMC elevado ou com excesso de massa corporal possuem maior probabilidade de serem incluídas nos grupos com baixo status. A valorização do tamanho corporal, bem como a origem de sua raça, são valores de fundamental importância na construção de hierarquia e status social (CROSNOE, FRANK & MUELLER, 2008; CRANDALL, 1994).

Seguindo esta linha de raciocínio, os estudos de Strauss & Pollack (2003) confirmam que muitos adolescentes com excesso de massa corporal são marginalizados socialmente. Para Needham & Crosnoe (2005), existe uma associação entre o status de alunos com excesso de massa corporal e os sintomas de depressão. Paralelamente, alguns estudos vêm relacionando o fenômeno bullying entre as vítimas e o status baixo oriundo da rejeição dos colegas de classe, como nas pesquisas de Schuster (1999), que encontrou uma correlação de ($r = 0,52$; $p < 0,001$). Janssen et. al. (2004) comenta que, para os meninos entre 15 e 16 anos, o excesso de massa corporal aumenta as probabilidades de se tornarem vítimas de bullying quando comparados aos alunos com massa corporal normal, gerando prejuízos graves ao desenvolvimento social e psicológico a curto e longo prazo durante a adolescência. Lunde et. al. (2006), através da análise de regressão, afirma

que a exclusão social é responsável por 1,4% dos casos de vitimização e 2% dos casos de formação de agressores.

Para Needham & Crosnoe (2005), a massa corporal esteve associada aos sintomas de depressão para as meninas, mas não para os meninos. Confirmando esta associação, Lemeshow et. al. (2008) afirma que uma posição social subjetiva mais elevada na escola, a popularidade, pode proteger as meninas mesmo que estejam acima do peso.

A forma corporal na cultura norte americana possui um valor determinante como um marcador da posição de status dos indivíduos. Possuir um corpo esteticamente bonito para os padrões desta sociedade é garantia de sucesso nos relacionamentos interpessoais. Pessoas com a massa corporal elevada apresentam dificuldades em relacionamentos sociais com amigos e com experiências amorosas (CROSNOE, FRANK & MUELLER, 2008).

Segundo Agervold & Mikkelsen (2004), trabalhadores expostos a “mobbing” possuem um nível significativamente mais elevado ($p < 0,001$) da fadiga psicológica e stress do que empregados que não tiveram experiências de vítima no ambiente de trabalho. Para Kim (2004), a tendência é de que as vítimas tenham maiores problemas com os colegas de classe do que os agressores, e as crianças que tiveram a iniciativas de construir sua própria rede de suporte social, tiveram menor probabilidade de se tornarem vítimas.

Com base nos resultados obtidos neste estudo, podemos afirmar que os agressores, na visão de seus colegas, são os mais fortes fisicamente, participam mais de atividades esportivas, fazem mais sucesso com as colegas do sexo oposto e, por conseqüência disto, tiveram mais experiências amorosas. Rayburn, Goetz & Osman (2001) fizeram um estudo sobre liderança em atividades esportivas de

homens e mulheres em que se observaram as habilidades de negociação, planejamento de estratégias e desenvolvimento da comunicação verbal. Ficou constatado que 48,3% dos entrevistados tiveram estas experiências na escola, o que demonstra que a escola é um dos importantes marcadores no processo de desenvolvimentos dos indivíduos, auxiliando no aumento da sua rede social de relacionamento. Para Martins (2005), existem alguns contextos sociais em que os agressores podem não ser valorizados pelo restante do grupo. As informações geradas pelo exame sócio-métrico neste estudo indicaram que os níveis de popularidade de alunos agressores receberam uma pontuação muito acima dos demais alunos, isto de certa forma nos remete a acreditar que este grupo de alunos, possui mais popularidade e relação aos demais.

Cemaloglu (2007), em um estudo com professores do ensino básico em sete cidades da Turquia, apontou que 2,4% sofrem diariamente de exclusão social no local de trabalho e que 3% são ignorados diariamente quando manifestam tentativas de diálogo, o que os levaria a terem menor status. Não houve diferença entre os sexos para o fenômeno. Foi encontrada uma correlação negativa entre os homens e sua faixa etária, assim, quanto mais novos os professores, maior a probabilidade de vivenciarem estas situações de exclusão social. Cemaloglu utilizou ainda o estudo de Toker (2006), em que se percebeu que os homens viúvos estão menos sujeitos as estas situações comparado aos professores casados, o que não quer dizer que os indivíduos viúvos tenham maior status em relação com os casados, mas que, nesse país, existe uma herança cultural de respeito aos indivíduos com idades avançadas.

Em síntese, verificamos existir diferença etária entre os alunos com envolvimento em bullying (fenômeno caracterizado como “zoar a sério” entre os participantes). Estes atos efetivos de agressão psicológica, eventualmente ocasionando ações físicas, diferem-se de ações isoladas de agressões (físicas e verbais) ou descontração entre amigos, caracterizado como “zoar a brincadeira”.


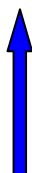
Os espaços físicos deste estabelecimento de ensino pesquisado são muito bem supervisionados pelos fiscais de pátio, o que minimiza algumas situações de vitimização. Porém, estas práticas acontecem em espaços da escola (salas de aulas, nos corredores, banheiros e intervalos) sempre quando se percebem falhas nesta supervisão e quando há a certeza de que não serão punidos.

Entre os vários motivos que levaram estes indivíduos a serem alvos de atos concretos de vitimização estão:

- Uma peculiaridade com ter a orelha desproporcional ou o cabelo comprido;
- Sinais de transformação hormonal, como surgimento de bigode;
- Possuir excesso de massa corporal total;
- Baixa estatura;
- Estigma da imagem corporal;
- Invasão de intimidade;
- Divergência de gênero ou estereótipo de gênero cruzado;
- Ser o mais inteligente da turma;
- Empurrões, seguidos de desculpas, que levam o empurrado a acreditar que este ato ocorreu sem a intenção;
- Ações sem motivação evidente.

Para a caracterização destes indivíduos através de um perfil utilizando os fatores associados contidos neste estudo entre as variáveis que indicaram diferenças estatísticas significativas, podemos inferir que as vítimas apresentaram a massa corporal total, massa corporal magra, estatura, envergadura, aptidão física, status social com valores e níveis inferiores em relação aos agressores. O quadro 2 apresenta esta diferença resumindo os valores descritos nas tabelas descritas

Quadro 2- Fatores associados que indicaram diferença entre vítimas e agressores

 Vítimas	massa corporal total ** massa corporal magra *** estatura ** envergadura ** aptidão física *, **, *** status social **, ***	Agressores 
--	--	---

* p = 0,05

** p = 0,01

*** p = 0,001

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para avaliar o fenômeno bullying no ambiente escolar, o pesquisador deve ter um extremo cuidado para não se envolver com o tema ao ponto de tendenciosamente misturar uma opinião pessoal, aliada com crenças ou sentimentos religiosos e culturais, para julgar uma ação de agressão entre pares.

Em nossa visão de adulto, a partir destas crenças e sentimentos, poderíamos achar que algumas atitudes eram situações de bullying, outrora na visão das crianças, isso não passa de ações lúdicas, de descontração entre amigos. Contudo, estas ações no contexto didático-pedagógicas carecem de mais estudos, embora empiricamente elas sejam de fácil identificação pelos docentes, ainda faltam mais informações evidentes para embasar teoricamente na formação de uma opinião concreta entre os professores frente às situações de vitimização.

Atualmente, em nosso país, vemos crescer o número de estudos sobre este tema. Contudo existe uma grande preocupação na busca de informações que auxiliem na criação de programas de “anti-bullying”. Existem alguns programas desta natureza, que, muitas vezes são criados a partir de boas idéias, mas transparecem informações errôneas e sensacionalistas. Não podemos valorizar o sentimento de dor de uma vítima, dramatizando este problema.

Sabemos que estamos tratando de uma realidade dura para quem sofre, mas não podemos punir quem agride e tratá-lo como um criminoso sem escrúpulos, pois, algumas vezes, aquele que agride pode estar extravasando algo reprimido, motivado

também por algum tipo de agressão. A solução pode estar em fortalecer esta vítima, para que consiga se defender sozinha deste tipo de prática.

O papel da escola, como ferramenta desta ação, será o de fornecer a este aluno suporte para que não seja excluído do grupo, mesmo que, por rebeldia, este aluno não se permita a participar de algumas atividades. Devemos sempre valorizar uma de suas habilidades positivas perante o grupo, de maneira que ele consiga autonomia para se defender seu status neste nicho.

Na educação física este problema torna-se mais evidentes, pois são nestes espaços de aula onde as situações de bullying tornam-se mais evidente. Por um princípio lógico, esta disciplina escolar se difere das demais devido à liberdade de movimento que a aula de educação física proporciona, pois nesta disciplina curricular os alunos não estão restritos a uma mesa e cadeira. Sendo assim, a missão de impor uma disciplina embasada no respeito mútuo torna-se mais complicada, porque neste ambiente alguns alunos ficam mais expostos e sujeitos a situações que favorecem a ações de bullying.

Assim, as aulas práticas de educação física favorecem como técnica investigativa para o diagnóstico das situações de bullying. Realizando tanto as observações de caráter informal, como a pautada através dos pontos-chave contidos nos questionários de avaliação, conseguimos perceber diferentes situações que possam indicar prováveis ações do fenômeno, auxiliando no diagnóstico.

Lembramos ainda que as atitudes que simulam comportamentos de agressividade ocorridos nos espaços escolares são normais nesta fase etária durante o ciclo escolar. Este período é marcado por manifestações sociais que obrigam estes jovens a demonstrarem suas habilidades esportivas, intelectuais e afetivas a todo o momento. Os alunos ainda estão aprendendo o limite entre a razão

e a opressão social neste processo que fornece suporte para auxiliar na construção do que chamamos de “identidade” característica no processo de desenvolvimento humano. Mas os docentes devem ficara atentos a situações de excesso destas atitudes de comportamento, pois são a partir destas situações mal resolvidas, que iniciaram estes eventos.

De forma clara, o fenômeno regional considerado como “zoar a sério” não pode ser confundido com “zoar a brincadeira”, bem como, com manifestações isoladas de ações de agressão, indisciplina e comportamentos anti-sociais. Estes eventos podem gerar e explicar, mas não afirmar, a existência do fenômeno bullying nos espaços escolares.

Uma das limitações de alguns estudos é acreditar que os questionários, por si só, fornecem um diagnóstico acurado dos atores participantes. Nesta pesquisa se utilizássemos apenas um instrumento, estaríamos fornecendo um diagnóstico equivocado. Devemos ter o auxílio de outras estratégias, para averiguar se as diferentes informações da avaliação predizem para um resultado semelhante.

Em relação aos fatores associados utilizados como objetivo deste estudo, tínhamos como hipótese que o bullying pode ser iniciado a partir de uma peculiaridade física ligada, muitas vezes, à imagem corporal, mas não sabíamos se específicos aspectos morfológicos da estrutura corporal poderiam predizer a existência de situações que alertassem para um possível envolvimento neste fenômeno.

A partir destes resultados, constatamos fortes evidências em termos antropométricos, em habilidades individuais esportivas e sociais que os alunos agressores, seja na visão dos demais colegas de turma ou através de procedimentos científicos de avaliação, apresentam melhor popularidade e valores

de padrão corporais em níveis técnicos mais elevados, e também de melhor impressão na visão dos demais colegas, neste meio social.

Um alerta para os professores que atuam no ensino básico são de reverem com atenção seus planos de aula quando propuserem alguma atividade didática onde evidentemente serão apontadas peculiaridades típicas que expõem a individualidade de cada aluno. Assim evitaremos o surgimento de rótulos ou até mesmo a consolidação desta rotulagem que poderão se tornar ações “bullynianas” futuramente.

Nos fatores ligados a atividade física, percebemos que os alunos considerados agressores apresentam melhor aptidão física em relação aos demais envolvidos. Porém, incluindo todos os alunos participantes deste estudo (até mesmo o sexo feminino), a maior parte destes obteve classificações, “muito fraco” e “fraco” de acordo com os valores de referência do PROESP-BR.

Sugerimos como estratégia de controle para minimização destas práticas ou proposta anti-bullying, o uso da atividade física para oportunizar as vítimas a terem uma chance de serem incluídas novamente no grupo dos colegas de classe. Em consequência disto, podem aumentar as probabilidades de melhorar o status deste aluno e valorizar sua posição no grupo perante seus colegas (haja vista que as vítimas eram sempre recordadas em ações negativas ou em manifestações que valorizam a exclusão). Porém utilizando esta estratégia os corremos o risco de aumentar ainda mais o ego dos agressores.

Apesar do longo tempo em que passamos na escola realizando as observações que auxiliaram no processo de diagnóstico dos envolvidos em bullying, não conseguimos realizar uma avaliação qualitativa explorando todas as informações quantitativas obtidas com os instrumentos que procuraram diferenciar

vítimas de agressores. Durante o período de diagnóstico, não tivemos acesso a estas informações estatísticas, justamente para não cometer falso julgamento ou induzir falsas impressões nesta visão do “ético”², em relação a atos isolados de violência que poderiam estar se tornando um evento de bullying.

Deixamos como sugestão para futuros estudos a realização de uma pesquisa com o intuito de acompanhar longitudinalmente estes envolvidos para saber se, ao longo dos dias letivos e durante os próximos anos, este problema teve continuidade ou se houve secção com a realização de ações preventivas.

Ainda sentimos a necessidade de descobrir se os fatores associados investigados neste estudo apresentam resultados semelhantes ao público feminino. Foi constatado que o bullying feminino no meio escolar diferente do masculino possui um maior grau de complexidade, devido à dificuldade que encontramos durante para obtenção de um diagnóstico entre as envolvidas. Notamos ainda que o fenômeno existe, embora tenha as suas particularidades o tornando mais abstrato. Entre os meninos apesar da dificuldade para identificação, as ações tornam-se com mais evidentes e concretas, comparado as meninas.

Outra idéia é compreender e entender este problema em sua visão “êmica”. Assim, poderíamos questionar estes envolvidos, manifestando sua opinião a partir das diferenças encontradas neste estudo, a fim de encontrar mais evidências que possam explicar o que foi testado.

² Observação do fenômeno na visão do pesquisador do estudo.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGERVOLD, Mogens; MIKKELSEN, Eva Gemzoe. Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reaction. **Work & Stress**, october, vol. 18, no. 4, 336-351: 2004.

ALLEN, Karina L.; BYRNE, Susan M.; MCLEAN, Neil J.; DAVIS, Elizabeth A. Overconcern with weight and shape is not the same as body dissatisfaction: Evidence from a prospective study of pre-adolescent boys and girls. **Body Image** 5; 261–270, 2008.

ALMEIDA, Graziela Aparecida Nogueira de; SANTOS, José Ernesto dos; PASIAN, Sonia Regina; LOUREIRO, Sonia Regina. Percepção de tamanho e forma corporal de mulheres: estudo exploratório. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 27-35, 2005

ANSER, M; JOLY, M.C.R.A; VENDRAMINI, C.M.M. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia: Teoria e Prática** 5(2):67-81; 2003.

ASSIS, Simone G; AVANCI, Joviana Q; SANTOS, Nilton C; MALAQUIAS, Juaci V; OLIVEIRA, Raquel VC. Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Rev Panam Salud Publica**. 16(1):43–51. 2004.

ASSIS, Simone G. Crianças e Adolescentes Violentados: Passado, Presente e Perspectivas para o Futuro. **Cad. Saúde Públ.**, 10 (suplement 1), 126-134: 1994.

ARAUJO, C.G.S. Comparison of somatotypes on different age groups of brazilian swimmer. In **Medicine and Science in Sport**.; 11(1), 1979.

AYCOCK, A. The confession of the flesh: Disciplinary gaze in casual bodybuilding. **Play and Culture**, 5(4), 338–357, 1992.

BACCHINI, Dario; PASTORELLI, Concetta. Bullying in Italian schools: self efficacy beliefs and moral. **3º International Conference on Violence in Schools**. p.26-27. Bordeaux, France, 2006.

BIEDERMAN, J; FARAONE, S.V.; MONUTEAUX, M.C. Differential Effect of Environmental Adversity by Gender: Rutter's Index of Adversity in a Group of Boys and Girls With and Without ADHD. **Am J Psychiatry** 159:9, p. 1556-1562; 2002.

BALL, Harriet A.; ARSENEAULT, Louise; TAYLOR, Alan; MAUGHAN, Barbara CASPI, Avshalom; MOFFITT, Terrie E. Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**. 49(1):104-112, January 2008.

BARROS, Mauro, V. G.; REIS, Rodrigo Siqueira. **Análise de Dados em Atividade Física e Saúde**. 1 ed. Londrina, 2003.

BAUER, Katherine W.; YANG, Y. Wendy; AUSTIN, S. Bryn. "How Can We Stay Healthy When You're Throwing All of This in Front of Us?" Findings From Focus Groups and Interviews in Middle Schools on Environmental Influences on Nutrition and Physical Activity. **Health Education & Behavior**, Vol. 31 (1): 34-46, 2004.

BÖHME, M. T. S. Cineantropometria: componentes da constituição corporal. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 2 (1) 72-79, 2000.

BÖHME, M. T. S. **Aptidão física: importância e relações com a educação física**. Revista Mineira de Educação Física. Viçosa, 2(1): 17-25, 1994.

BOND, Lyndal; CARLIN, John B.; THOMAS, Lyndal; RUBIN, Kerryn; PATTON, George. Does bullying cause emotional problems? Prospective Study of Young Teenagers. **BMJ**. 323: 480-484: 2001.

BOSWORTH, K.; ESPELAGE, D.; & SIMON, T. Factors associated with bullying behavior in middle school students. **Journal of Early Adolescence**. 19 (3), 341-362. 1999.

BRACCO, Mario Maia; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; MORCILLO, André Moreno; COLUGNATI, Fernando; JENOVESI, Jefferson. Gasto energético entre crianças de escola pública obesas e não obesas. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** 10 (3): 29-35, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade e orientação sexual**. Brasília, 1998.

CALDEIRA, S.; VIVOLO, M. A.; MATSUDO, V.K.R. **Somatótipo em voleibolistas brasileiros**. In CELAFISCS – Dez anos de contribuição as Ciências do Esporte. 1. ed. São Caetano do Sul. P.120-124, 1986.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 383-396, jul./set. 2006

CAMBRIDGE, P; MELLAN, B. **Reconstructing the sexuality of men with learning disabilities**: empirical evidence and theoretical interpretations of need. Routledge, part of the Taylor e Francis Group. Vol 15, nº2, p 293-311, março de 2000.

CAPORRINO, Fábio Augusto; FALOPPA, Flávio; SANTOS, João Baptista Gomes dos; RÉSSIO, Cibele; SOARES, Fábio Henrique do Couto; et. al. Estudo

populacional da força de preensão palmar com dinamômetro Jamar. **Revista Brasileira de Ortopedia**. 33(2):150-4, fev. 1998.

CARALT, Jordi Collell; MIQUEL, Carme Escude. Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). **Revista D'Estudis De La Violència**. Nùm. 1, Gener – Març 2007.

CARDOSO, Fernando Luiz. O Conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 2, p. 69-79, 2008.

CARNAVAL, P.E. **Medidas e Avaliação em Ciências do Esporte**. 2. Ed. Sprint, Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de, LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, 4 (XIX): 523-537; 2001.

CASH, Thomas F. Body image: past, present, and future. **Body Image** 1; 1–5, 2004.

CATINI, Nilza. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. Tese de Doutorado em Psicologia. PUC-Campinas. Campina, 2004.

CEMALOGLU, Necati. The exposure of primary school teachers to Bullying: an analysis of various variables. **Social Behavior And Personality**, 35 (6), 789-802: 2007.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade** – bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores. Editora Gente. São Paulo, 2008.

CHAPELL, Mark S.; HASSELMAN, Stefanie L.; KITCHIN, Theresa; LOMON, Safiya N.; MACLVER, Kenneth W.; SARULLO Patrick L. Bullying in elementary school, Mgh school, and college. **Adolescence**, Vol. 41, n. 164, Winter 2006.

CHASE, Melissa A., DUMMER, Gail M.. The role of sports as a social status determinant for children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. 63.n4 418-424. 1992.

CIESLAK, Fabrício; LEVANDOSKI, Gustavo; GÓES, Suelen Meira; SANTOS Tiago Krzesinski dos; VILELA Jr, Guanis Barros, LEITE, Neiva. Relação do nível de qualidade de vida e atividade física em acadêmicos de educação física. **Fitness Performance Journal**. 6(6):357-61; 2007.

CIESLAK, Fabrício; LEVANDOSKI, Gustavo; QUADROS, Teresa Maria Bianchini de; SANTOS Tiago Krzesinski dos; VILELA Jr, Guanis Barros, LEITE, Neiva. Relação da qualidade de vida com parâmetros antropométricos em atletas juvenis do município de Ponta Grossa-PR. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 2, p. 225-232, Maringá, 2008.

COELHO, Elijane de Jesus Nantes; FAGUNDES, Tamir de Freitas. Imagem corporal de mulheres de diferentes classes econômicas. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2 p.37-43, 2007.

COHEN, Tamar. Motherhood Among Incest Survivors. **Pergamon**. Vol. 19, No. 12, pp. 1423-1429, 1995.

COLE, Tim J; BELLIZZI, Mary C.; FLEGAL, Katherine M.; DIETZ, William H. Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. **BMJ** 320:1-6, 2000.

COLWELL, Sharon. Feminisms and Figural Sociology: Contributions to Understandings of Sports, Physical Education and Sex/Gender. **European Physical Education Review** 5 (3) 219- 240, 1999.

COSTA, R.F. da, **Composição Corporal: Teoria e Prática da avaliação**. Manole. Barueri, 2001.

CRANDALL, C. Prejudice against fat people: Ideology and self-interest. **Journal of Personality and Social Psychology**. 66, 882-894. 1994.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar da; SILVA, Juliana Testa; ALVES, Heliana Castro. Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.131-146.

CREAGH, U.; REILLY, T. A multivariate analysis of kineanthropometric profiles of elite female orienteers. **J Sports Med Phys Fitness**. v. 35, n. 1, p. 59-66, mar. 1995.

CROSNOE, Robert; FRANK, Kenneth; MUELLER, Anna Strassmann. Gender, Body Size and Social Relations in American High Schools. **Social Forces**. Volume 86, Number 3, March 2008.

DESLANDES, Suely F. Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 177-187, 1994.

DAMASCENO Vinicius Oliveira; LIMA, Jorge Roberto Perrout; VIANNA, Jeferson Macedo; VIANNA, Viviane Ribeiro Ávila; NOVAES, Jefferson Silva. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Rev Bras Med Esporte**. Vol. 11, Nº 3 – Mai/Jun, 2005.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem Matemática para Psicologia**. 3. ed. ArtMed. Porto Alegre, 2006.

ESTEVEES, Audrey Cristine; REIS, Diogo Cunha dos; CALDEIRA, Rogério Mattos; LEITE, Rogério Marques; MORO, Antônio Renato Pereira, Borges Jr, Noé Gomes. Força de prensão, lateralidade, sexo e características antropométricas da mão de crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 7(2):69-75, 2005.

FARIAS, Edson dos Santos; SALVADOR, Maria Regina Domingos. Antropometria, composição corporal e atividade física de escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 7(1):21-29, 2005.

FEKKES, M.; PIJPERS, F. I. M.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. **Health Education Research**. Vol.20 no.1 Pages 81–91: 2005.

FERNANDES FILHO J. **A Prática da Avaliação Física**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FERREIRA, A. L.; SCHRAMM, F. R. Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 659-665, 2000.

FERREIRA, M.G. Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Movimento**, v.4, n.7, p.21-33, 1997.

FERREIRA NETO, Carlos; ANGULO Juan Carlos; MARQUEZ Amália. Os comportamentos de "bullying" no meio escolar e as culturas dos jovens: Modelos e Estratégias de análise e intervenção. **3º International Conference on Violence in Schools**. Bordeaux, France, 2006.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **Caracterização de “bullying” entre escolares do ensino fundamental em Presidente Prudente – SP**. Monografia de Graduação em Educação Física, UNESC. Presidente Prudente 2006.

FREIRE, Isabel P.; VEIGA SIMÃO, Ana M.; SOUSA FERREIRA, Ana. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), pp. 157-183, 2006.

GARDNER, Rick M.; FRIEDMAN, Brenda N.; JACKSON, Natalie A. Body Size Estimations, Body Dissatisfaction, and Ideal Size Preferences in Children Six Through Thirteen. **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 28, No. 5, 1999.

GAYA, A.C.A. **Os jovens atletas brasileiros: relatório do estudo de campo dos jogos da juventude 1996**. INDESP, Brasília, 1997.

GAYA, Adroaldo; SILVA, Gustavo. **PROJETO ESPORTE BRASIL**. Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação. PROESP-BR. Porto Alegre, 2007.

GENTA, M.L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; CONSTABILE, A.; SMITH, P. K. Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy, **European Journal of Psychology of Education**. XI (1): 97–110. 1996.

GLANER, Maria Fátima. Referenciais para o crescimento físico de adolescentes Gaúchos e Catarinenses. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 5 (1) 17-26, 2003.

GLINA, Débora Miriam Raab; GARBIN, Andréia de Conto. Assédio moral no trabalho: aspectos conceituais, jurídicos e preventivos. **Saúde, Ética & Justiça**, São Paulo. 10(1/2): 38-47; 2005.

GOULD, Stephen Jay. **Darwin e os grande enigmas da vida**. ed. 2. Martins Fontes. São Paulo, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março, 2002.

GUEDES, Dartagnan Pinto. **Composição Corporal: princípios, técnicas e aplicações**. 2 ed. Apef. Londrina, 1994.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E.R.P. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal, Atividade Física e Nutrição**. 2. ed. Shape. Rio de Janeiro, 2003.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E.R.P. **Somatótipo de crianças e adolescentes do município de Londrina – Paraná – Brasil**. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano. 1(1): 7-17. 1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E.R. P. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, n.3, p.1-4, 1994.

GUEDES, Joana E. R. P.; GUEDES, Dartagnan Pinto. Características de crescimento em crianças e adolescentes do município de Londrina - Paraná. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, 10(17),56-70. 1995.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães; RIMOLI, Adriana Odalia. “*Mobbing*” (Assédio Psicológico) no Trabalho: Uma Síndrome Psicossocial Multidimensional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 22 n. 2, pp. 183-192: Mai-Ago 2006.

GRAUP, Susane; PEREIRA, Érico Felden; LOPES, Adair da Silva; ARAÚJO, Valbério Candido de; LEGNANI, Rosimeide Francisco Santos; et.al. Associação entre a percepção da imagem corporal e indicadores antropométricos de escolares. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.2, p.129-38, 2008.

GRIFFITHS, L. J; WOLKE, D.; PAGE, A. S.; HORWOOD, J. P. Obesity and bullying: different effects for boys and Girls. **Arch Dis Child**. 91:121–125, 2006.

HAWKER, D. S. J., & BOULTON, M. J. Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 41, 441–455, 2000.

HEISE, L. Gender-based Abuse: The Global Epidemic. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 135-145, 1994.

HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY J.; BADIA, X. A modelo f equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: the universalist approach. **Quality of life Research**. 7, 323-335: 1998.

HILDEBRANDT, Tom; LANGENBUCHER, Jim; SCHLUNDT, David G. Muscularity concerns among men: development of attitudinal and perceptual measures. **Body Image**. (1) 169–181, 2004.

HILLSBERG, Carol; SPAK, Helene. Young Adult Literature as the Centerpiece of an Anti-Bullying Program in Middle School. **Middle School Journal**. November 2006.

HOGH, Annie; HENRIKSSON, Marie Engström; BURR, Hermann. A 5-Year Follow-up Study of Aggression at Work and Psychological Health. **International Journal of Behavioral Medicine**. Vol. 12, No. 4, 256–265: 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura . 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2007). Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 28 de julho de 2008.

JACKSON, Maria; ASHLEY, Deanna. Physical and psychological violence in Jamaica's health sector. **Rev Panam Salud Publica**. 18(2): 114–21: 2005.

JANSSEN, Ian; CRAIG, Wendy M.; BOYCE, William F.; PICKETT, William. Associations Between Overweight and Obesity With Bullying Behaviors in School-Aged Children. **Pediatrics** Vol. 113 No. 5 May 2004.

JIMÉNEZ, Bernardo Moreno; MUÑOZ, Alfredo Rodríguez; HERNÁNDEZ, Eva Garrosa; BENADERO, Maria Eugenia Morante; CARVAJAL, Raquel Rodríguez. Diferencias de Género en el Acoso Psicológico en el Trabajo: Un Estudio en Población Española. **Psicología em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2005.

JOÃO A, CUNHA JUNIOR AT, DANTAS PMS, FERNANDES FILHO J. Identificação do Perfil genético, somatotípico e psicológico das atletas brasileiras de ginástica olímpica feminina de alta qualificação esportiva. **Fitness & Performance Journal**, v. 1, n.2, p. 12-20. Rio de Janeiro, 2002.

JONES, Diane Carlson; BAIN, Nicole; KING, Stephanie. Weight and muscularity concerns as longitudinal predictors of body image among early adolescent boys: A test of the dual pathways model. **Body Image** 5: 195–204. 2008.

KIM, Su-Jeong. **A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. München-Germane, 2004.

KREBS, Ruy Jornada; MACEDO, Fabiane de Oliveira. Desempenho da aptidão física de crianças e adolescentes. **Lecturas educacion fisica y deportes**. Buenos Aires, v. 85, 2005.

LABRE, Magdala Peixoto. Adolescent Boys and the Muscular Male Body Ideal. **Journal of Adolescent Health**. 30:233–242, 2002.

LEMESHOW, A. R.; FISHER, L.; GOODMAN, E.; KAWACHI, I.; BERKEY, C. S.; COLDITZ, G. A. Subjective social status in the school and change in adiposity in female adolescents: findings from a prospective cohort study. **Arch Pediatr Adolesc Med**. 162(1):23-28. 2008.

LEVANDOSKI, Gustavo; CARDOSO, Fernando Luiz. Percepção docente sobre as relações de agressividade, lúdico e bullying na escola. *Submetido*.

LEVANDOSKI, Gustavo. **Perfil Somatotipológico, Composição Corporal e Aptidão Física de atletas jovens de Ponta Grossa, Paraná**. Monografia de Especialização em Atividade Física e Saúde – UFPR, Curitiba, 2007.

LEVANDOSKI, Gustavo; CIESLAK, Fabrício; BOTELHO, Tioce B.; CARVALHO, Flamarion Krum de. Perfil Somatótipo de Atletas Profissionais de futsal na cidade de Ponta Grossa-Pr. **Suplemento Especial da Revista Brasileira de Ciências e Movimento** (14), p. 179. 2006.

LIMA, Luiz Rodrigo Augustemak de; SIGWALT, André Roberto; RECH, Cassiano Ricardo; PETROSKI, Edio Luiz. Somatótipo e composição corporal de atletas feminino de pólo aquático do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**. 18 (2) 191-198, 2007.

LISSAU, I., OVERPECK, M. D., RUAN, W. J., DUE, P., HOLTEIN, B. E., HEDIGER, M. L. Body mass index and overweight in adolescents in 13 European Countries, Israel, and the United States. **Arch. Pediatr. and Adolesc. Med**. Vol. 158, 1:27-33, 2004.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J Pediatr (Rio J)**. 81(5 Supl) 164- 172. 2005.

LOPES, Adair da Silva; PIRES NETO, Cândido Simões. Antropometria e composição corporal de crianças com diferentes características étnico-culturais no estado de Santa Catarina, Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 1 (1) 37-52, 1999.

LOUIS, K. O. St.; ANDRADE, C. R. F. de.; GEORGIEVA, D.; TROUDT. O. F. Experiência e relato pessoal sobre pesquisa de cooperação internacional - Brasil, Bulgária e Turquia - que avalia as atitudes em relação à gagueira. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 3, p. 413-416, 2005.

LUNDE, Carolina; FRISE´N, Ann; HWANG Carl Philip. Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? **Body Image.** (3) 25–33. 2006.

LYNCH, Shawn M. ZELLNER, Debra A. Figure Preferences in Two Generations of Men: The Use of Figure Drawings Illustrating Differences in Muscle Mass. **Sex Roles**, Vol. 40, Nos. 9/10, 1999.

LYZNICKI, James M.; MCCAFFREE Mary Anne; ROBINOWITZ, Carolyn B. Childhood Bullying: Implications for Physicians. **American Family Physician.** Volume 70, Number 9. November 1, 2004.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro. Zahar, 1967.

MARTINS, Maria José de. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. **Análise Psicológica**, 4 (XXIII): 401-425; 2005.

MARTINS, M. O.; WALTORTT, L. C. B. Antropometria: Uma Revisão Histórica In PETROSKI, Edio L. **Cineantropometria: caminhos metodológicos no Brasil.** Campinas 1999.

MELLOR, David; McCABE, Marita; RICCIARDELLI, Lina; MERINO, Maria Eugenia. Body dissatisfaction and body change behaviors in Chile: The role of sociocultural factors. **Body Image.** (5) 205–215. 2008.

McNEELY, Clea; CROSNOE, Robert. Social Status, Peer Influence, and Weight Gain in Adolescence. **Arch Pediatr Adolesc Med** vol. 162 (n. 1), jan 2008.

MORRIS, Desmond. **O Macaco Nu: um estudo do animal humano.** ed. 8. Record. Rio de Janeiro, 1967.

MUÑOZ, Alfredo Rodríguez. **Valoración del daño psíquico y emocional en víctimas de acoso psicológico em el trabajo.** Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid, 2006.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Londrina: Midiograf, 2001.

NANSEL TR, OVERPECK MD, HAYNIE DL, RUAN WJ, SCHEIDT PC. Relationships between bullying and violence among US youth. **Arch Pediatr Adolesc Med** 157:348-53; 2003.

NEEDHAM B. L, CROSNOE R. Overweight status and depressive symptoms during adolescence. **J Adolesc Health.** 36(1):48-55. 2005.

NOGUEIRA, Rosana M. C. del P. de A. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. Tese de Doutorado em Educação, PUC-SP. São Paulo, 2007.

NORTON, K; OLDS, T. **Antropométrica**: Um livro sobre medidas corporais para o esporte e cursos da área da saúde. Artemed. Porto Alegre, 2005.

ODEA, Jennifer A.; CAPUTI, Peter. Association between socioeconomic status, weight, age and gender, and the body image and weight control practices of 6- to 19-year-old children and adolescents. **Health Education Research**. Oct; 16: 521 - 532. 2001.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes de; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 173-197, maio/agosto de 2006.

OLIVEIRA, Agnes Schutz; ANTONIO, Priscila da Silva. Sentimento do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. V 08, n°01 p 30-41: 2006.

OLWEUS, Dan. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**, 35(7), 1171-1190, 1994.

OLWEUS, Dan. Bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. **Promotion & Education**, Vol 1. (4): 27-31, 1994.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, 12 (4), 495-511, 1997.

ORTEGA, R. Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. **Revista de Educación**. 304:55-67, 1994.

PAQUETTEA, Marie-Claude; RAINE, Kim. Sociocultural context of women's body image **Social Science & Medicine**. 59; 1047-1058, 2004.

PARKER, Steve. **O corpo**. Lisboa, 1986.

PEARCE, John B.; THOMPSON, Anne E. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Arch. Dis. Child**. 79; 528-531: 1998.

PELLEGRINI, Anthony D.; BARTINI, Maria; BROOKS Fred. School bullies, victims, and aggressive victims: Aactors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. **Journal of Educational Psychology**. Vol 91, n. 2, 216-224. 1999.

PELISSARI, Milton Fonseca. **Somatotipia e efetividade Técnica das atletas olímpicas da seleção brasileira de handebol feminino**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano – UDESC, Florianópolis, 2005.

PEPLER, D. J., CRAIG, W. M., & ROBERTS, W. L. Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. **Merrill-Palmer Quarterly**, 44, 55–76. 1998.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PEREIRA, Beatriz; MENDONÇA, Denisa; NETO, Carlos; VALENTE, Lucília; SMITH, Peter K. Bullying in Portuguese Schools. **School Psychology International**, 25; 241: 2004.

PETROSKI, E.L. **Cineantropometria: caminhos metodológicos no Brasil**. Campinas 1999.

PIEK, J. P.; BARRETT, N. C.; ALLEN, L. S. R.; JONES A.; LOUISE M. The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination Problems. **British Journal of Educational Psychology**. 75, 453–463: 2005.

PITZNER, Joanne k.; DRUMMOND, Peter d. The reliability and validity of empirically Scaled measures of psychological/verbal Control and physical/sexual abuse: Relationship between current negative Mood and a history of abuse independent Of other negative life events **Journal of Psychosomatic Research**, vol. 43, no. 2, pp. 125-142, 1997.

PLATERO MÉNDEZ, Raquel; GÓMEZ CETO, Emilio. **Herramientas para combatir el Bullying Homofóbico**. Editorial Talasa, Colección Ágora. Madrid, 2007.

PLATERO MÉNDEZ, Raquel. Maricon el último. Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. **Revista D'Estudis De La Violència**. Nùm. 3, juliol – octubre 2007.

POMPEU, Fernando Augusto Moreira Saboia. **Manual de cineantropometria**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

QUEIROGA MR, FERREIRA SA, ROMANZINI, M. Perfil antropométrico de atletas de futsal feminino de alto nível competitivo conforme a função tática desempenhada no jogo. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano**, p. 30 – 34. Florianópolis, 2005.

RAYBURN, Carole A.; GOETZ, Donna J.; OSMAN, Suzanne L. The 'Game' of Leadership: Exercise, Games, Sports, and Leadership. **International Journal of Value-Based Management** 14: 11–26, 2001.

RIESE, Jane; Pennsylvania Takes a Stand Against Bullying. **The New Social Worker** Summer 2007.

RIGBY, Ken. **A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia.** Disponível em: www.crimeprevention.gov.au. Austrália, 2002.

RIOS-ELLIS, Britt; BELLAMY, Laura; SHOJI, Junichi. An Examination of Specific Types of Ijime Within Japanese Schools. **School Psychology International**. 21(3): 227–41; 2000.

RIVERS, Ian; Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. **Hogrefe & Huber Publishers**. Volume 25 (4): 169–175; 2004.

ROCHA, M.A.; DOURADO, A.C; GONÇALVES, H.R. Estudo Somatótipo da seleção brasileira de voleibol categorias infanto juvenil e juvenil – 1995. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina, 11(19):21-30; 1996.

RODRÍGUEZ PIEDRA, R.; SEOANE LAGO, A.; PEDREIRA MASSA, J.L. Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. **An Pediatr (Barc)** 64(2):162-166, 2006.

SABBAG, Samantha. **Estereótipos de gênero na percepção e avaliação do desenvolvimento motor de meninos e meninas.** Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano, UDESC. Florianópolis, 2008.

SALAS RAMÍREZ, E.A. Características Antropométricas en Seleccionadas de Voleibol Femenino de Perú Categoría Menores. **Publice Standard**. 06/11/2006. Pid: 731.

SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHUSTER, B. Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. **Group Processes and Intergroup Relations**, 2, 175–190. 1999.

SEGREDO, Nelda Cajigas de; KAHAN, Evelina; LUZARDO, Mario; NAJSON, Silvia; UGO, Mag. Carmen; ZAMALVIDE, Gabriela. Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de lãs frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. **Rev Med Urug**. 22: 143-15: 2006.

SEIXAS, Sónia Raquel. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**. 2 (XXIII): 97-110: 2005.

SHELTON, Sarah; LILJEQUIST, Laura. Characteristics and behaviors associated with body image in male domestic violence offenders. **Pergamon. Eating Behaviors** 3 217–227: 2002.

SHURMER, A Wilkins; CALLAGHAN, MJ O'; NAJMAN, JM; BOR, W.; WILLIAMS, G. M.; ANDERSON, M. J. Association of bullying with adolescent health related quality of life. **J. Paediatr. Child Health.** 39, 436–441; 2003.

SIMÕES, Antonio Carlos; BÖHME, Maria Tereza Silveira; LUCATO, Sidimar. A Participação dos Pais na Vida Esportiva dos Filhos. **Rev. paul. Educ. Fis.** São Paulo, 13(1): 34-45, jan./jun. 1999.

SILVA, L.R.R.; BÖHME, M.T.S.; UEZU, R.; MASSA, M. A utilização de variáveis cineantropométricas no processo de detecção, seleção e promoção de talentos no voleibol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** Brasília 2003: 11(1) 69-76.

SJOBERG, Rickard L.; NILSSON, Kent W.; LEPPERT, Jerzy. Obesity, Shame, and Depression in School-Aged Children: A Population-Based Study. **Pediatrics** Vol. 116 No. 3. p. 389-392 September 2005.

SOUZA, Orivaldo Florencio de; PIRES NETO, Cândido Simões. Crescimento estatural de crianças na faixa etária de 11 e 12 anos. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.** 5 (1) 39-45, 2003.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 187-205). Brasília, UNESCO, 2002.

SMITH, Peter K. Bullying: Recent Developments. **Child and Adolescent Mental Health.** Volume 9, No. 3, pp. 98–103, 2004.

SMOLAK, Linda. Body image in children and adolescents: where do we go from here? **Body Image** 1: 15–28. 2004.

SMORTI, A.; ORTEGA-RIVERA, J; ORTEGA R. Discrepant story task (DST): Na instrument udesd to exploire narrative strategies in bullying. **Eletric jornal of Research in Educational Psychology**, N^o9 vol. 4 (2), 2397-426: 2006.

SONOO, Christi Noriko; HAMADA, Mirian Lie; HOSHINO, Elton Fernando. Fobia Social e auto conceito: Um estudo correlacional com a prática de atividade física. **Rev. Bras.Cineantropom. Desempenho Hum.** 10(4):360-366, 2008.

SOURANDER, A., HELSTELA, L., HELENIUS, H., & PIHA, J. Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year foUowup study. **Chitd Abuse & Neglect**, 24, 873-881; 2000.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SRABSTEIN, Jorge C; BERKMAN, Benjamin E.; PYNTIKOVA, Eugenia Antibullying Legislation: A Public Health Perspective. **Journal of Adolescent Health** 42;11–20, 2008.

STEWART, Arthur D.; BENSON, Philip J.; MICHANIKOU, Evangelica G.; TSIOTA, Dimitra G.; NARLI, Margarita K. Body image perception, satisfaction and somatotype in male and female athletes and non-athletes: results using a novel morphing technique. **Journal of Sports Sciences**. 21, 815-823: 2003.

STORCH, Eric A.; MILSOM, Vanessa A.; BRAGANZA, Ninoska De; LEWIN, Adam B.; GEFFKEN, Gary R.; SILVERSTEIN, Janet H. Peer Victimization, Psychosocial Adjustment, and Physical Activity in Overweight and At-Risk-For-Overweight Youth. **Journal of Pediatric Psychology**. 32(1) pp. 80–89, 2007.

STRAUSS Richard S.; POLLACK, Harold A. Social Marginalization of Overweight Children. **Arch Pediatr Adolesc Med.**;157:746-75; 2003.

STUNKARD, A.J.; SORENSON, T.; SCHLUSINGER, F. Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In: Kety SS, Rowland LP, Sidman RL, Matthysse SW, editors. **The genetics of neurological and psychiatric disorders**. New York: Raven, 115-20. 1983.

SWAMI, Viren; HADJI-MICHAEL, Maria; FURNHAM, Adrian. Personality and individual difference correlates of positive body image. **Body Image** 5; 322–325, 2008.

SWAMI, Viren; SALEM, Natalie; FURNHAM, Adrian; TOVE´E, Martin J. The influence of feminist ascription on judgements of women’s physical attractiveness. **Body Image** 5; 224–229, 2008.

TAKI, Mitsuru. The characteristics and the risk factor of Ijime bullying. **3º International Conference on Violence in Schools**. p.27. Bordeaux, France, 2006.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

TROMBETTA, Taisa. **Características do assédio moral a alunos, trabalhadores nos seus locais de trabalho**. Dissertação de Mestrado em Psicologia UFSC. Florianópolis, 2008.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO, **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. In: ABRAMOVAY, Miriam. Enfrentando a violência na escola: Um enfoque do Brasil. p. 89- 150. Brasília, 2003.

VEALE, D. Body dysmorphic disorder. **Postgrad Med. J.** 80;67-71, 2004.

VELASQUEZ REYES, Luz Maria. Student experience with violence in school. **3^o International Conference on Violence in Schools**. p.62. Bordeaux, France, 2006.

VERDÚ, Remedios Martinez. La violencia de genero: un problema social. **Revista d'estudis de la violència**. Nùm. 2, juliol - octubre 2007.

VERPLANKEN, Bas; VELSVIK, Ruth. Habitual negative body image thinking as psychological risk factor in adolescents. **Body Image** 5: 133–140. 2008.

VIVIANI, F; BALDIN, F. The somatotype of amateur Italian female volleyball players. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness** 1993; 33(4): 400- 404.

WILLIAMS Lucia C.A.; PINHEIRO Fernanda Martins França. Prevalence of bullying among brasilian middle school students and its relationship to family violence. In: **3^o International Conference on Violence in Schools**. p.46. Bordeaux, France, 2006.

WOLKE, Dieter; WOODS, S.; BLOOMFIELD, L.; KARSTADT, L. Bullying involvement in primary school and common health problems. **Arch Dis Child**; 85:197–201; 2001.

WOLKE, Dieter; SAPOUNA, Maria. Big men feeling small: Childhood bullying experience, muscle dysmorphia and other mental health problems in bodybuilders. **Psychology of Sport & Exercise**. 1469-0292; 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity**: Preventing and managing the global epidemic. Geneva. 2000.

APÊNDICE 1

Indicação docente dos problemas decorrentes na escola em relação aos alunos com envolvimento bullying

Cada docente da instituição de ensino possui uma planilha contendo 21 itens conforme listados abaixo, que correspondem a atitudes indisciplina e desempenho acadêmico.

- | | |
|--|--|
| 1. Indisciplina/ atrapalha a aula | 12. Reações agressivas em determinadas situações |
| 2. Excesso de conversa | 13. Faltoso |
| 3. Falta de concentração | 14. Aprovado com auxílio docente |
| 4. Não produz/ não participa/ não faz atividade | 15. Melhorou em relação ao bimestre anterior |
| 5. Falta de responsabilidade (não entra trabalhos e deveres) | 16. Bom relacionamento com colegas e professores |
| 6. Baixo rendimento | 17. Destaque positivo |
| 7. Aluno repetente | 18. Produz bons textos e trabalhos |
| 8. Desmotivação (apatia) | 19. Demonstra criatividade |
| 9. Dificuldade de aprendizagem | 20. Tem posicionamento crítico, sabe argumentar |
| 10. Brincadeiras inoportunas | 21. Inteligente com potencial |
| 11. Não respeita colegas e ou professores | |

A maioria dos alunos possuía mais de uma indicação, então decidimos unir estes itens em quatro categorias (1- atitude de mau comportamento, 2- atitude de bom comportamento, 3- desempenho escolar deficiente, 4- desempenho escolar satisfatório). Assim pedimos a opinião para 11 “juízes independentes” (professores da rede municipal de ensino público com no mínimo 10 anos de magistério) para responder quais destes itens melhor se relacionam aos critérios pré-estabelecidos. Adotamos um percentual de 70% das respostas caso houvesse imparcialidade nas opiniões. O resultado destas análises foram enquadradas nas seguintes categorias:

CATEGORIA	ITENS
1 Atitude de mau comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina/ atrapalha a aula • Excesso de conversa • Brincadeiras inoportunas • Não respeita colegas e ou professores • Reações agressivas em determinadas situações
2 Atitude de bom comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento com colegas e professores
3 Desempenho escolar deficiente	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração • Não produz/ não participa/ não faz atividade • Falta de responsabilidade (não entrega trabalhos e deveres) • Baixo rendimento • Aluno repetente • Desmotivação (apatia) • Dificuldade de aprendizagem • Faltoso • Aprovado com auxílio docente
4 Desempenho escolar satisfatório	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorou em relação ao bimestre anterior • Destaque positivo • Produz bons textos e trabalhos • Demonstra criatividade • Tem posicionamento crítico, sabe argumentar • Inteligente com potencial

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E ESPORTES - CEFID
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Avaliação Sócio-psicomotora de Escolares do Ensino Fundamental

Vimos através desta, solicitar permissão para realizar uma avaliação sócio-psicomotora com o seu filho (ou aluno que está sob sua responsabilidade). Será realizada uma avaliação da composição corporal, motora, através de testes simples uma entrevista sobre questões ligadas a violência escolar e auto-avaliação da imagem corporal. Essas avaliações serão utilizadas para verificarmos as correlações desses perfis com as notas dos escolares. Nenhum aluno será obrigado a participar das avaliações ou responder a entrevista.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver somente medições não-invasivas.

A sua identidade do seu filho será preservada, pois cada aluno será identificado por um nome fictício.

Os benefícios e vantagens da realização deste estudo serão a percepção de qual tipo de comportamento está interferindo no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

As pessoas que estarão aplicando os instrumentos serão estudantes de graduação devidamente orientados sobre os procedimentos técnicos e por um professor responsável.

Solicitamos a vossa autorização para a utilização dos dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade será mantida através da não-identificação dos participantes.

Agradecemos a vossa colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu filho (ou aluno que está sob minha responsabilidade).

Declaro que fui informado de que meu filho pode se retirar do estudo a qualquer momento.

Nome do
aluno _____.

Nome do responsável
_____.

Assinatura do responsável _____

Florianópolis, ____ / ____ / ____.

UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Florianópolis, 13 de Março de 2009 Nº. de Referência 117/2008

Ao Pesquisador: Fernando Luis Cardoso

Prezados(as) Senhores(as),

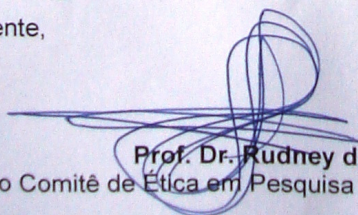
Analisamos o projeto de pesquisa intitulado “**Avaliação sócio-psicomotora de escolares do ensino fundamental**”, enviado previamente por V.S.^a. Desta forma, vimos por meio desta, comunicar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos tem como resultado a **APROVAÇÃO** do referido projeto.

Este Comitê de Ética em Pesquisa segue as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Gostaria de salientar que quaisquer alterações do procedimento e metodologia que houver durante a realização do projeto em questão e, que envolva os indivíduos participantes, deverão ser informadas imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverão ser assinadas pelo indivíduo pesquisado ou seu representante legal. Uma cópia deverá ser entregue ao indivíduo pesquisado e a outra deverá ser mantida pelos pesquisadores por um período de até cinco anos, sob sigilo.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Rudney da Silva
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UDESC

APÊNDICE 3

RETORNO ÉTICO A ESCOLA

Nós preocupamos em retornar com algumas informações técnicas relevantes que podem predizer um estado de alerta em relação a possíveis riscos para de saúde dos alunos, antes mesmo de concluir este estudo dissertativo. As avaliações cineantropométricas, foram organizadas e encaminhadas aos pais dos alunos na forma de uma carta descrita didaticamente contendo textos explicativos informando sobre cada item.

As cartas foram entregues na secretaria da escola e anexas junto ao boletim que contém as notas dos alunos do 3º bimestre do ano letivo de 2008. No dia da entrega de notas aos pais, nossa equipe esteve presente no estabelecimento de ensino, para explicar possíveis dúvidas que vieram a surgir. Aproveitamos a oportunidade para fazer sugestões aos pais naqueles casos que apresentaram níveis insuficientes da aptidão física e excesso de massa corporal.

Outra etapa foi à participação de nossa equipe multidisciplinar no conselho de classe das turmas avaliadas. Durante o tempo disponibilizado pudemos expor aos professores e a equipe pedagógica, a possibilidade e diversidade que as informações técnicas específicas da área das ciências do movimento humano, podem contribuir antes de um processo de tomada de decisão, onde os assessores pedagógicos pudessem refletir antes de realizar os encaminhamentos dos alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou comportamento de indisciplina.

COLÉGIO [REDACTED]
 RUA: [REDACTED]
 FONE: (48) [REDACTED]



Avaliação Física de Flamarion Ogg Krzesinski

Idade: 13 anos

Avaliação da COMPOSIÇÃO CORPORAL

O **IMC** é a maneira mais simples e prática para determinar se a massa corporal total de uma pessoa está dentro dos padrões recomendáveis para a saúde. O limite do valor de referência para a idade atual de seu filho é deve estar entre **17 - 23 Kg/m²**

(Cole et. al. BMJ 2000).

A **Relação Cintura-Quadril (RCQ)** é outro indicador muito utilizado para determinar o padrão de obesidade. A RCQ é determinada pela divisão entre as medidas de circunferência de cintura e quadril. O risco de doenças coronarianas é maior quando o valor for maior do que **0,95 para os meninos** e **0,85 para as meninas** (WHO, 2000).

Através da técnica do aferimento de dobras cutâneas, conseguimos obter um valor estimado da Massa Corporal de Gordura e da Massa Corporal Muscular. O valor de referência para o percentual de gordura (%G) para **os meninos** está compreendido **entre 8 e 15 %** e para **as meninas** entre **16 e 23%** (GUEDES, 1994).

Massa Corporal Total	Estatura	Índice de Massa Corporal IMC	RCQ
47,7 kg	1,61 m	18,40 Kg/m ²	0,85 m
Massa de Gordura	Massa Muscular	Percentual de Gordura %G	
7,1 kg	40,6 Kg	14,97 %	

Avaliação da APTIDÃO FÍSICA E DESEMPENHO MOTOR

As capacidades funcionais motoras se referem ao desenvolvimento das qualidades da aptidão física tais como a força, velocidade, agilidade, equilíbrio e coordenação. A importância desta avaliação deve-se a sua importante intervenção no âmbito do desempenho de habilidades esportivas. Presume-se que a prática esportiva, mais ou menos qualificada, exige índices pelo menos satisfatórios de desempenho nestas componentes motoras que são vivenciadas durante as aulas (PROESP-BR).

Teste de Flexibilidade	38 centímetros	Acima da média
Teste de Força Abdominal	55 repetições	Acima da média
Teste de Força de Pernas	1,78 metros	Acima da média
Teste de Força de Braços	3,30 metros	Dentro da média
Teste da Corrida de Agilidade	7,04 segundos	Abaixo da média
Teste da Corrida de Velocidade	3,74 segundos	Abaixo da média

Responsável Técnico - Prof. Esp. Gustavo Levandoski CREF 10.123 G/PR
 Mestrando em Ciência do Movimento Humano – CEFID/ UDESC

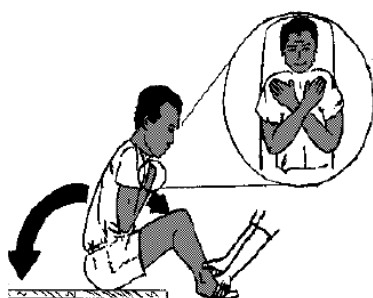
COLÉGIO
RUA:
FONE: (48)



Teste de Flexibilidade



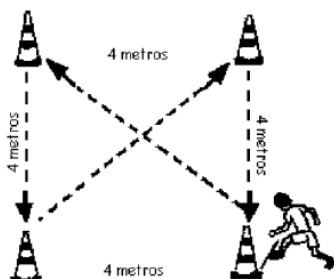
Teste de Força Abdominal



Teste de Força de Braços



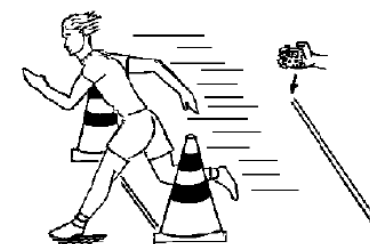
Teste da Corrida de Agilidade



Teste de Força de Pernas



Teste da Corrida de Velocidade



APÊNDICE 4

ESTUDO PILOTO

Este estudo piloto teve como objetivo a familiarização do pesquisador e equipe com os instrumentos de avaliação (Questionário para o Estudo da Violência entre Pares de Freire et. al. (2006); somatótipo (modelo antropométrico) de Carter e Health, (1990); a bateria de teste do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR); a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard et. al. (1983); escala de Percepção Corporal, formulada pelo autor desta pesquisa; escala Subjetiva de Poder e Status em sala de aula formulada pelo autor desta pesquisa) bem como o tempo de execução de todos os testes, a exeqüibilidade e se os resultados respondem aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os alunos com envolvimento bullying;
- Comparar o somatótipo dos alunos com envolvimento bullying;
- Comparar a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor dos alunos com envolvimento bullying;
- Comparar o nível de satisfação e imagem corporal dos alunos com envolvimento bullying;
- Comparar o nível da percepção corporal dos alunos com envolvimento bullying;

- Comparar o nível de status social dos alunos com envolvimento bullying;

O primeiro contato com a coordenação da escola foi realizado com intuito de esclarecer os objetivos do trabalho e explicar como seriam aplicados os instrumentos tanto para a equipe de coordenação, quanto aos professores responsáveis pelas turmas em que seriam realizadas as coletas de dados. O estudo piloto foi aplicado em 25 alunos (13 meninos e 12 meninas) matriculados na 6ª série do ensino fundamental de uma escola da cidade de Florianópolis- SC.

As coletas foram realizadas em duas fases durante as aulas teóricas e práticas de educação física, quando estavam presentes apenas os alunos e os pesquisadores. Na primeira fase (realizada pelo autor deste estudo) foi retirado um aluno por vez durante a aula e aplicado o Questionário para o Estudo da Violência entre Pares (ANEXO A). Inicialmente, deixamos os alunos preencherem este instrumento individualmente, mas, a todo o momento, precisávamos estar esclarecendo a terminologia de alguns conceitos e fornecendo exemplos para melhor compreensão de alguns termos. Num segundo momento, não conseguimos realizar a tabulação dos questionários, visto que não existe um procedimento técnico que explique de forma clara “o que é” ou “não é” bullying. As informações assinaladas nos questionários, não apontavam para uma afirmação concreta, apenas davam indícios de estarem ocorrendo algumas situações de conflito. Então, em um terceiro momento, decidimos administrar este questionário na forma de entrevista, para que pudéssemos pontuar cada questão, explorando as respostas dos alunos e buscando, com outras perguntas, possíveis informações que eram fornecidas sobre prováveis situações de bullying que os discentes sofriam, observavam ou realizavam no ambiente escolar. Na segunda fase, todos os alunos

foram avaliados ao mesmo tempo pelos demais pesquisadores com exceção do autor deste estudo.

A tabulação dos dados e as análises estatísticas foram realizadas com o programa computadorizado Statistical Package for the Social Science (SPSS for Windows) versão 14.0. Para a análise estatística dos dados, utilizamos o teste *t student* e verificamos as diferenças entre grupo de vítimas e agressores de bullying. Para verificar as diferenças entre o nível de satisfação da auto-imagem e percepção corporal dos escolares envolvidos em bullying, foi utilizado o Teste *do* Qui-quadrado e o teste de U de Mann-Whitney. Todas as análises estatísticas deste estudo adotaram um valor de “ $p= 0,05$ ” de significância utilizando os procedimentos de Dancey & Reidy (2006) e Barros & Reis, (2003).

Os resultados deste projeto piloto serão apresentados de acordo com cada objetivo específico. Deve-se levar em consideração que o número da amostra é muito pequeno, portanto nenhum desses resultados é definitivo. Os resultados encontrados não representam o comportamento da população da pesquisa no estudo oficial, pois este estudo piloto foi realizado em outra instituição de ensino.

Tabela 1 – Descrição das Médias etária em relação a caracterização dos alunos alvos do Fenômeno Bullying

	Agressor (n) X dp	Vítima (n) X dp	Sem Envolvimento (n) X dp	t	p
Meninos	3 14,3 + 1,5	5 12,6 + 1,1	5 13,6 + 1,1	1,851	0,114
Meninas	2 14,0 + 1,4	1 15,0 + 0,0	9 12,33 + 1,0		

Nós nos deparamos com alguns problemas na realização da coleta de dados do estudo piloto. Muitos alunos, mesmo com a autorização dos pais, se negaram a participar das avaliações físicas do estudo, o que influenciou em perda de valores

para realizar a análise estatística. A tabela 1 refere-se à descrição da média etária e desvio padrão em anos dos alunos vítimas e agressores e sem envolvimento no fenômeno bullying separados por sexo.

Através do questionário de Freire et. al. (2006) foram encontrados, entre os meninos, três alunos com características de agressores, cinco alunos com características de vítima e cinco alunos sem envolvimento no fenômeno que formam o grupo controle. Em relação às meninas, foram encontradas duas alunas com características de agressoras, uma aluna com característica de vítima (a qual não era vitimizada pelas colegas de turma) e nove alunas sem envolvimento no fenômeno que também formam o grupo controle.

Composição corporal e Aptidão física

A tabela 2 refere-se às variáveis da composição corporal (massa, estatura, índice de massa corporal, massa corporal gorda, massa corporal magra, relação cintura-quadril, endomorfia, mesomorfia, ectomorfia e a classificação do somatótipo). Os indicadores de saúde utilizados para prescrição de exercícios (frequência cardíaca de repouso, pressão arterial sistólica e pressão arterial diastólica). Os valores da aptidão física relacionada à saúde (dínamometria manual, flexibilidade no banco, abdominal) e a aptidão física relacionada ao desempenho motor (salto horizontal parado, agilidade, mediciball e a corrida de 20 metros).

Os resultados da análise de composição corporal evidenciaram uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos do sexo masculino com características de agressores e vítimas, diferentemente das meninas, em que não foi observada essa diferença estatística.

Tabela 2– Teste T da Composição Corporal e Aptidão Física entre Agressores e Vítimas

		Agressor	Vítima	T	P
		n = 3	n = 5		
		X dp	X dp		
Meninos	Massa	64,00 ± 7,79	42,60 ± 4,79	-4,913	0,003 *
	Estatura	1,66 ± 0,08	1,58 ± 0,8	-1,291	0,244
	IMC	23,22 ± 2,27	17,07 ± 1,45	-4,760	0,003 *
	%G	16,69 ± 5,61	10,70 ± 0,50	-3,430	0,014 *
	MM	53,13 ± 5,07	38,03 ± 4,30	-4,519	0,004 *
	RCQ	0,84 ± 0,04	0,87 ± 0,04	0,721	0,498
	Endomorfia	4,77 ± 2,43	2,61 ± 0,51	-2,014	0,091
	Mesomorfia	6,19 ± 0,95	3,12 ± 1,37	-3,359	0,015 *
	Ectomorfia	1,38 ± 1,15	3,57 ± 0,98	2,876	0,028 *
	Somatótipo	Endomórfico mesomorfo	Ectomorfo equilibrado		
	FCR	54,00 ± 32,18	86,20 ± 14,00	2,021	0,090
	PAS	100,00 ± 10,00	106,60 ± 15,56	0,647	0,541
	PAD	66,67 ± 5,77	74,00 ± 9,72	1,166	0,288
	DM	30,13 ± 3,87	20,42 ± 0,56	-5,099	0,004 *
	Flex	0,25 ± 0,09	0,27 ± 0,04	0,397	0,708
	Abd	35,00 ± 2,82	36,25 ± 11,78	0,963	0,390
	SHP	1,45	1,60 ± 0,23	0,565	0,612
	Agl	7,46	7,25 ± 0,74	-0,247	0,821
Mdcball	3,46	2,76 ± 0,37	-1,644	0,199	
C20m	3,96	3,65 ± 0,26	-1,042	0,374	
<hr/>					
		n = 2	n = 1		
Meninas	Massa	52,60 ± 4,94	53,2	0,099	0,937
	Estatura	1,62 ± 0,04	1,65	0,412	0,751
	IMC	19,89 ± 0,66	19,54	-0,430	0,741
	%G	17,33 ± 3,57	16,49		
	MM	43,39 ± 2,21	44,42		
	RCQ	0,81 ± 0,00	0,89	9,909	0,064
	Endomorfia	5,52 ± 1,36	4,9	-0,332	0,796
	Mesomorfia	5,40 ± 0,15	6,65	6,561	0,096 *
	Ectomorfia	2,46 ± 0,01	2,68	12,702	0,050 *
	Somatótipo	Mesomórfico endomorfo	Endomórfico mesomorfo		
	FCR	72,00 ± 5,65	100	4,041	0,154
	PAS	90,00 ± 0,0	110	-	-
	PAD	60,00 ± 0,0	80	-	-
	DM	24,15 ± 2,19	29,70	2,067	0,287
	Flex	0,24 ± 0,13	0,30	0,334	0,795
	Abd	19,50 ± 9,19	23,00	0,311	0,808
	SHP	1,28 ± 0,02	1,61	9,526	0,067 *
	Agl	7,84 ± 0,04	7,03	-15,588	0,041 *
Mdcball	2,96 ± 0,26	3,29	1,014	0,495	
C20m	5,04 ± 0,79	3,71	-1,371	0,401	

Em relação aos resultados da aptidão física foram encontradas, nas meninas, diferenças significativas apenas nos testes em que há grande interferência da massa corporal total. Em relação aos meninos, foram encontradas diferenças estatísticas apenas no teste força física, em que os agressores demonstraram possuir maior força de preensão manual comparado as vítimas.

Imagem e Percepção Corporal

A tabela 3 abaixo refere-se ao resultado da avaliação da Silhueta Corporal. Os resultados estão descritos em relação à soma de postos da imagem corporal percebida e a imagem corporal ideal dos meninos e meninas.

Tabela 3 – Auto-avaliação da Percepção da Silhueta Corporal

Média dos valores dos postos para os Meninos				
	Agressor n=3	Vítima n=5	U de Mann Whitney	P
Imagem Corporal Percebida	6,67	3,20	1,000	0,042*
Imagem Corporal Ideal	4,67	4,40	7,000	0,860
Média dos valores dos postos para as Meninas				
	Agressor n=2	Vítima n=1	U de Mann Whitney	P
Imagem Corporal Percebida	2,00	2,00	1,000	1,000
Imagem Corporal Ideal	2,00	2,00	1,000	1,000

Com a escala da Silhueta Corporal de Stunkard et. al. (1983) através do teste estatístico, foi encontrado que a Imagem Corporal Percebida entre os meninos os agressores é maior em relação às vítimas. Em relação às meninas não houve diferença, pois as meninas agressoras e vítimas possuem a mesma percepção em relação à imagem corporal percebida.

Percepção Corporal

A tabela 4 indica os resultados da Escala da Percepção Corporal com os resultados médios do teste estatístico “U de Mann Whitney”. Abaixo da tabela segue uma legenda correspondente a representação das siglas na tabela abaixo.

Tabela 4 – Resultados o Questionário de Percepção Corporal para Média dos valores dos postos

	Média dos valores dos postos para os Meninos		U de Mann Whitney	P
	Agressor n=3	Vítima n=5		
PC1	4,67	4,40	7,000	0,845
PC2	3,33	5,20	4,000	0,273
PC3	4,00	4,80	6,000	0,638
PC4	4,83	4,30	6,500	0,757
PC5	5,17	4,10	5,500	0,539
PC6	4,50	4,50	7,500	1,000
PC7	4,50	4,50	7,500	1,000
PC8	5,50	3,90	4,500	0,327
PC9	4,00	4,80	6,000	0,649
PC10	4,33	4,90	5,500	0,495
PC11	4,33	4,90	5,500	0,520
PC12	3,50	5,10	4,500	0,337
PC13	2,83	5,50	2,500	0,122
PC14	4,17	4,70	6,500	0,761
PC15	5,83	3,70	3,500	0,219
PC16	4,50	4,50	7,500	1,000
PC17	4,33	4,60	7,00	0,875

	Média dos valores dos postos para as Meninas		U de Mann Whitney	P
	Agressor n=2	Vítima n=1		
PC1	2,00	2,00	1,000	1,000
PC2	2,50	1,00	0,000	0,157
PC3	2,00	2,00	1,000	1,000
PC4	1,75	2,50	0,500	0,480
PC5	2,00	2,00	1,000	1,000
PC6	1,50	3,00	0,000	0,157
PC7	2,25	1,50	0,500	0,480
PC8	1,50	3,00	0,500	0,480
PC9	1,50	3,00	0,000	0,221
PC10	1,75	2,50	0,500	0,480
PC11	1,50	3,00	0,000	0,221
PC12	1,50	3,00	0,000	0,221
PC13	1,50	3,00	0,000	0,157
PC14	2,50	1,00	0,000	0,157
PC15	2,25	1,50	0,500	0,480
PC16	1,75	2,50	0,500	0,480
PC17	1,50	3,00	0,000	0,221

Legenda de referência das siglas do questionário de Percepção Corporal.

PC1 – O quanto eu acho o meu corpo bonito?
 PC2 - O quanto eu acho meu corpo proporcional?
 PC3 - O quanto eu estou satisfeito com o meu corpo?
 PC4 - O quanto eu percebo que causo uma boa impressão?
 PC5 - O quanto eu gostaria de ser mais definido fisicamente?
 PC6 - O quanto eu gosto de ser menino?
 PC7 - O quanto eu gostaria de ser mais alto?

PC8 - O quanto eu gostaria de ser mais magro?
 PC9 - O quanto eu gosto da minha cor de pele?
 PC10 - O quanto eu gosto do meu cabelo?
 PC11 - O quanto eu gosto da cor dos meus olhos?
 PC12 - O quanto eu gosto do meu rosto?
 PC13 - O quanto eu gosto do meu nariz?
 PC14 - O quanto eu gosto da minha orelha?
 PC15 - O quanto eu gosto do meu bumbum?
 PC16 - O quanto eu gosto da minha perna?
 PC17 - O quanto eu gosto do meu braço?

Na tabela 4, não foi possível encontrar diferença estatisticamente significativa nas variáveis que avaliam a auto-percepção corporal entre meninos e meninas envolvendo as características bullying. Acreditamos que as eventuais diferenças hipotetizadas neste estudo devam aparecer com o aumento do número de participantes.

De outra forma, comparando as diferenças entre meninos e meninas, retiramos à variável controle “bullying”, mas utilizando o mesmo teste estatístico percebemos que existem algumas diferenças entre ambos como indica a tabela 5. Em seis indagações do questionário de auto-percepção da imagem corporal foram encontrados valores que indicam que os meninos, em relação às meninas, apresentam escores mais elevados de suas características corporais percebidas.

Tabela 5 - Média dos postos para Meninos e Meninas que diferenciaram significativamente

	Meninos n=13	Meninas n=12	U de Mann Whitney	P
PC1	16,13	10,12	40,500	0,021
PC6	15,50	10,29	40,500	0,011
PC7	16,17	10,08	40,000	0,034
PC10	16,96	10,04	39,500	0,017
PC13	16,15	10,85	50,000	0,064
PC17	16,77	10,23	42,000	0,025

Legenda de referência das siglas do questionário de Percepção Corporal.

PC1 – O quanto eu acho o meu corpo bonito?

PC6 - O quanto eu gosto de ser menino?

PC7 - O quanto eu gostaria de ser mais alto?

PC10 - O quanto eu gosto do meu cabelo?

PC13 - O quanto eu gosto do meu nariz?

PC17 - O quanto eu gosto do meu braço?

Status Social Subjetivo

A tabela 6 apresenta os valores médios e o resultado do teste T da indicação dos alunos em relação aos seus colegas através do questionário que mede as relações de status, poder e hierarquia subjetiva em sala de aula.

Entre as seis perguntas da Escala Subjetiva de Poder e Status, que informam a opinião de cada aluno em relação aos seus colegas de classe, encontramos uma diferença significativa em na questão “S3”, que informa os alunos agressores são

mais citados por seus colegas de classe quando perguntados sobre quem aparenta possuir uma maior força física. Já nas questões “S1”, “S2” e “S4” os valores de “p” aproximam-se do valor de significância pré-estabelecido, a qual indica que o resultado deste teste realmente evidencia diferenças entre agressores e vítimas, ou elas são diferenças meramente ao acaso. Em relação às meninas, não foram encontrados valores que se aproximam desta significância.

Tabela 6 – Relações de Status Social Subjetivo

		Agressor n = 3	Vítima n = 5	T	P
Meninos	S1	8	3,4	-2,246	0,06 *
	S2	1	4	2,449	0,07 *
	S3	8	0,4	-8,404	< 0,001 *
	S4	0,3	5,4	2,845	0,04 *
	S5	5,3	2,6	-1,877	0,11
	S6	1	2,2	2,058	0,10
Meninas		n = 2	n = 1		
	S1	7,5	10	0,962	0,512
	S2	1	3	1,155	0,454
	S3	4	8	0,770	5,82
	S4	1,5	0	-0,577	0,667
	S5	3,5	3	-0,192	0,879
S6	1	2	0,577	0,667	

Legenda de referência das siglas da Escala Subjetiva de Poder e Status

S1- Se você fosse montar um time na aula de educação física, quem seriam os primeiros escolhidos?

S2- Se você fosse montar um time na aula de educação física, quem seriam os últimos escolhidos?

S3- Quem são os alunos fisicamente mais fortes?

S4- Quem são os alunos fisicamente menos fortes?

S5- Se você precisar de ajuda para realizar trabalhos e exercícios em sala de aula, quem seriam os primeiros escolhidos?

S6- Se você precisar de ajuda para realizar trabalhos e exercícios em sala de aula, quem seriam os últimos escolhidos?

CONFIRMAÇÃO DE HIPÓTESES

1. Uma peculiaridade como ser obeso pode justificar uma ação de bullying (GRIFFITH, 2006; LYZNICKI et. al., 2004).

Através dos instrumentos utilizados neste estudo, não notamos nada de diferente no comportamento do único aluno com grande excesso de massa corpórea (IMC equivalente à $42,46 \text{ kg/m}^2$ muito acima da média dos agressores $23,22 \text{ kg/m}^2$). Através da observação informal no ambiente escolar, percebemos que diante dos colegas ele não sofre nenhum tipo de agressão direta ou indireta que caracterize como vítima de bullying. Não encontramos diferenças entre as meninas.

2. As crianças com excesso de peso possuem maior probabilidade de serem vítimas de bullying quando comparadas com as crianças que possuem uma massa corpórea normal (JANSSEN, 2004).

Encontramos um resultado inverso nesta hipótese em relação às variáveis independentes. Os agressores, em relação às variáveis dependentes (massa corporal total, percentual de gordura, massa corporal magra, índice de massa corporal, mesomorfia e ectomorfia), apresentaram valores superiores às vítimas, mas que não representam necessariamente valor acima de parâmetros considerados normais em relação aos meninos. Não encontramos diferenças entre as meninas.

3. Existe diferença da proporção e tamanho corporal entre estudantes envolvidos no fenômeno bullying (LOPES NETO 2005).

Foram encontradas diferenças conforme mencionada no parágrafo anterior entre os meninos e nada entre as meninas.

4. Não existe associação do bullying com problemas na coordenação motora PIEK et. al., (2005).

Os testes utilizados em nossa pesquisa, não avaliam especificamente a coordenação motora, mas sim, algumas características motoras de forma global. A

hipótese anunciada é falsa, mas a menina considerada vítima possui uma aptidão física superior as colegas com característica agressora nos testes de salto e corridas entre cones. O motivo para explicar este resultado é de que o fenômeno bullying não é concretizado nesta classe entre estas três alunas. A menina com característica de vítima sofreu com o bullying retrospectivamente em outra instituição de ensino.

5. Existe diferença na aptidão física de alunos agressores e vítimas.

Não foram encontradas diferenças estatísticas entre agressores e vítima nos testes motores realizados em relação aos meninos, já que não foi possível avaliar todos os meninos. Para as meninas, foram encontradas as diferenças descritas no parágrafo anterior.

6. Os alunos agressores são considerados mais fortes (RODRÍGUEZ PIEDRA, SEOANE LAGO & PEDREIRA MASSA, 2006; NOGUEIRA, 2007; MARRIEL et. al., 2006; FRANCISCO, 2006; LOPES NETO, 2005; CARVALHOSA, LIMA e MATOS, 2001).

Através do teste de preensão palmar foi encontrado que a força de preensão dos agressores é maior do que em relação às vítimas para os meninos, o que não foi encontrado com as meninas.

7. O fato de o indivíduo ser mais fraco fisicamente pode fazer ele se tornar vítima (AYCOCK, 1992)

Através do teste de preensão palmar foi encontrado que a força de preensão das vítimas é menor do que em relação aos agressores para os meninos, o que não foi encontrado com as meninas.

8. Indivíduos com deficiência física e mental têm maior probabilidade de ser uma vítima de bullying (CRUZ, SILVA & ALVES, 2007).
9. Indivíduos que possuem diferente orientação de gênero têm maior probabilidade de ser uma vítima de bullying (PLATERO MENDEZ & GOMES CETO, 2007; PLATERO MENDEZ, 2007; RIVERS, 2004; LYZNICKI et. al., 2004).
10. Indivíduos que possuem algum tipo de defeito congênito ou adquirido, como a gagueira, têm maior probabilidade de ser uma vítima de bullying (LOUIS et. al. 2005).
11. A auto-percepção corporal de indivíduos agressores difere da auto-percepção corporal das vítimas de bullying.

Não foi possível confirmar ou negar os itens (7, 8 e 9). Corroborando com as hipóteses da composição corporal a auto-imagem corporal dos alunos agressores é maior em relação aos alunos com característica de vítima para os meninos. Foi observado que os meninos vitimizados gostariam de possuir uma “imagem corporal ideal” semelhante aos agressores. Em relação às meninas a auto-percepção foi equivalente.

12. Muitos adolescentes com excesso de peso são marginalizados socialmente (STRAUSS & POLLACK, 2003).
13. Para Needham & Crosnoe (2005), o peso esteve associado aos sintomas depressivos somente para as meninas.
14. Uma posição social subjetiva mais elevada na escola pode proteger as meninas mesmo que estejam acima do peso (LEMESHOW et. al., 2008)
15. Os alunos agressores são os que possuem maior status social, ao contrário das vítimas que possuem menos status.

Não foi possível confirmar ou negar os itens (12, 13 e 14). Em relação aos meninos envolvendo habilidades esportivas, foi encontrado, através das indicações dos colegas, que os alunos com característica de agressores são estaticamente mais citados ou escolhidos para participar das atividades esportivas do que as vítimas. Quando perguntado sobre os alunos que não seriam escolhidos pelos colegas, os alunos com características de vítima foram os mais citados. Em relação as menina não foi encontrado nenhuma relação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO PILOTO

O grande objetivo deste estudo piloto foi de testar a aplicabilidade dos instrumentos no trabalho de campo, bem como prever o tempo necessário para avaliar para a população prevista no estudo oficial em tempo hábil. Além disto, contamos com a sugestão dos professores que fizeram parte da banca de qualificação deste projeto, que apontaram várias falhas e fizeram várias sugestões para melhorar a qualidade do trabalho.

A peça fundamental de discussão neste estudo piloto, que gerou muitos problemas, está em relação à principal variável em pesquisa, (diagnosticar o envolvimento bullying dos alunos) a qual é o nosso eixo central para analisar e comparar as demais variáveis.

No estudo realizado anteriormente ao estudo piloto (LEVANDOSKI & CARDOSO *no prelo*), utilizamos o questionário de Olweus (1989) adaptado por Nogueira (2007, p. 255) e encontramos o mesmo problema no estudo piloto. Este ponto-chave, que dificultou e forneceu várias dúvidas, foi de acreditar que estes questionários forneceriam um resultado fidedigno, como se fosse, por exemplo, um equipamento biomecânico que nos desse uma medida exata, mas descobrimos que os

questionários devem ser associados a outros métodos de investigação que forneçam outras fontes de informação a fim de confirmar os resultados dos questionários que apontam indicativos da violência entre pares.

Desta forma, para o estudo dissertativo, foi sugerido adotar simultaneamente como critério de inclusão para o envolvimento bullying a triangulação de três aspectos: 1- indicação dos colegas através de um teste sócio-métrico (avaliação pelos pares); 2- entrevista utilizando o questionário (auto-avaliação); 3- observação informal (avaliação do pesquisador). Assim, conseguimos com clareza e muito cuidado técnico, fornecer um diagnóstico que avaliasse este fenômeno reduzindo eventuais erros.

Anexo A

UNIVERSIDADE DE LISBOA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO P/A O ESTUDO DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES

Este questionário destina-se a recolher opiniões dos estudantes acerca de alguns aspectos da sua vida escolar. É anónimo e a informação recolhida através dele é absolutamente confidencial.

A tua colaboração sincera é fundamental para o estudo e compreensão das relações humanas na escola. Muito obrigado pela tua colaboração.

Ano de escolaridade: _____

A. Começamos por te pedir alguns dados de carácter pessoal:

1. Que idade tens? _____ 2. A que género pertences?

1 Masculino

2 Feminino

3. Onde nasceste?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

4. Qual é a profissão do teu pai? _____

5. Qual é a profissão da tua mãe? _____

6. Quais são as habilitações académicas do teu pai?

1	Não sabe ler nem escrever
2	Sabe ler e escrever sem grau de escolaridade
3	1º ciclo (4º ano)
4	2º ciclo (6º ano)
5	Escolaridade obrigatória (9º ano)
6	Ensino secundário (12º ano)
7	Ensino Superior

7. Quais são as habilitações académicas da tua mãe?

1	Não sabe ler nem escrever
2	Sabe ler e escrever sem grau de escolaridade
3	1º ciclo (4º ano)
4	2º ciclo (6º ano)
5	Escolaridade obrigatória (9º ano)
6	Ensino secundário (12º ano)
7	Ensino Superior

8. Onde nasceu o teu pai?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

9. Onde nasceu a tua mãe?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

10. Qual a situação civil dos teus pais?

1	Casados
2	Divorciados
3	Separados
4	Viúvo(a)
5	União de facto
6	Solteiros

11. Tens irmãos?

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----

Se respondeste não passa à pergunta 12.

11.1. Quantos irmãos tens?

1	Um
2	Dois
3	Três ou mais

11.2. Os teus irmãos são?

1	Mais velhos
2	Mais novos
3	Mais velhos e mais novos
4	Mesma idade

12. Com quem vives?

1	com os pais
2	com pais e irmãos
3	só com a mãe
4	só com o pai
5	com mãe e irmãos
6	com pai e irmãos
7	outras situações

13. A que origem étnica pertences?

1	Lusa
2	Africana
3	Luso-africana
4	Indiana
5	Luso-indiana
6	Asiática
7	Luso-asiática
8	Brasileira
9	Luso-francesa
10	Luso-canadiano/americano
11	Luso-equatoriana

Agora gostaríamos que nos falasses de alguns aspectos da tua vida escolar.

1. O que pensas do ambiente da tua escola?

2. O que pensas do relacionamento entre as pessoas da tua turma?

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

- C. 1. Nas duas últimas semanas sentiste-te alguma vez vítima de alguma ou algumas das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?
(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações de que foste vítima).

- 1.1. Empurraram-te, com violência

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.2. Ameaçaram-te

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.3. Gozaram-te/humilharam-te

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.4. Bateram-te

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.5. Chamaram-te nomes ofensivos

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.6. Levantaram calúnias/rumores a teu respeito (disseram coisas más de ti ou da tua família)

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.7. Excluíram-te do grupo (não quiseram conviver contigo)

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.8. Tiraram-te coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...)

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.9. Magoaram-te, de propósito (beliscaram-te com força; picaram-te com objectos, ...)

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.10. Estragaram-te objectos pessoais ou vestuário, de propósito

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.11. Apalparam-te, contra a tua vontade

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.12. Fizeram intrigas a teu respeito

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----
- 1.13. Outras agressões ou perseguições

1	Sim
---	-----

2	Não
---	-----

Quais? _____

2. Quantas vezes foste agredido ou perseguido neste período de tempo?

1	1 vez
2	2 vezes
3	3 vezes
4	mais de 3 vezes

3. Em que local ou locais ocorreram essas situações?

1	sala de aula
2	recreio
3	corredores e escadas
4	refeitório
5	espaços de Educação Física (balneários, pavilhão, ...)
6	casa de banho
7	imediações da escola
8	outra

Qual? _____

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

4. Nessas situações, foste agredido ou perseguido por:

1	1 pessoa
2	2 pessoas
3	grupo de pessoas

5. Essas pessoas eram colegas da tua escola?

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

6. Alguma dessas pessoas ou desses grupos te agrediu ou perseguiu mais do que uma vez nessas semanas?

1	não
2	sim; 2 vezes
3	sim, 3 vezes
4	sim; mais de 3 vezes

6.1. **Se sim**, ainda continuas a ser agredido ou perseguido por essa(s) pessoa(s)?

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

6.2. A(s) pessoa(s) que te agrediram era(m):

1	do género masculino
2	do género feminino

1	mais velhos
2	mais novos
3	da mesma idade

1	da tua turma
2	de outra turma do mesmo ano
3	de outra turma de outro ano

7. Alguém presenciou essa(s) situação(ões)?

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

8. **Se sim**, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

1	Não fizeram nada
2	Fugiram/tiveram medo
3	Recorreram a um adulto
4	Pediram ao agressor para parar
5	Aproximaram-se para ver
6	Apoiaram o agressor
7	Aconselharam a afastar-se do agressor
8	Riram-se da situação
9	Apoiaram o agredido
10	Outra

Qual? _____

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

- D. 1. Durante as duas últimas semanas, viste alguém ser vítima de alguma ou algumas das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?
(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações que observaste).

- 1.1. Empurrar com violência 1 Sim 2 Não
- 1.2. Ameaçar 1 Sim 2 Não
- 1.3. Gozar/humilhar 1 Sim 2 Não
- 1.4. Bater 1 Sim 2 Não
- 1.5. Chamar nomes ofensivos 1 Sim 2 Não
- 1.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família) 1 Sim 2 Não
- 1.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém) 1 Sim 2 Não
- 1.8. Tirar coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...) 1 Sim 2 Não
- 1.9. Magoar de propósito (beliscaram com força; picaram com objectos, ...) 1 Sim 2 Não
- 1.10. Estragar objectos pessoais ou vestuário, de propósito 1 Sim 2 Não
- 1.11. Apalpar contra a vontade da pessoa 1 Sim 2 Não
- 1.12. Fazer intrigas 1 Sim 2 Não
- 1.13. Outras agressões ou perseguições 1 Sim 2 Não

Quais? _____

2. O que fizeste?/ Que atitude tomaste?

1	Não fiz nada
2	Fugí/tive medo
3	Recorri a um adulto
4	Pedi ao agressor para parar
5	Aproximei-me para ver
6	Apoiei o agressor
7	Aconselhei-a a afastar-se do agressor
8	Ri-me da situação
9	Apoiei o agredido
10	Outra

Qual? _____

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

3. Onde ocorreram essas situações?

1	sala de aula
2	recreio
3	corredores e escadas
4	refeitório
5	espaços de Educação Física (balneários, pavilhão,)
6	casa de banho
7	imediações da escola
8	outra

Qual? _____

E. 1. Nas duas últimas semanas tiveste para com algum colega, na escola ou nas suas imediações, alguma das atitudes ou comportamentos que a seguir se referem?
(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem aos comportamentos ou atitudes que tiveste).

1.1. Empurrar com violência

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.2. Ameaçar

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.3. Gozar/humilhar

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.4. Bater

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.5. Chamar nomes ofensivos

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família)

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém)

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.8. Tirar coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...)

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.9. Magoar de propósito (beliscaram com força; picaram com objectos, ...)

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.10. Estragar objectos pessoais ou vestuário, de propósito

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.11. Apalpar contra a vontade da pessoa

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.12. Fazer intrigas

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

1.13. Outras agressões ou perseguições

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

Quais? _____

2. Quantas vezes praticas-te estas acções durante este período de tempo?

1	1 vez
2	2 vezes
3	3 vezes
4	mais de 3 vezes

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

3. Em que local ocorreram essas situações?

1	sala de aula
2	recreio
3	corredores e escadas
4	refeitório
5	espaços de Educação Física (balneários, pavilhão, ...)
6	casa de banho
7	imediações da escola
8	outra

Qual? _____

4. Estas acções foram praticadas em grupo com outros colegas ou sozinho?

1	sozinho
2	em grupo

5. Ao longo destas duas semanas, agrediste ou perseguiste algum dos teus colegas mais do que uma vez?

1	não
2	sim; 2 vezes
3	sim, 3 vezes
4	sim; mais de 3 vezes

6. Ainda continuas a agredir ou a perseguir algum desses colegas?

1	Sim	2	Não
---	-----	---	-----

7. Na tua opinião, quais as razões que levam a que tenhas estes comportamentos?

1	vingança
2	defesa de outros colegas
3	desprezo
4	"brincadeira"
5	reacção a provocações
6	irritação
7	outra

Qual? _____

8. O que sentes pelos colegas que agrides ou persegues na escola?

1	raiva
2	desprezo
3	pena
4	carinho
5	nada
6	outra

Qual? _____

9. A(s) pessoa(s) que agrediste ou perseguiste era(m):

1	do género masculino
2	do género feminino

1	mais velhos
2	mais novos
3	da mesma idade

1	da tua turma
2	de outra turma do mesmo ano
3	de outra turma de outro ano

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

10. Alguém presenciou essa(s) situação(ões)?

1 Sim

2 Não

10.1. Se sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

1	Não fizeram nada
2	Fugiram/tiveram medo
3	Recorreram a um adulto
4	Pediram ao agressor para parar
5	Aproximaram-se para ver
6	Apoiaram o agressor
7	Aconselharam a afastar-se do agressor
8	Riram-se da situação
9	Apoiaram o agredido
10	Outra

Qual? _____

11. Foste castigado por causa dessa ou dessas situações?

1 Sim

2 Não

Se sim, qual foi o castigo? _____

12. Já alguém te ajudou a modificar o teu comportamento?

1 Sim

2 Não

Se sim, quem? _____

13.1. Gostarias de ter um comportamento diferente com os teus colegas?

1 Sim

2 Não

13.2. Porquê?

14. Se sim, o que já fizeste para mudar o teu comportamento?

1	não reagir às provocações
2	controlar-me melhor
3	conviver mais com os colegas
4	conviver menos com os colegas
5	nada
6	outro

Qual? _____

F. 1. O que pensas acerca do problema da agressividade na escola?

Questionário p/a o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa

Freire, I. e Veiga Simão, A.M. (2005)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2. Consideras-te vítima da agressão ou perseguição de outros na escola?

1 Sim 2 Não

Se respondeste não passa à pergunta 3.

2.1. O que sentes quando te agridem ou perseguem?

2.2. A que razões atribuis essas situações?

2.3. O que fazes quando te sentes agredido (a) ou perseguido(a) por alguém na escola?

2.4.1. Já pediste ajuda a alguém para ultrapassar este problema?

1 Sim 2 Não

2.4.2. **Se sim**, a quem?

3. Achas que os teus colegas te consideram uma pessoa agressiva?

1 Sim 2 Não

Porquê? _____

3.1. Concordas com a opinião dos teus colegas?

1 Sim 2 Não

Porquê? _____

H. 1. Qualquer outro aspecto que queiras referir acerca da tua vida escolar, podes escrever aqui.

Anexo B**ESCALA SÓCIO-MÉTRICA**

1. Cite os colegas que MAIS falam ou conversam em sala de aula?

2. Cite os colegas que MENOS falam ou conversam em sala de aula?

3. Cite os colegas que MAIS fazem bagunça em sala de aula?

4. Cite os colegas que MENOS fazem bagunça em sala de aula?

5. Cite os colegas que MAIS incomodam com piadinhas de mau-gosto em sala de aula?

6. Cite os colegas que MENOS incomodam com piadinhas de mau-gosto em sala de aula?

7. Cite os colegas que você MAIS gosta da sala de aula?

8. Cite os colegas que você MENOS gosta da sala de aula?

9. Cite os colegas que MAIS provocam e ameaçam outros colegas em sala de aula?

10. Cite os colegas que MAIS SÃO provocados e ameaçados por estes colegas em sala de aula?

11. Cite os (as) colegas que MAIS atraentes fisicamente?

12. Cite os (as) colegas que MENOS atraentes fisicamente?

Anexo C

Medidas e Procedimentos Técnicos de Mensuração da Composição Corporal

Massa Corporal Total

Na utilização de balanças portáteis recomenda-se sua calibragem prévia e a cada 8 a 10 medições. Sugere-se a utilização de um peso padrão previamente conhecido para calibrar a balança. A medida deve ser anotada em quilogramas com a utilização de uma casa decimal (PROESP-BR).

Estatura

Estando o avaliado em posição ortostática no plano de Frankfurt, é medida distância do ponto do vértex à região plantar (PROESP-BR).

Envergadura

O aluno posiciona-se em pé, de frente para a parede, com os braços em abdução em 90 graus em relação ao tronco. Os cotovelos devem estar estendidos e os antebraços supinados, devendo posicionar a extremidade do dedo médio esquerdo no ponto zero da trena, sendo medida a distância até a extremidade do dedo médio direito (PROESP-BR).

Circunferência do Braço

O braço direito é elevado anteriormente à horizontal com o antebraço a cerca de 45°. O examinador permanece ao lado do indivíduo com a fita solta na posição e pede a esse que contraia parcialmente o bíceps para identificar o ponto de maior circunferência (NORTON e OLDS, 2005).

Circunferência da Perna

Com o avaliado sentado e com o apoio dos pés no chão, verifica-se a região de maior circunferência da panturrilha (PETROSKI, 1999).

Circunferência da Cintura

Com o avaliado em pé, verifica-se a região abdominal em seu menor perímetro (PETROSKI, 1999).

Circunferência do Abdômen

Com o avaliado em pé, verifica-se a região abdominal em seu maior perímetro (PETROSKI, 1999).

Circunferência do Quadril

Com o avaliado em pé, verifica-se a maior porção da região glútea (PETROSKI, 1999).

Diâmetro Biepicondiliano do Úmero

O avaliado estenderá o braço horizontalmente para frente com o cotovelo e o ombro em flexão de 90°. O avaliador deve localizar o epicôndilo medial e lateral do úmero, com os dedos indicador e polegar da mão esquerda. As hastas do paquímetro são colocadas em um ângulo de aproximadamente 45° em relação ao membro posicionado para a medida (Petroski, 1999).

Diâmetro Biepicondiliano do Fêmur

O avaliado sentado com joelhos em flexão de 90°. O avaliador deve localizar o ponto mais aparente do côndilo femural deve ser localizado com os dedos indicador e/ou médios da mão esquerda. Enquanto que os correspondentes dedos da mão direita localizam o ponto aparente mais medial do côndilo femural. As hastes do paquímetro são colocadas a aproximadamente 45° para baixo (PETROSKI, 1999).

Dobra Cutânea do Tríceps (TR)

É determinada paralelamente ao eixo longitudinal do braço, na face posterior, sendo seu ponto exato de reparo distância média entre a borda súpero-lateral do acrômio e o olécrano (GUEDES, 1994).

Dobra Cutânea Subescapular (SB)

É obtida obliquamente ao eixo longitudinal, seguindo a orientação dos arcos costais, sendo localizada a dois centímetros abaixo ao ângulo inferior da escápula (GUEDES, 1994).

Dobra Cutânea Supra-ilíaca (SI)

É obtida obliquamente em relação ao eixo longitudinal, na metade da distância entre o último arco costal e a crista ilíaca, sobre a linha axilar medial. É necessário que o avaliado afaste o braço para trás para permitir a execução da medida (GUEDES, 1994).

Dobra Cutânea Supra-espinal (SE)

É realizada no ponto de intersecção da linha que vai da marca ilioespinal até a borda axilar anterior com a linha horizontal na altura da borda superior do ílio ao nível do ponto da crista ilíaca (NORTON e OLDS, 2005).

Dobra Cutânea do Abdômen (AB)

É medida aproximadamente a dois centímetros à direita da cicatriz umbilical, paralelamente ao eixo longitudinal (GUEDES, 1994).

Dobra Cutânea da Panturrilha Medial (PM)

Com o avaliado sentado, joelho em 90° de flexão, tornozelo em posição anatômica e o pé sem apoio, é determinado o valor da espessura da dobra cutânea localizada na panturrilha medial. Toma-se a dobra n sentido de paralelo ao eixo longitudinal do corpo, na altura de maior circunferência da perna, destacando-se com o polegar apoiado no bordo medial da tíbia (GUEDES, 1994).

Determinação do primeiro componente do Somatótipo – Endomorfia;

Segundo (Norton e Olds, 2005), para a determinação do primeiro componente são necessárias os valores da estatura e das dobras cutâneas Tríceps (TR), Subescapular (SB) e Supra-espinal (SE) coletados e em seguida da aplicação da fórmula abaixo:

$$X = \frac{\text{Somatório das dobras} \times 170,18}{\text{Estatura (cm)}}$$

Onde, X = somatório das dobras cutâneas (TR), (SB) e (SE), multiplicado pelo valores expressos e dividido pela estatura em centímetros.

$$\text{ENDO} = - 0,7182 + 0,1451 (X) - 0,00068 (X)^2 + 0,0000014 (X)^3$$

Determinação do segundo componente do Somatótipo – Mesomorfia;

Segundo (Norton e Olds, 2005), para a determinação do segundo componente são necessárias os valores dos diâmetros ósseos bi-epicondiliano do úmero e bi-epicondiliano do fêmur, das circunferências do braço contraído, da perna e da estatura e em seguida da aplicação da fórmula abaixo:

$$\text{MESO} = 0,858 (U) + 0,601 (F) + 0,188 (B) + 0,161 (P) - 0,131 (E) + 4,50$$

Onde, U = Diâmetro bi-epicondiliano do úmero, em cm;

F = Diâmetro bi-epicondiliano do fêmur, em cm;

B = Circunferência corrigida do braço em cm;

P = Circunferência corrigida da perna, em cm;

E = Estatura do indivíduo estudado, em cm.

Determinação do terceiro componente do Somatótipo – Ectomorfia;

Segundo (Norton e Olds, 2005), para a determinação do terceiro componente são necessárias os valores da massa corporal total e da estatura do avaliado e em seguida da aplicação da fórmula abaixo para encontrar o índice ponderal (IP):

$$\text{IP} = \frac{\text{Estatura (cm)}}{\sqrt[3]{\text{Peso (kg)}}$$

$$\sqrt[3]{\text{Peso (kg)}}$$

Caso o índice ponderal seja igual ou maior que 40,75 a fórmula será:

$$\text{Ectomorfia} = 0,732 (\text{IP}) - 28,58$$

Caso o índice ponderal seja maior que 38,25 ou menor a 40,75 a fórmula será:

$$\text{Ectomorfia} = 0,463 (\text{IP}) - 17,63$$

Caso o índice ponderal seja menor ou igual a 38,25 o grau de Ectomorfia será:

$$\text{Ectomorfia} = 0,1$$

A tabela 1 esboça a classificação qualitativa dos valores de acordo com as categorias baseados na somatocarta de (CARTER e HEATH, 1990 apud NORTON e OLDS (2005).

Tabela 1. Categorias do Somatótipos baseados nas áreas da somatocarta de (Carter e Heath, 1990)

Central	Nenhum componente difere dos outros dois em mais de uma unidade e consiste classificações de 2, 3 e 4.
Ectomórfico endomorfo	A endomorfia é dominante, e a ectomorfia é maior do que a mesomorfia.
Endomorfo equilibrado	A endomorfia é dominante e a mesomorfia e a ectomorfia são iguais (não diferem em mais de meia unidade)
Mesomórfico endomorfo	A endomorfia é dominante, e a mesomorfia é maior do que a ectomorfia.
Mesomorfo-endomorfo	A endomorfia e a mesomorfia são iguais (não diferem em mais de meia unidade), e a ectomorfia é menor.
Endomórfico mesomorfo	A mesomorfia é dominante, e a ectomorfia é maior do que a ectomorfia.
Mesomorfo equilibrado	A mesomorfia é dominante, e a mesomorfia e a ectomorfia são iguais (não diferem em mais de meia unidade).
Ectomórfico mesomorfo	A mesomorfia é dominante, e a ectomorfia é maior do que a endomorfia.
Mesomorfo-ectomorfo	A mesomorfia e a ectomorfia são iguais (não diferem em mais de meia unidade), e a endomorfia é menor.
Mesomórfico ectomorfo	A ectomorfia é dominante, e a mesomorfia é maior do que a endomorfia.
Ectomorfo equilibrado	A ectomorfia é dominante; a endomorfia e a mesomorfia são iguais e menores (ou não diferem em mais de meia unidade).
Endomórfico ectomorfo	A ectomorfia é dominante, e a endomorfia é maior do que a mesomorfia.
Endomorfo-ectomorfo	A endomorfia e a ectomorfia são iguais (ou não diferem em mais de meia unidade), e a mesomorfia é menor.

Fonte: Norton e Olds, 2005 p. 171.

Determinação do Percentual de Gordura

O percentual de gordura será obtido a partir do Protocolo de Slaughter et. al. (1988) para crianças e adolescentes entre 7 à 18 anos em nível de maturação Pós-púbere. Serão utilizadas equações diferenciadas de acordo com o sexo, etnia e quando os valores do somatório da espessura das dobras ultrapassar 35 mm (FERNANDES FILHO, 2003).

- Quando o somatório das TR e SB for menor que 35 mm.

$$\%G = 1,21 (\sum) - 0,008 (\sum)^2 - 5,5$$

Rapazes Brancos

- Quando o somatório das TR e SB for maior que 35 mm.

$$\text{Rapazes} \quad \%G = 0,783 (\sum) + 1,6$$

Determinação da Massa Corporal Gorda

$$MG = (MCT \times \%G) / 100$$

MG = massa corporal gorda

MCT = massa corporal total

%G = percentual de gordura

Determinação da Massa Corporal Magra

$$MM = MCT - MG$$

MM = massa corporal magra

MCT = massa corporal total

MG = massa corporal gorda

Determinação da Relação Cintura-Quadril

$$RCQ = \frac{CC}{CQ}$$

RCQ = relação cintura-quadril

CC = circunferência da cintura

CQ = circunferência do quadril

INSTRUMENTOS

As medidas necessárias ao presente estudo serão obtidas utilizando os seguintes instrumentos:

- Balança Digital da marca Plenna, para determinar a massa corporal total, com precisão de 100 gramas e escala de 0 a 150 Kg.
- Plicômetro para aferir dobras cutâneas da marca Sanny Clinico, com precisão de 1 mm.
- Fita métrica de metal flexível, com 2 m de comprimento e precisão de 1 mm para aferir as circunferências dos segmentos corporais.
- Paquímetro da marca Sanny, fabricado no Brasil com variação entre 1 a 30 cm e graduação de 1 mm em 1 mm. para avaliar os diâmetros dos segmentos corporais.

Anexo D

Bateria de Testes do Projeto Esporte Brasil

Preensão Palmar

Para a realização das mensurações, os indivíduos são posicionados sentados com o braço aduzido paralelo ao tronco, cotovelo com flexão a 90 graus e antebraço e punho em posição neutra. São realizadas três medições com intervalo mínimo de um minuto entre elas, alternadas entre o lado dominante anotando o maior valor (CAPORRINO et. al., 1998).

Teste “Sentar-e-Alcançar”

Os alunos devem estar descalços. Sentam-se de frente para a base da caixa, com as pernas estendidas e unidas. Colocam uma das mãos sobre a outra e elevam os braços à vertical. Inclina o corpo para frente e alcançam com as pontas dos dedos das mãos tão longe quanto possível sobre a régua graduada, sem flexionar os joelhos e sem utilizar movimentos de balanço (insistências). Cada aluno realizará duas tentativas. O avaliador permanece ao lado do aluno, mantendo-lhe os joelhos em extensão. O resultado é medido a partir da posição mais longínqua que o aluno pode alcançar na escala com as pontas dos dedos. Registra-se o melhor resultado entre as duas execuções com anotação em uma casa decimal (PROESP-BR).

Teste de Exercício de Abdominal

A atleta posiciona-se em decúbito dorsal com os joelhos flexionados a 90 graus e com os braços cruzados sobre o tórax. O avaliador fixa os pés do estudante ao solo. Ao sinal a atleta inicia os movimentos de flexão do tronco até tocar com os cotovelos nas coxas, retornando a posição inicial (não é necessário tocar com a cabeça no colchonete a cada execução). O avaliador realiza a contagem em voz alta. A atleta deverá realizar o maior número de repetições completas em 1 minuto. O resultado é expresso pelo número de movimentos completos realizados em 1 minuto (PROESP-BR).

Teste do Salto em Distância

A trena é fixada ao solo, perpendicularmente à linha, ficando o ponto zero sobre a mesma. A atleta coloca-se imediatamente atrás da linha, com os pés paralelos, ligeiramente afastados, joelhos semi-flexionados, tronco ligeiramente projetado à frente. Ao sinal a atleta deverá saltar a maior distância possível. Serão 9 realizadas duas tentativas, registrando-se o melhor resultado. A distância do salto será registrada em centímetros, com uma decimal, a partir da linha traçada no solo até o calcanhar mais próximo desta (PROESP-BR).

Teste do arremesso de mediciniball

A trena é fixada no solo perpendicularmente à parede. O ponto zero da trena é fixado junto à parede. O aluno senta-se com os joelhos estendidos, as pernas unidas e as costas completamente apoiadas à parede. Segura a *mediciniball* junto ao peito com os cotovelos flexionados. Ao sinal do avaliador o aluno deverá lançar a bola a maior distância possível, mantendo as costas apoiadas na parede. A distância do arremesso será registrada a partir da ponto zero até o local em que a bola tocou ao solo pela primeira vez. Serão realizados dois arremessos, registrando-se o

melhor resultado. Sugere-se que a *mediciniball* seja banhada em pó branco para a identificação precisa do local onde tocou pela primeira vez ao solo (PROESP-BR).

Teste do Quadrado

A atleta parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida. Ao sinal do avaliador, deverá deslocar-se até o próximo cone em direção diagonal. Na seqüência, corre em direção ao cone à sua esquerda e depois se desloca para o cone em diagonal (atravessa o quadrado em diagonal). Finalmente, corre em direção ao último cone, que corresponde ao ponto de partida. A atleta deverá tocar com uma das mãos cada um dos cones que demarcam o percurso. O cronômetro deverá ser acionado pelo avaliador no momento em que o avaliado realizar o primeiro passo tocando com o pé o interior do quadrado. Serão realizadas duas tentativas, sendo registrado o melhor tempo de execução. A medida será registrada em segundos e centésimos de segundo (PROESP-BR).

Teste da corrida de 20 metros

O aluno parte da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da primeira linha e será informado que deverá cruzar a terceira linha o mais rápido possível. Ao sinal do avaliador, o aluno deverá deslocar-se, o mais rápido possível, em direção à linha de chegada. O cronometrista deverá acionar o cronômetro no momento em que o avaliado der o primeiro passo (tocar ao solo), ultrapassando a linha de partida. Quando o aluno cruzar a segunda linha (dos 20 metros), será interrompido o cronômetro (PROESP-BR).

INSTRUMENTOS

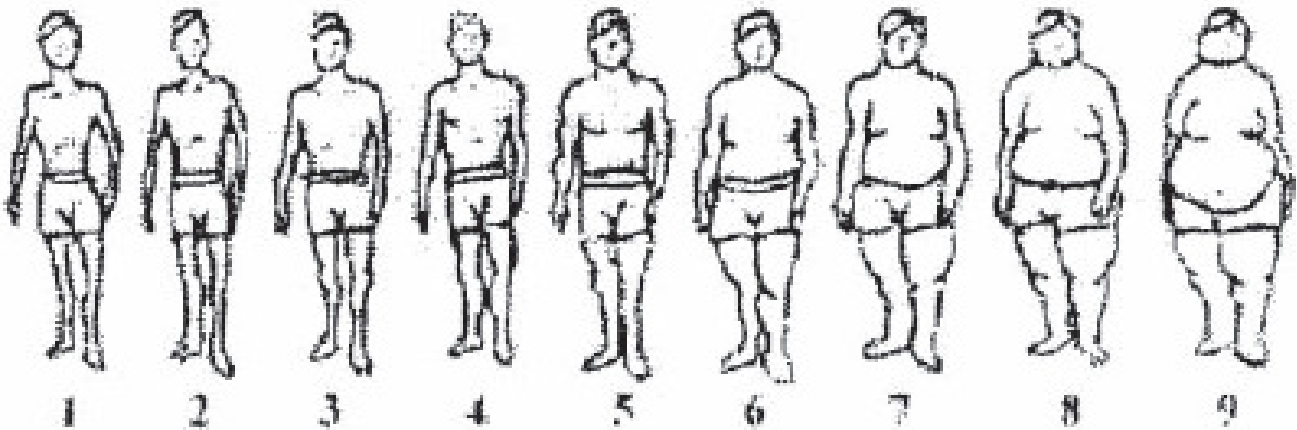
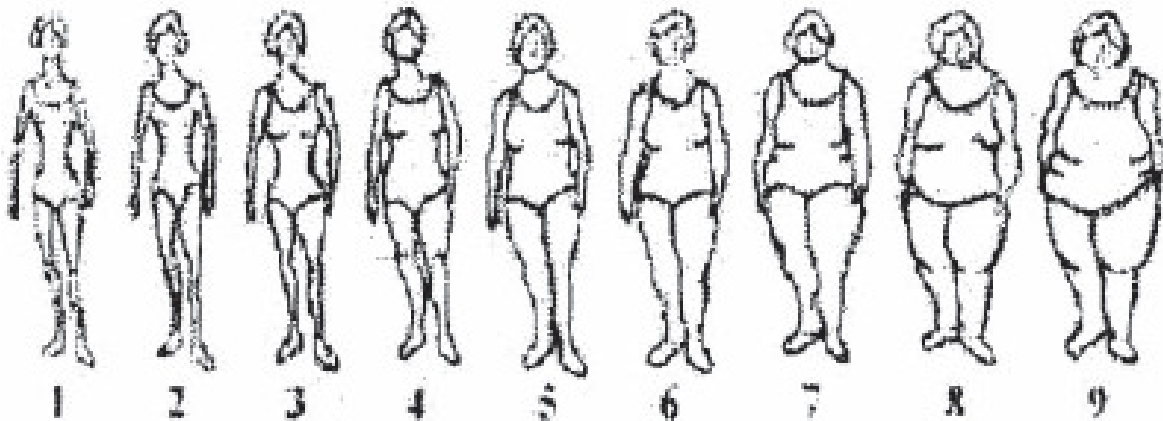
As medidas necessárias ao presente estudo serão obtidas utilizando os seguintes instrumentos:

- Banco de sentar-e-alcançar: medindo 30 x 30 cm; com uma peça (tipo régua) de 53cm de comprimento por 15 cm de largura; graduada com uma fita-métrica entre 0 e 53 cm.
- Dinamômetro de preensão palmar digital.
- Seis Colchonetes de ginástica.
- Cinco Cronômetro.
- Quatro trenas antropométricas com 2 metros.
- Duas Trens com 30 metros de comprimento.
- Oito Cones de 50 centímetros de altura.
- Uma *mediciniball*
- Fita adesiva.
- Prancheta e papel e caneta para anotações.

ANEXO E**Escala da Silhueta Corporal de Stunkard et. al. (1983)**

1. Qual é a silhueta que melhor representa a sua aparência física atualmente?
2. Qual é a silhueta que você gostaria de ter?

Faça um **X** em qual das figuras você se parece, e um **O** na figura em que você gostaria de ser.

MENINOS**MENINAS**

ANEXO F

Escala de Percepção Corporal dos MENINOS

Percepção do meu corpo	Nada	Pouco	Medianamente ou Médio	Razoavelmente	Muito
PC1 - Eu acho o meu corpo bonito	1	2	3	4	5
PC2 - Eu acho meu corpo proporcional	1	2	3	4	5
PC3 - Eu estou satisfeito com o meu corpo	1	2	3	4	5
PC4 - Eu percebo que causo uma boa impressão	1	2	3	4	5
PC5 - Gostaria de ser mais definido fisicamente	1	2	3	4	5
PC6 - Gosto de ser menino	1	2	3	4	5
PC7 - Gostaria de ser mais alto	1	2	3	4	5
PC8 - Gostaria de ser mais magro	1	2	3	4	5
PC9 - Gosto da minha cor de pele	1	2	3	4	5
PC10 - Gosto do meu cabelo	1	2	3	4	5
PC11 - Gosto da cor dos meus olhos	1	2	3	4	5
PC12 - Gosto do meu rosto	1	2	3	4	5
PC13 - Gosto do meu nariz	1	2	3	4	5
PC14 - Gosto da minha orelha	1	2	3	4	5
PC15 - Gosto do meu bumbum	1	2	3	4	5
PC16 - Gosto da minha perna	1	2	3	4	5
PC17 - Gosto do meu braço	1	2	3	4	5

Escala de Percepção Corporal das MENINAS

Percepção do meu corpo	Nada	Pouco	Medianamente ou Médio	Razoavelmente	Muito
PC1 - Eu acho o meu corpo bonito	1	2	3	4	5
PC2 - Eu acho meu corpo proporcional	1	2	3	4	5
PC3 - Eu estou satisfeito com o meu corpo	1	2	3	4	5
PC4 - Eu percebo que causo uma boa impressão	1	2	3	4	5
PC5 - Gostaria de ser mais definido fisicamente	1	2	3	4	5
PC6 - Gosto de ser menina	1	2	3	4	5
PC7 - Gostaria de ser mais alta	1	2	3	4	5
PC8 - Gostaria de ser mais magra	1	2	3	4	5
PC9 - Gosto da minha cor de pele	1	2	3	4	5
PC10 - Gosto do meu cabelo	1	2	3	4	5
PC11 - Gosto da cor dos meus olhos	1	2	3	4	5
PC12 - Gosto do meu rosto	1	2	3	4	5
PC13 - Gosto do meu nariz	1	2	3	4	5
PC14 - Gosto da minha orelha	1	2	3	4	5
PC15 - Gosto do meu bumbum	1	2	3	4	5
PC16 - Gosto da minha perna	1	2	3	4	5
PC17 - Gosto do meu braço	1	2	3	4	5

ANEXO G

Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula

SE VOCÊ FOSSE MONTAR UM TIME NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

1) Quem seriam os **primeiros** escolhidos?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____

2) Quem seriam os **últimos** escolhidos?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____

3) Quem são os **MAIS** fortes fisicamente?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____

4) Quem são os **MENOS** fortes fisicamente?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____

SE VOCÊ PRECISAR DE AJUDA PARA REALIZAR TRABALHOS E EXERCÍCIOS EM SALA DE AULA

5) Quem seriam os **primeiros** escolhidos?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____

6) Quem seriam os **últimos** escolhidos?

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____
- 7° _____
- 8° _____
- 9° _____
- 10° _____