



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Natasha Maria Fernandes de Lima

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO *BULLYING* E DO TROTE ENTRE
UNIVERSITÁRIOS: IDENTIFICANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**Seropédica/RJ
2019**

Natasha Maria Fernandes de Lima

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO *BULLYING* E DO TROTE ENTRE
UNIVERSITÁRIOS: IDENTIFICANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada para obtenção de grau de mestre do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Orientadora: Dr^a. Luciene Alves Miguez Naiff.

**Seropédica/RJ
2019**

Natasha Maria Fernandes de Lima

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO *BULLYING* E DO TROTE ENTRE
UNIVERSITÁRIOS: IDENTIFICANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada para obtenção de grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Aprovada em: 05/12/2019

Banca Examinadora:



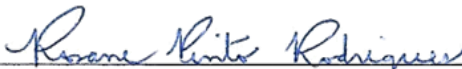
Dr^a. Luciene Alves Miguez Naiff (Orientadora)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Dr Ronald Clay dos Santos Ericeira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Dr^a Rosane Pinto Rodrigues

(Marinha do Brasil)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico
Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

La LIMA, Natasha Maria Fernandes de, 1991 -
Aspectos Psicossociais do Bullying e do Trote entre
Universitários: Identificando Representações Sociais / Natasha Maria
Fernandes de Lima, 2019.
85 f. : il.

Orientadora: Dr^a. Luciene Alves Miguez Naiff.
Dissertação (Mestrado). - - Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

1. Representações Sociais 2. Bullying 3. Trote 4. Estudantes
Universitários. I. Naiff, Luciene Alves Miguez, 1969 -, II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Psicologia IV. Aspectos Psicossociais do Bullying e do Trote entre
Estudantes Universitários: Identificando Representações Sociais.

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) docentes que resistem a tantos desafios presentes no cotidiano escolar das instituições de ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por estar presente e por ter colocado pessoas boas em minha vida, que me ajudaram e que me ampararam, durante a realização deste curso.

À minha família, especialmente, minha mãe, pelo apoio base e suporte aos estudos.

À minha irmã, pelo apoio tanto nos momentos fáceis, quanto nos momentos difíceis e, por todo apoio, incentivo e encorajamento. Estimulando-me a continuar na busca pelas minhas metas.

À UFRRJ, por pela qualidade de ensino, pela pesquisa e extensão oferecidos.

A todos(as) os(as) amigos(as) pelo companheirismo e pelos momentos inesquecíveis.

A todos(as) os(as) professores(as), por colaborarem contribuírem para o meu aprendizado.

À minha orientadora Luciene Naiff, pelo incentivo desta dissertação, pela feição e pela perseverança.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LIMA, Natasha Maria Fernandes de. **Aspectos Psicossociais do *bullying* e do trote entre universitários: identificado representações sociais**. Brasil, 2019, 85 f. Dissertação (Mestranda em Psicologia) - Instituição de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

O bullying é um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva e baseado em um desequilíbrio de poder. O bullying não é um acontecimento esporádico ou uma brincadeira de criança, mas um fenômeno violento de “abuso entre pares”, causando vários danos, não somente para a aprendizagem, mas também na vida social e na afetiva da criança e do adolescente. O bullying universitário não se diferencia do bullying de outros níveis de ensino e de outros ambientes. A violência no ensino superior tende-se a acontecer antes, durante e depois do trote estudantil (ou simplesmente trote) que consiste num conjunto de atividades para consagração dos estudantes recém-chegados nas instituições de ensino. O trote é realizado pelos estudantes mais antigos, chamados de veteranos, nos novos estudantes, conhecidos como calouros ou "bixos (ou bixete, se for mulher)". O mesmo não é considerado como bullying por se tratar de uma prática isolada, porém contém ações de constrangimento de atos violentos, que quando repetidos podem ser caracterizados com bullying, o que geralmente ocorrem nas universidades, mas, de forma silenciada. O principal objetivo desta pesquisa foi identificar representações sociais do bullying e do trote em uma universidade pública situada no estado do Rio de Janeiro. A população analisada foi estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Sociais (CHS) como grupo principal e para fins comparativos estudantes das áreas de exatas no total de 200 estudantes na modalidade presencial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada no município de Seropédica, no Rio de Janeiro. Os dados foram obtidos na tarefa de evocação livre e de ordenação e processados no software EVOC® (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*). Tais dados foram analisados com a técnica proposta por Laurence Bardin (2002) de análise de conteúdo e levantado as categorias de análise a partir do material. Nesta perspectiva nota-se que a violência escolar não é um problema fácil de ser resolvido, é uma situação de alta complexidade, logo as instituições escolares devem proporcionar e incentivar a capacitação continuada aos docentes e funcionários com o intuito de desenvolverem o respeito e tolerância.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; *bullying*; trote; universitários.

LIMA, Natasha Maria Fernandes de. **Psychosocial aspects of bullying and hazing among students: social representations identified**. Brasil, 2019, 85 f. Dissertação (Mestranda em Psicologia) - Instituição de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2019.

ABSTRACT

Bullying is a subset of repetitive aggressive behaviors based on an imbalance of power. Bullying is not a sporadic event or child's play, but a violent phenomenon of "peer abuse", causing a great deal of harm not only to learning, but also to the social and emotional life of children and adolescents. University bullying is no different from bullying at other levels of education and other settings. Violence in higher education tends to occur before, during and after student hazing (or simply hazing) which is a set of activities for the consecration of newcomers in educational institutions. The hazing is performed by the older students, called veterans, in the new students, known as freshmen or "bixos (or bixete, if female)." The same is not considered as bullying because it is an isolated practice, but contains actions to embarrass violent acts, which when repeated can be characterized with bullying, which usually occur in universities, but silently. The main objective of this research was to identify social representations of bullying and hazing in a public university located in the state of Rio de Janeiro. The studied population were students of the Humanities and Social Sciences (CHS) courses as main group and for comparative purposes students from the exact areas of the total of 200 students in the presential modality of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), located in the municipality, of Seropédica, in Rio de Janeiro. The data were obtained in the free evocation and ordination task and processed in the software EVOC[®] (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*). These data were analyzed using the technique proposed by Laurence Bardin (2002) of content analysis and the analysis categories were raised from the material. In this perspective it is noted that school violence is not an easy problem to solve, it is a highly complex situation, so school institutions must provide and encourage continuing training for teachers and staff in order to develop respect and tolerance.

KEY WORDS: social representations; bullying; hazing; university students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Três fases da Análise de Conteúdo	45
Figura 2: Análise Prototípica - Bullying Humanas	63
Figura 3: Análise Prototípica - Bullying Exatas	64
Figura 4: Bullying do Curso de Humanas e Exatas	64
Figura 5: Análise Prototípica - Trote Humanas	66
Figura 6: Análise Prototípica - Trote Exatas	67
Figura 7: Trote do Curso de Humanas e Exatas	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Bullying na Universidade - Curso de Humanas e Exatas	47
Gráfico 2: Trote Universitário - Curso de Humanas e Exatas	52
Gráfico 3: Acompanhamento Profissional na Universidade - Curso de Humanas e Exatas	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de Bullying	31
Quadro 2: Sinais e sintomas observados em vítimas de bullying	33
Quadro 3: Participantes das Práticas de Bullying	35
Quadro 4: Cursos oferecidos na UFRRJ no campus Seropédica	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sistema central e Sistema periférico	27
Tabela 2: Bullying na Universidade - Curso de Humanas	46
Tabela 3: Bullying na Universidade - Curso de Exatas	46
Tabela 4: Trote Universitário - Curso de Humanas	51
Tabela 5: Trote Universitário - Curso de Exatas	51
Tabela 6: Acompanhamento profissional na universidade - Curso de Humanas	58
Tabela 7: Acompanhamento profissional na universidade - Curso de Exatas	58

LISTA DE ABREVIACÕES E/OU SIGLAS

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

CF - Constituição Federal

CHS - Ciências Humanas e Sociais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EHESS - École de Hautes Études en Sciences Sociales

EVOC - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations

MEC - Ministério da Educação

MP - Ministério Público

MPF - Ministério Público Federal

NC - Núcleo Central

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Superior Tribunal Federal

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	19
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	19
1. 1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SUAS DEFINIÇÕES.....	19
1. 2. OS PROCESSOS DAS REPRESENTAÇÃO SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO.....	23
1. 3. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....	26
CAPÍTULO II.....	28
BULLYING EDUCACIONAL.....	28
2. 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR.....	28
2. 2. TIPOLOGIAS E CATEGORIAS DO BULLYING.....	31
2. 3. BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO.....	36
2. 4. LEGISLAÇÃO E PENALIDADES PARA A PRÁTICA DO BULLYING.....	39
CAPÍTULO III.....	41
OBJETIVOS.....	41
3. 1. OBJETIVO GERAL.....	41
3. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	41
CAPÍTULO IV.....	42
METODOLOGIA.....	42
4. 1. POPULAÇÃO.....	42
4. 2. AMOSTRA E TÉCNICA DE AMOSTRAGEM.....	43
4. 3. INSTRUMENTO E ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS.....	44
4. 4. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	44
CAPÍTULO V.....	45
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	45
5. 1. ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS.....	45
5.1.1. BULLYING NA UNIVERSIDADE.....	46
5.1.2. TROTE UNIVERSITÁRIO.....	51
5.1.3. ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE.....	58
5.2. ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES LIVRES.....	62
5.2.1. BULLYING NA UNIVERSIDADE.....	63
5.2.2. TROTE UNIVERSITÁRIO.....	66
5.3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS EM CONJUNTO: EVOCAÇÃO E PERGUNTAS ABERTAS.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	81

APRESENTAÇÃO

Ao realizar esta dissertação relembro minha trajetória que me constituiu como pessoa e estudante em processo de formação, inspirada por Kramer (2005, p.29) que nos diz “o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas para investigá-las, quer dizer para colecioná-las: neste processo, a relação dialética entre ordem e desordem vai sendo estabelecida”, gerando um entendimento, a partir da (des)contextualização de uma vivência.

Ao longo de minha escolarização encontrei professores(as) com postura repressora e outros(as) com práticas incentivadoras que possibilitaram meu encantamento pela educação, movendo-me e instigando-me a querer saber sempre mais. Lya Luft, ao narrar a história de seus mestres inesquecíveis, descreve a capacidade que o professor exerce sobre o estudante:

[...] Ele me ensinou quase tudo o que sei: não só o tesouro oculto nas páginas de cada livro fechado, não só a maravilha de cada pequena ou grande descoberta, não só a comunhão com autores e leitores, mas a sabedoria da vida cotidiana. [...] Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada (LUFT, 1997, p. 151-159).

Ao lecionar, não se limita em conhecer teorias e aplicar metodologias. É preciso um empenho em propiciar a própria autoeducação. Práticas pedagógicas críticas e amorosas fizeram a diferenciação em minha formação docente contribuindo, significativamente, para a construção de “uma escuta [mais] sensível” (BARBIER, 1998, p.172, grifo nosso) com as crianças.

Paulo Freire afirma que um dos princípios básicos para ensinar é justamente “o escutar” o que o educando está falando, para então, aprender com ele também. Paulo Freire nos diz:

[...] o quão é importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho nos anima é democrático e solitário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em um fala com ele (FREIRE, 2003, p. 115).

Decidi ser professora a partir do momento em que compreendi que ensinar é algo prazeroso e não opressivo. “Durante o meu ensino, houve um momento em que os meus colegas estavam com “dificuldades” e pude ajudá-los. Sem saber, estava sendo a professora que almejo ser e decidi cursar a graduação de Licenciatura em Pedagogia. Queria ser professora!” (LIMA, 2016).

Durante o curso, com as leituras, atividades e debates, conversas dentro e fora da sala de aula, comecei a pensar na minha própria prática, pois sempre desejei ensinar e aprender com as crianças. Aprendi com Paulo Freire (2003, 22) que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. E foi durante uma aula da disciplina de Ciências Sociais, em que o professor promoveu uma atividade, com uma problemática única para dois grupos, na qual cada estudante sugeriu um tema e ao final fosse votado, o tema bullying surge como um dos mais votados. Nesse instante, me deparei com a problemática sobre o *bullying* e percebi que não é um tema fácil a ser abordado, mas que merece ainda produções de conhecimento que possam ajudar os docentes e discentes no cotidiano escolar.

Ao entrar para o Programa de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) tive acesso as leituras, atividades e debates, conversas dentro e fora da sala de aula, comecei a buscar as vozes no ambiente escolar por dentro e fora, pelos seus interstícios, pelos sons que a habitam, vozes anunciadoras de novos ou antigos ventos e novos ou velhos sons, como nos fala Najmanovich (2001).

No início da pesquisa pensei nas interrelações pessoais, na complexidade das relações e nas interações entre sujeitos, no encontro com o outro, através de ações visíveis e invisíveis. Estas ações tornam o momento do encontro com o outro um conjunto de múltiplos sentidos. Para assim compreender que, tais posicionamentos atravessaram o processo de formação e investigação, fazendo com que se aprofundasse no processo, tornando-se assim uma pesquisadora da própria prática.

Neste sentido, busquei questões a respeito das representações sociais do *bullying* no ambiente escolar, num contexto psicossocial, em relação a formação da identidade dos estudantes, em que “as vítimas de *bullying* geralmente são pessoas com dificuldades a reagir diante das situações agressivas, não conseguindo suportar a pressão a que são submetidos” (MARRIEL, ASSIS, AVANCI e OLIVEIRA, 2006).

INTRODUÇÃO

O *bullying* não é um acontecimento esporádico ou uma brincadeira de criança, mas um fenômeno violento de “abuso entre pares” (OLWEUS, 1993), que ocorre em muitas escolas, e que corresponde a um subconjunto de comportamentos agressivos que resultam ameaças, insultos, exclusões e discriminações (FANTE, 2005), causando danos físicos, morais e materiais. Ou seja, os insultos, os apelidos maldosos, as zombarias, as intimidações e as acusações, que entristecem profundamente. Esse fenômeno pode causar diversos danos que vão desde o desempenho escolar a casos de depressão e suicídio.

O trote estudantil é realizado pelos estudantes mais antigos, chamados de veteranos, nos novos estudantes, conhecidos como calouros ou "bixos (ou bixete, se for mulher)". O mesmo não é considerado como *bullying* por se tratar de uma prática isolada, porém contém ações de constrangimento de atos violentos, que quando repetidos podem ser caracterizados como *bullying*, o que geralmente ocorrem nas universidades, mas, de forma silenciada.

Moscovici (2009), evidencia-nos a necessidade da pesquisa em educação sobre a prática educativa e, para isso, é preciso que a prática educativa adote um ‘olhar psicossocial’ preenchendo o sujeito social com um mundo interior ao mesmo tempo em que coloca o sujeito individual ao mundo social, ou melhor, “a teoria das representações sociais se alimenta destas compreensões quando discute as origens sociais do saber e, em particular, quando estuda como os contextos sociais e as representações se constituem mutuamente” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.92), assim, ao tratar sobre questões educacionais, estas podem contribuir para a formação de profissionais de educação.

Dessa forma, busquei também em Larrosa (2002), que toma como pressupostos a experiência como, aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa possibilitando compreender que, sendo sujeito da formação, podemos construir, desconstruir e reconstruir concepções, olhares e saberes cotidianamente. Ou seja, podemos compreender suas subjetividades a partir do pensar sobre a (re)construção da identidade, afinal, “a Teoria das Representações Sociais faz-se através das pessoas” (SÁ e ARRUDA, 2000, p. 15).

A dissertação foi estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo é apresentado a Teoria das Representações Sociais, as contribuições teóricas do seu fundador, Moscovici, além de Farr; Jodelet; Abric; Sá; Vala e outros. Por fim, é apresentado os processos das representações sociais: ancoragem e objetivação e a Teoria do Núcleo Central.

No segundo capítulo iniciamos um breve histórico sobre o *bullying* no ambiente escolar, suas tipologias e categorias, posteriormente é apresentado o *bullying* e o trote universitário e, em seguida, sua legislação e penalidades para a prática do *bullying*.

No terceiro capítulo são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos.

No quarto capítulo é apresentado as metodologias utilizadas, a população, a amostra e a técnica de amostragem, o instrumento e a estratégia de coleta e os aspectos éticos da pesquisa. Em seguida apresentaremos os resultados, a discussão e as considerações finais.

CAPÍTULO I

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. 1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SUAS DEFINIÇÕES

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi introduzida por Serge Moscovici¹, em um estudo sobre a representação social da psicanálise, a partir da obra “*La psychanalyse: son image et son public*”, na França, em 1961. Nesse estudo, Moscovici buscou compreender como é organizado o pensamento compartilhado socialmente, a partir da investigação das representações sociais da população parisiense sobre a psicanálise. O autor resgata a teoria da representação coletiva de Émile Durkheim² e cria o conceito de representação social na construção de conhecimentos dos sujeitos e sociedade a partir de conceitos, símbolos e imagens, como “uma forma sociológica de psicologia social”, nos dizeres de Robert M. Farr (1994, p. 31), que a difere da “forma psicológica de psicologia social”.

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais são descritas como uma modalidade de conhecimento que por sua vez gera comportamentos e comunicação entre indivíduos, ou seja, trata-se de uma perspectiva, que percebe o sujeito como ativo na construção e reconstrução de conhecimento, constituídas no cotidiano, nas relações e práticas sociais e aparecem como:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoal. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Portanto, as representações sociais são formadas no senso comum, no cotidiano, na comunicação entre os grupos, estabelecendo posturas e comportamento diante a um objeto. Moscovici (2003) considera que os indivíduos vivenciam e percebem o mundo a partir do senso comum, familiarizando-se com objetos e os representando conforme as normas do grupo.

Definir o conceito de representações sociais é tão difícil que Sá (1996), após analisar diversas obras importantes da área, constatou que vários autores não começam suas pesquisas

¹ Psicólogo social nasceu na Romênia, em 1928, imigrou para França, em 1948, onde vivenciou horrores da Segunda Guerra Mundial e faleceu em 2014.

² Sociológico, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo nasceu na França, em 1858 e faleceu em 1917.

pela conceituação das representações. Tais autores preferem empregar a uma “espécie de preparação indutiva do leitor” (SÁ, 1996, p. 30).

Moscovici afirmava a dificuldade de conceituar as representações embora resistia a dar uma definição objetiva para o conceito. Moscovici temia que uma tentativa no sentido de definir precisamente as representações sociais poderia reduzir o alcance conceitual da teoria (SÁ, 1996).

Ibañez Gracia (1988 apud SÁ, 1996) atribuiu a dificuldade de definição do conceito de representações sociais ao caráter polimorfo, ou seja, à integração de uma série de conceitos ainda mais limitado que o próprio conceito de representações. Segundo Moscovici (1976 apud SÁ, 1996), mesmo que o conceito de representações sociais não seja fácil de captar, a realidade desse mesmo conceito é. Logo, ainda há esperança para compreendê-lo.

O conceito de representação social passa pelas ciências humanas e sociais, não se estabilizando numa área específica “ele [o conceito] tem fundas raízes na sociologia, e um presença marcante na antropologia e na história” (ARRUDA, 2002, p. 128). Enquanto que Denise Jodelet (2001, p. 22) declara que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, desta forma as “representações como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” (JODELET, 2001, p. 27), na qual entende-se não apenas como fenômeno, mas também como conceito. O mesmo é dito por Vala (2000) que,

É no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser [...] como fenômeno e como conceito (VALA, 2000, p. 462).

A representação social tem papel essencial na orientação de condutas, na explicação da realidade social, na justificativa das tomadas de posição, além da definição identidades, ao mesmo tempo em que mantém as características dos grupos (MOSCOVICI, 2003). Jodelet (1989, p. 196) informa que, “[...] uma representação é formada através dos julgamentos de um grupo sobre os outros. Desse modo o posicionamento do sujeito em relação ao meio social interfere na forma como o indivíduo compreende a realidade.” Para Jodelet (1990) o conceito de representação social é definido como:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361-362).

As representações sociais constituem em uma busca do sujeito em transformar algo não familiar em algo familiar “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Os indivíduos compreendem e familiarizam com o conhecimento não familiar, passando a ser compartilhado, absorvido, trabalhado e articulado, tornando-se, dessa maneira, próprio e familiar. Como esclarece Moscovici (1978), sobre os processos pelos quais o conhecimento passa a ser familiar. O autor afirma que:

A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...] através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

O conceito da representação demonstra novas acuidades e suscita a procura de novas pontes articuladoras do velho binômio indivíduo-sociedade. De acordo com Vala (2000), a relação sujeito-objeto corresponde à importância que Moscovici dava para a dimensão processual em que a representação “não é a instância intermediária, mas um processo que, de alguma forma, torna o conceito e a percepção intercambiáveis pelo fato de se engendram reciprocamente” (p. 53).

A perspectiva do estudo das Representações Sociais proporciona uma aproximação com o funcionamento do pensamento social e com as identidades que os grupos possuem, e como, a partir desse processo, organizam seus comportamentos. A concepção de interação entre o individual e o coletivo é explicado de forma que pode ser entendido e compreendido a partir de suas interações sociais e conhecendo fatores que influenciam as práticas sociais (SÁ, 1996).

Sá (1996) realça que a definição do conceito de Representações Sociais precisa ser feita de forma que não reduza demais ou não torne extensa, já que a sua compreensão poderá ser comprometida. Sá (1996) explica também que, por ser um conceito em construção, as contribuições metodológicas e teóricas auxiliam a elaborar uma definição que vai sempre receber novas contribuições. Como Jodelet (1989) afirma:

as representações devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando-se lado da cognição, da linguagem e da comunicação- a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 1989, p. 41).

O conceito de representações sociais não foi totalmente concluído por Moscovici. O autor enfatizou a necessidade de deixar o conceito em aberto para que pudesse ser desenvolvido por novas contribuições.

Moscovici (1978, p. 39) evidencia que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não é”, ou seja, não é uma tarefa fácil definir representações sociais. Segundo Moscovici (2003), é preciso desmembrar, descrever e explicar a representação. Para ele, “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). A teoria busca especificar “como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

A trajetória das representações sociais no Brasil é a mesma no que se refere a outros países latino-americanos, foi introduzido por brasileiros que tinham frequentado, em Paris, a *École de Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), durante os anos 1970, onde cursaram disciplinas e defendiam suas teses com Moscovici e Jodelet.

Autores como Sá³ e Arruda se dedicaram a estudos sobre a produção científica em representações sociais no Brasil, que comprovam que a teoria das representações sociais se fortalece cada vez mais.

³ Psicólogo nasceu no Brasil, em 1941, onde lecionou como professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e faleceu em 2016.

1. 2. OS PROCESSOS DAS REPRESENTAÇÃO SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Os processos de ancoragem e objetivação são essenciais para a estruturação das representações sociais. São processos intrinsecamente ligados e não sequenciais (VALA, 2000).

A objetivação possibilita compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos. Além de, organizar os elementos da representação e o percurso de tais elementos obtêm materialidade e se tornam expressões de uma realidade. Segundo Moscovici (2003) objetivar é esclarecer a qualidade de uma ideia e a partir disso explicar o conceito em uma imagem. O processo de objetivação sintetiza a imagem que,

Permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiro um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante (MOSCOVICI, 2012, p. 100).

Além disso, a objetivação é um sistema que procura “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61) objetivando-o. Nesse sentido, a objetivação é modificar algo abstrato em algo físico.

A ancoragem ampara a representação, assim, formam os seus conteúdos semânticos. A ancoragem é um sistema que “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61). A ancoragem transforma algo estranho em algo familiar.

O estudo da ancoragem, numa perspectiva sociológica, analisa a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes (VALA, 2000, p. 476).

Para Moscovici (2003, p. 71) ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Vala (2000) enuncia o conceito de assimilação, que acredita ser semelhante ao de ancoragem,

Para designar fenômenos semelhantes aqueles que o conceito de ancoragem evoca, estes autores falam do processo de assimilação, processo que resulta da atração exercida sobre uma mensagem pelos - hábitos, interesses e sentimentos (VALA, 2000, 472-473).

Cabe explicar que a categorização não é realizada de forma aleatória. “O processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (VALA, 2000, p. 474-475). O autor afirma que:

A ancoragem refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é, por definição, tábua rasa. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que um objecto novo pode ser pensado (VALA, 2000, p. 472).

Ainda em relação a ancoragem, entende-se que as representações assumem uma perspectiva sociológica. Leva em consideração que os sujeitos de um determinado grupo estão inseridos no mesmo âmbito e por isso experimentam situações semelhantes, construindo assim, representações igualmente semelhantes. Nesse sentido, a ancoragem refere-se à instrumentalização social do objeto representado.

A ancoragem é entendida a partir do ato de comparar e interpretar, nomeando e classificando sujeitos ou coisas e a objetivação é entendida por apropriar de conceitos e imagens da memória, dessa forma, estamos tratando com a realidade coletiva e cultural, ou seja, a necessidade de transformar o “não familiar” em “familiar”. Tais sistemas, a ancoragem e objetivação, constroem as representações sociais e usam a linguagem como instrumento nesse processo.

É importante ressaltar que, a ancoragem e a objetivação não ocorrem em momentos diferentes, eles desenvolvem-se concomitantemente e dando sentido à representação social. Moscovici (2003) afirma que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.78).

Dessa maneira, pode-se dizer que as representações sociais têm função de atribuir sentido ou organizar o significado real. Uma vez adotado tal comportamento, as representações

permitem justificá-los (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996) enquanto teorias, envolvem uma dimensão de explicação e argumentação.

1. 3. TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria do Núcleo Central (TNC) surge na *Université de Provence*, através da tese de doutorado em uma pesquisa experimental, por Abric, em 1976, com a hipótese de complementar “a grande teoria”, apresentando um caráter descritivo e explicativo das representações.

Sá (1996) ressalta que o Núcleo Central (NC) se organiza de forma complementar a Teoria de Representações sociais, não sendo uma substituição ou superação, mais sim “tornar a teoria das representações sociais mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (JODELET, 1989, p. 204). Willem Doise (1990-1993), expressa uma grande teoria das representações sociais:

Com efeito, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base [...] que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos (DOISE, 1990, p. 172).

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal, que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas dos processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também ser compatíveis com outras teorias (DOISE, 1993, p. 161).

Abric (1994 apud SÁ, 1996, p. 67) aponta que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...] que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”. Para o autor, o Núcleo Central é “um subconjunto da representação composto de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (ABRIC, 1994, p. 73).

A teoria estrutural do núcleo central, como também pode ser chamada, expressa que a ideia de representação social é um conjunto estruturado, organizado e hierarquizado elaborado sob uma lógica cognitiva e social. Assim sendo, “a representação é constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes ao propósito de um objeto dado. E mais este conjunto de elementos é organizado e estruturado” (ABRIC, 1994, p. 18).

A Representação Social possui um sistema periférico, mais flexível e dinâmico. Portanto, a teoria estrutural compreende a representação social a partir do sistema central e do sistema periférico,

A teoria do núcleo central procura dar conta dessas aparentes contradições propondo que a representação social, enquanto uma unidade unitária, é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico mas complementar ao da outra (SÁ, 1996, p.73).

Deste modo, o sistema periférico tem função de ser intermediário entre o sistema central e a realidade concreta. Tal sistema é composto por elementos periféricos das representações sociais, ou seja, atua como complemento do sistema central, permitindo que o sistema central ancore-se na realidade (Sá, 1996).

Sá (1996) apresenta uma tabela formulada por Abric (1994) de forma sucinta e sintética, as especificidades de cada sistema:

Tabela 1: Sistema central e Sistema periférico

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva história do grupo	Permite a integração das experiências histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta as contradições
Resistente à mudança Pouco flexível ao contexto imediatos	Evolutivo Sensível ao contexto imediato

Fonte: SÁ, 1996, p. 74-75

Podemos acrescentar que o núcleo central “é um subconjunto de representações, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente nova” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 67).

CAPÍTULO II

BULLYING EDUCACIONAL

2. 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Os estudos sobre *bullying* começaram na década de 1970, na Suécia e na Dinamarca, em 1980. Posteriormente, na década de 1990, o professor-pesquisador Dan Olweus⁴, da Universidade de Bergen, na Noruega, iniciou uma pesquisa para identificar os casos de suicídios entre adolescentes que sofriam agressões na escola. A partir desse estudo, originou-se uma campanha nacional *antibullying*⁵ com o apoio do Ministério da Educação da Noruega.

Bullying é um termo anglicano, de origem inglesa da palavra *bully*, que pode ser traduzida como *valentão*, *brutalizador*, *tirano* ou *amedrontador*. Em outras palavras, o conceito de *bullying* é polissêmico⁶, devido à dificuldade de tradução em outras línguas. Nesse sentido, adotou-se a palavra inglesa por diversos países, na *Conferência Internacional Online School Bullying and Violence*, em 2005.

Segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2017), o *bullying* envolve atitudes agressivas, intencionais e repetidas, a partir de um ou mais sujeitos contra outro(s), causando sofrimento e agonia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, em outras palavras, são sujeitos que apresentam dificuldade em reconhecer e/ou aceitar as diferenças do outro, categorizando o outro a partir do abaixo/alto peso, da baixa/alta estatura, os homossexuais e os filhos de homossexuais, os deficientes, os negros e entre outros.

O *bullying* se manifesta através do prevailecimento da ordem de poder, com a intenção de causar danos físicos e/ou morais em sujeitos vistos como fracos e incapazes de se defenderem. Tal comportamento, é *repetitivo e intencional*, tendo um caráter degradante e ofensivo, sendo muitas vezes, considerado como uma forma de construção da identidade do

⁴ Dan Olweus é professor de psicologia, da Universidade de Bergen, na Noruega. Ele é considerado o pioneiro em pesquisas e programas de enfrentamento ao *bullying* no mundo.

⁵ No final de 1982 ocorreu uma tragédia envolvendo três jovens noruegueses, com idades entre dez e quatorze anos, que cometeram suicídio, provavelmente, motivados pelos maus tratos a que foram submetidos na escola. Este fato atingiu todos os meios de comunicação e a toda população em geral, gerando uma grande mobilização nacional. Em 1983, o Ministério da Educação da Noruega realizou uma campanha nacional com o objetivo de combater o *bullying* escolar.

⁶ Na Itália, o termo usado para definir tais atitudes é “bulismo” (CONSTANTINI, 2004). Na Noruega e Dinamarca, o termo usado é “mobbing”, já na Suécia e Finlândia é “mobbing” (FANTE, 2005).

sujeito, que busca o reconhecimento de si e nos outros. Aramis A. Lopes Neto (2005) destaca, que além de caráter repetitivo o *bullying* ocorre “sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder” (p.165).

Compreende-se assim que, o *bullying* é um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva e baseado em um *desequilíbrio de poder*. Sua natureza repetitiva dá-se em virtude de um mesmo sujeito ser alvo de agressão por diversas vezes e não conseguir se defender de maneira eficaz para conseguir pará-la. O *bullying* ocorre num contexto social onde os indivíduos tem uma relação recorrente, como acontece no ambiente escolar, quando a convivência é cotidiana. Sem esse contexto, os atos agressivos repetitivos tornam-se improváveis (NETO, 2011).

O *bullying* pode ser manifestado através de insultos, intimidações, gozações, apelidos e acusações injustas, além de danos físicos, morais e materiais. Podemos dizer, então, que o *bullying* quando tomado como um fenômeno específico, com características definidas e precisas, pode ser diferenciado de outras formas de violência. Uma das características de *bullying* que se diferencia de outras violências é a sua repetição. Entende-se por violência como “todo ato, praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana” (FANTE, 2005, p. 157).

Segundo Neto (2005), o termo *bullying* tem sido utilizado para denominar rebaixamentos sistemáticas, na qual “esta prática faz com que a gente [estudantes] acabe quase acreditando no que dizem da gente, de tanto que a pressão e a humilhação se repetem” (NETO, 2005, grifo nosso).

Há relatos sobre atos de violência nos ambientes escolares desde o século XIX. (CHARLOT, 2002). A violência escolar conceituada como *bullying* é um fenômeno antigo configurada como um “grave problema social” (ABRAMOVAY, 2002, p 12). Conforme Abramovay, Andrade e Esteves (2007), a violência não se implica apenas devido a desigualdade social, pobreza, falta de segurança, diversificação de armas e drogas. Ela também se consolida nos valores e na cultura. A dificuldade em conviver com a diferença e o preconceito também provoca o *bullying* mesmo que não tenha uma característica observável. (NAIFF *et al.*, 2011)

O *bullying* é um problema difícil de solucionar, de detectar a sua ocorrência, em virtude do estudante vítima geralmente não denunciar as agressões sofridas por medo de sofrer represálias dos agressores ou por vergonha de expor aos pais e/ou professores os apelidos, as humilhações que vem sofrendo e sua fraqueza diante das agressões, “[...] o silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados” (NETO, 2005,

p. 167) e os professores que não conhecem a situação, não conseguem perceber quando um estudante está sendo vítima.

Sendo assim, a violência envolvida nesse processo é muitas vezes difícil de ser detectada, pois a vítima de *bullying* costuma calar-se, e é necessário um olhar sensível de alguém de fora da situação para combatê-lo, pois dificilmente quem sofre esse tipo de *bullying* procura ajuda (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005).

Pesquisadores afirmam que o *bullying* acontece em todas as instituições de ensino, em todos os níveis de ensino, tanto na rede pública ou particular, de todo o mundo, ou seja, o *bullying* está presente em qualquer lugar onde haja uma relação interpessoal. Afirmam também que em algumas instituições de ensino negam a existência de *bullying* entre os estudantes, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou até mesmo recusam a enfrentar o problema (ABRAPIA, 2017).

Para Candau (2002, p. 142) “os docentes têm dificuldade em identificar as formas de violência nas escolas”. Libâneo (1990), complementa afirmando que, o trabalho dos docentes envolve também uma prática social, daí a necessidade de preocupar-se com a realidade do estudante, pois é esperado que haja uma reflexão diante da prática da violência e se busque combatê-la. É importante lembrar que as instituições de ensino é o lugar de construção de saberes e socialização, isto é,

A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado [...]. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura (LIBÂNEO, 1990, p. 75).

A instituição de ensino não é apenas um local de instrução, mas também um ambiente de diálogo, de construção e de descobertas, onde diferentes culturas e linguagens se entrecruzam. O ambiente escolar é uma das mais influentes instituições sociais, pois é a partir da escola que os indivíduos se humanizam e se socializam, construindo valores e modelos de comportamento, com a finalidade de garantir a autonomia e a inclusão dos sujeitos no grupo social.

2. 2. TIPOLOGIAS E CATEGORIAS DO BULLYING

Como conceituado anteriormente, o *bullying* compreende-se em um conjunto de atitudes agressivas e sistemáticas, praticadas individualmente ou em grupo afim de causar um dano ao outro, sendo classificado em dois tipos de *bullying*.

O *bullying* direto praticado principalmente pelo sexo masculino, comparado com o sexo feminino, refere-se em ações praticadas diretamente a agressões físicas contra outro sujeito, já o *bullying* indireto é mais frequente no sexo feminino, refere-se em ações que não exigem a presença física do sujeito. Neto (2011, p. 23), especifica que “em um ataque direto, a vítima vê o seu agressor; em um ataque indireto, a vítima é ferida, mas nem sempre sabe quem culpar”.

O *bullying* se manifestar de diversas formas, podendo se subdividir, através dos modos em que são praticados. A classificação dos tipos de *bullying* é didática, uma vez que ajuda a identificar o problema. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Tipos de *Bullying*

Tipos de <i>Bullying</i>	Manifestações
verbal	apelidar falar mal insultar
moral	difamar disseminar rumores caluniar
sexual	assediar induzir abusar
psicológico	ignorar excluir perseguir amedrontar aterrorizar intimidar dominar tiranizar chantagear manipular

material	destróçar estragar furtar roubar
físico	empurrar socar chutar bater
virtual ou cyberbullying ⁷	divulgar imagens criar comunidades enviar mensagens invadir a privacidade, com o intuito de assediar a vítima ou expô-la a situações vexatórias

Fonte: Quadro elaborada a partir dos itens apresentados pelo autor NETO (2011, p. 23)

O *bullying* gera várias consequências imediatas, em médio ou longo prazos, tanto para as vítimas, para os agressores, como também para as testemunhas, apesar de que a preocupação seja maior com sequela que podem surgir nas vítimas, tanto no âmbito comportamental e emocional quanto na aprendizagem e social.

Normalmente os que sofrem com o *bullying*, dependendo da sua personalidade e da sua relação com o ambiente em que vivem, especialmente o familiar, poderão não superar parcialmente ou totalmente, os traumas. As vítimas tendem a se isolar apresentando baixa autoestima e características depressivas, e também, poderão apresentar um comportamento agressivo. E nos casos extremos, poderão tentar ou cometer suicídio. Como mostra detalhadamente o quadro abaixo:

⁷ O *cyberbullying* ou *bullying* digital ocorre com a utilização de tecnologia da comunicação como instrumento de agressão no *bullying*.

Quadro 2: Sinais e sintomas observados em vítimas de bullying

Sinais e sintomas
enurese noturna
alterações do sono
cefaleia
dor epigástrica
desmaios
vômitos
dores em extremidades
paralisias
hiperventilação
queixas visuais
síndrome do intestino irritável
anorexia
bulimia
isolamento
tentativas de suicídio
irritabilidade
agressividade
ansiedade
perda de memória
histeria
depressão
pânico
relatos de medo
resistência em ir à escola
demonstrações de tristeza
insegurança por estar na escola
mau rendimento escolar
atos deliberados de auto-agressão

Fonte: Quadro extraída a partir dos itens apresentados pelo autor NETO (2005, p. 169).

Os agressores também sofrem consequências, no geral, têm atitudes delinquentes, com maior predisposição ao uso de álcool e outras drogas, envolvendo-se em brigas e/ou em crimes e possuem problemas com a justiça, no qual os mesmos tendem-se a apresentar comportamento antissocial com atitudes agressivas no ambiente familiar ou no ambiente de trabalho.

As testemunhas, embora não estejam diretamente envolvidas, também sofrem, tornando-se temerosas de que possam se tornar as próximas vítimas. Muitas vezes, os agressores exercem uma pressão sobre elas, obrigando-as a participar ou dar apoio e silenciar sobre o que presenciam.

O *bullying* não é um acontecimento esporádico ou uma brincadeira de criança, mas um fenômeno violento de abuso entre pares (OLWEUS, 1993), que ocorre em muitas escolas, causando danos físicos, morais e materiais. Ou seja, os insultos, os apelidos maldosos, as zombarias, as intimidações e as acusações, que entristecem profundamente, a partir de grupos que hostilizam muitos estudantes, causando vários danos, principalmente um déficit no rendimento escolar, além de outros danos mais graves, não somente para a aprendizagem, mas também na vida social e na afetiva dos sujeitos.

Alguns autores, classificam de formas diferentes os participantes, como, por exemplo, Smith (2002) que utiliza duas tipologias diferentes. Na primeira, classifica os participantes em: intimidador e vítima (passiva ou agressiva). A vítima agressiva pode se dividida em provocadora ou intimidadora-vítima.

Na segunda, existem os intimidadores-líderes, que iniciam os atos violentos; os intimidadores-seguidores, que seguem o líder; os reforçadores, que incentivam os intimidadores; os defensores; os circunstantes, que só observam, ficam de fora das agressões e as próprias vítimas.

Já para os autores Fante (2005) e Olweus (1993), os participantes dividem-se em: vítima típica; a vítima provocadora; vítima agressora, o agressor e os espectadores. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Participantes das Práticas de Bullying

vítima típica	sujeito, geralmente pouco sociável, que sofre agressões repetidamente. Suas principais características são “[...] dificuldades se impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente” (FANTE, 2005, p. 72), ou seja, apresenta aspecto físico mais frágil.
vítima provocadora	sujeito provocador, mas não possui habilidades de lidar com as consequências de suas provocações. Em geral, este tipo de vítima pode “[...] ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora; é, de modo geral, tola, imatura, de costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra” (FANTE, 2005, p. 72).
vítima agressora	sujeito que “transferir os maus-tratos sofridos” (FANTE, 2005, p. 72), em um sujeito mais frágil que ele. Ao mesmo tempo em que é vítima de bullying reproduz seu sofrimento para outro como uma forma de defesa.
agressor	sujeito que apresenta comportamentos agressivos, “[...] geralmente estão envolvidos em atos de pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado. O desempenho escolar desses jovens costuma ser regular ou deficitário [...]” (SILVA, 2010, p. 43). Em muitos casos trata-se de sujeitos que não tem uma boa relação familiar, tem resistência à imposição de limites, tem atitudes agressivas com seus familiares.
testemunha	sujeito que “testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso” (SILVA, 2010, p. 45), por apresentarem receio de se tornar a próxima vítima.

Fonte: Quadro elaborada a partir dos itens apresentados pelo autor FANTE (2005, p.72).

A classificação dos participantes pode modificar muito, pois, a vítima pode deixar de sofrer a agressão e, como defesa, iniciar atitudes agressivas contra o outro, para intimidar possíveis praticantes, ou seja, quem era vítima, pode se tornar um agressor e vice-versa. Além disso, as testemunhas podem iniciar atitudes agressivas, tornando-se assim um seguidor, por receio de se tornar um alvo.

2. 3. BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO

O *bullying* universitário não se diferencia do *bullying* de outros níveis de ensino e de outros ambientes. A violência no ensino superior tende-se a acontecer antes, durante e depois do trote estudantil (ou simplesmente trote) que consiste num conjunto de atividades para consagração dos estudantes recém-chegados nas instituições de ensino.

O trote estudantil é realizado pelos estudantes mais antigos, chamados de veteranos, nos novos estudantes, conhecidos como calouros ou "bixos (ou bixete, se for mulher)". O mesmo não é considerado como *bullying* por se tratar de uma prática isolada, porém contém ações de constrangimento de atos violentos, que quando repetidos podem ser caracterizados como *bullying*, o que geralmente ocorrem nas universidades, mas, de forma silenciada.

A palavra trote em alguns idiomas refere-se ao movimento dos cavalos a andadura (mais lento) e o galope (mais rápido). Entretanto, o trote não é um andadura do cavalo, mas é algo que deve ser ensinado ao cavalo. Dessa forma, os veteranos veem a necessidade de "ensinar a trotar", em outras palavras, "domesticar" os calouros.

O trote estudantil iniciou-se nas primeiras universidades, da Europa, na Idade Média. Nestas instituições, os calouros não podiam frequentar as mesmas aulas que os veteranos, os mesmos só podiam assistir às aulas nos "vestíbulos" - local em que eram guardadas as vestimentas dos estudantes. No século XIV, os calouros tinham suas roupas queimadas e seus cabelos raspados, por medidas profiláticas contra a propagação de doenças, transformado, a entrada dos estudantes ao meio universitário, em rituais desprestigiados e depois manifestados de forma sadomasoquista pelos colegas mais antigos (ZUIN, 2002).

O primeiro trote ocorreu na Universidade de Bolonha, em Paris, em 1342. Há relatos de trotes também na Universidade de Heidelberg, na Alemanha, em 1491, onde os calouros eram reclassificados como "feras" ou "domesticados" pelos veteranos. Os calouros tinham os cabelos e pêlos arrancados, e eram obrigados a beber vinho com urina e a comer alimentos com fezes, também faziam um juramento de que iriam praticar este "rito de passagem de iniciação" (VASCONCELOS, 1993, p. 14-15) com o próximo calouro.

O trote no Brasil teve influência de alguns estudantes da Universidade de Coimbra, em Portugal⁸. O primeiro caso de trote violento no Brasil foi em 29 de março de 1831, quando um estudante calouro (F.C.M.), da Faculdade de Direito, do Recife (atualmente nomeada como Universidade Federal de Pernambuco), se revoltou com as "brincadeiras" realizadas pelos

⁸ Os novos estudantes eram agredidos a caneladas. Em 1727 ocorreu a primeira morte por causa de trotes violentos, quando então o rei de Portugal D. João V interviu militarmente proibindo a prática de trotes violentos.

veteranos, recusando-as, ou na tentativa de sair o local foi agredido a facadas por outro estudante. A partir de então são muitas as histórias trágicas⁹ ligadas a trotes violentos praticados nas universidades brasileiras. O debate sobre a violência, em especial, os trotes universitários, que teve maior repercussão¹⁰ no país, até hoje, foi o caso do estudante calouro (E.T.C.H.) de 22 anos de idade, da Faculdade de medicina, da Universidade de São Paulo, que comemorou o ingresso na universidade. No dia seguinte, no entanto, após passar pelo trote, seu corpo foi encontrado na piscina da Associação Atlética da faculdade, em 1999. O trote revela uma relação de poder de alunos veteranos sob alunos ingressantes. Essa relação pode ocorrer de forma direta ou ser sutil. Por esse motivo, é difícil a identificação da passagem do trote para o bullying.

Ao levarmos em consideração, as práticas de *bullying* é possível compreender que as atitudes agressivas contra outro infringem diversos direitos constitucionais, como o artigo 5º da Constituição Federal (CF) que estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de

⁹ Em 1971, um estudante, de 20 anos de idade, do curso de jornalismo, morreu de traumatismo cranioencefálico, por ter sido espancado ao tentar resistir ao trote, na Universidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo. Também na mesma universidade, outro estudante morreu de espancamento por resistir ao corte de cabelo, em 1980.

Em 1990, um estudante, de 23 anos de idade, do curso de direito, morreu de parada cardíaca, quando tentava fugir dos veteranos que iam aplicar o trote, na Fundação de Ensino Superior de Rio Verde, em Goiás.

Em 1993, um estudante abandonou o curso de engenharia, da Unesp de Guaratinguetá, depois de ter sido amarrado um volume de sete quilos em seus órgãos genitais. Nessa mesma ocasião outros calouros foram obrigados a tomar banho em um líquido retirado do estômago de um boi, mastigar e engolir grama, andar só com roupas íntimas e rolar na lama misturada com estrume.

Em 1998, um estudante da faculdade de medicina foi internado depois de ter sido queimado durante um trote, da PUC-SP.

Em 2005, um estudante, do curso de agronomia, da Universidade Federal de Uberlândia, foi obrigado a deitar sem camisa sobre um formigueiro e levou cerca de 250 picadas, correndo risco de morte. Um ano depois, a UFU decidiu expulsar os dois estudantes considerados mentores da agressão e suspendeu por quatro meses outros treze estudantes que tiveram envolvimento com o ato.

Em 2008, um ex-estudante, do curso de comunicação social, da Uninove, foi agredido com socos e pontapés por se recusar de participar do trote. No mesmo ano, onze estudantes, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de Minas Gerais, sofreram queimaduras após o corpo ser pintado pelos veteranos com mistura de ácido, creolina e suco de limão.

Em 2009, um estudante, de 21 anos de idade, do curso de física, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro morreu afogado, numa piscina de saltos ornamentais (9 m de profundidade). Acredita-se que o estudante foi forçado a saltar na piscina, mesmo sem saber nadar. No mesmo ano, um estudante, de 21 anos de idade, do curso de veterinária, da Faculdade de Anhanguera, em São Paulo, foi obrigado a rolar em uma lona de animais em decomposição e ingerir grande quantidade de bebida, entrando em coma alcoólico.

Em 2010, estudantes da Unicastelo, em Fernandópolis, foram obrigados a fumar, tirar as roupas íntimas, pedir dinheiro em semáforos e a beber álcool combustível. No mesmo ano, na Escola Superior de Propaganda e Marketing, também em São Paulo, um estudante foi agredido e teve ossos do nariz e do rosto quebrados.

Também em 2010, um estudante, de 17 anos de idade, passou 20 horas em coma alcoólico, por ter sido forçado a ingerir álcool em grande quantidade, por de sido aprovado no curso de Geografia, da Universidade Federal do Paraná.

¹⁰ Em fevereiro de 1999, na noite anterior, os veteranos haviam preparado, na sede do centro acadêmico, uma festa para saudar os calouros. Onde estiveram presentes cerca de 200 estudantes. Testemunhas relataram à polícia que havia muitos sujeitos alcoolizados e que alguns veteranos obrigaram os calouros a entrar na piscina. Um deles foi o estudante de Medicina que morreu afogado. Em 2006, o processo que apurava sua morte foi arquivado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), sob alegação de insuficiência de provas para condenar os quatro acusados pelo crime na época, dois eram médicos e dois eram estudantes medicina. Em junho de 2013, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou o trancamento da ação.

qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Várias normas têm sido estabelecidas, nas universidades públicas e particulares, proibindo a realização de trotes dentro e fora dos seus contornos. Além de punições como suspensão ou jubramento, de acordo com o regime das universidades para os agressores, que seriam aplicadas após a conclusão de um processo administrativo.

Diante da recorrência das práticas violentas, foi implementado em nível nacional um projeto de Lei nº 1.023/1995, que prevê multas (que variam de mil a 20 mil reais), suspensão e cancelamento de matrícula para quem for pego praticando o trote. Em 1999, foi sancionado a Lei nº 10.454, proibindo o trote nas instituições públicas de ensino superior.

Recentemente, o Ministério Público Federal (MPF) expediu a recomendação nº 04/2009, com o objetivo de proibir a prática do trote com caráter violento, humilhante, ou constrangedor aos calouros, na instituição de ensino e, também, fora dela. Em fevereiro de 2009, a Câmara Federal aprovou um projeto de lei que visa regulamentar o trote universitário. De acordo com a lei, as instituições de ensino superior se responsabilizariam com os todos os casos de trote dentro e fora do *campus*, garantindo assim a integridade dos novos estudantes, aplicando processos disciplinares contra os veteranos violentos com multas (de 1.000 a 20.000 reais), suspensão de um a seis meses e até expulsão. No final de fevereiro de 2009, o projeto foi remetido ao Senado Federal, por meio do Ofício nº 115/09/PS-GSE, para votação.

Atualmente, essa prática de atitudes agressivas nos trotes estudantis vem sendo substituído pelo “trote solidário”. Já existem inúmeras instituições de ensino que promovem esse tipo de trotes transfigurando o trote violento em ações sociais que conscientizem os estudantes e beneficiem a sociedade.

2. 4. LEGISLAÇÃO E PENALIDADES PARA A PRÁTICA DO BULLYING

Vários estados e municípios brasileiros criaram programas e projetos de leis, seja para conceituar ou para promover ações de prevenção e combate ao *bullying*. Em novembro de 2015, o governo federal implementou a Lei nº 13.185 que regulamenta o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional brasileiro, considerado um marco jurídico no combate ao *bullying*.

Uma das finalidades da lei federal¹¹ é prevenir e combater a prática de *bullying* no país, para tanto, o governo federal determina a implantação de campanhas de educação, conscientização e informação, assim como, orientação para possível identificação de vítimas e agressores, e também promover a assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores. Outra finalidade é a incorporação dos meios de comunicação com o intuito de combater e prevenir através da divulgação.

Outra lei, no Estado do Rio de Janeiro, é a Lei Estadual¹² nº 6.401/2013, regulamentada no dia 05 de março de 2013, que propõe promover a discussão sobre o *bullying* no ambiente escolar possibilitando a conscientização da comunidade escolar a respeito de *bullying* com a finalidade de prevenir e combater o *bullying* naquele ambiente escolar. Ambas as leis, embora tardias, representam um grande avanço para a educação brasileira.

Outra iniciativa, foi o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes¹³ implementado pela Abrapia, entre 2002 e 2003, seu objetivo era avaliar as características referentes ao *bullying* escolar em 11 escolas públicas e particulares no Rio de Janeiro e, posteriormente, ensinar e debater formas de prevenção de *bullying* nas escolas. Entre as iniciativas mais sucedidas, foi o Programa Escola que Protege, mantido pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de prevenir e romper a violência escolar no Brasil. Esse programa pretende, portanto, que os profissionais sejam capacitados de forma qualificada para que possa identificar casos de violência escolar. O Programa Educar para a Paz¹⁴ idealizado e

¹¹ Lei Federal foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, tornando-se a primeira lei *antibullying* do país.

¹² Lei Estadual estabelece a Semana de Combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro. Essa medida foi implementada após a ocorrência de uma tragédia, que deixou 12 estudantes feridos e outros 12 estudantes mortos, por um ex-estudante que sofria *bullying*, na Escola Municipal Tássio de Silveira, em Realengo, em 2015.

¹³ A pesquisa teve um total de 5875 estudantes (5ª a 8ª séries do ensino fundamental), sendo que 40,5% dos estudantes admitiram ter envolvimento na prática de *bullying*, dentre esses 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores de *bullying*.

¹⁴ Foi implantado na Escola Municipal Luiz Jacob, na cidade de São José do Rio Preto, no período de junho de 2002 a julho de 2004. Sua pesquisa teve um total de 450 estudantes (1ª a 8ª série do ensino fundamental), sendo que 67% dos estudantes estavam envolvidos em *bullying*, dentre esses 26% eram vítimas, 22% eram agressores e 19% eram vítimas agressoras. Após um semestre de execução das estratégias *antibullying*, os resultados caíram para 10%. No final de dois anos, havia apenas 4% de *bullying*.

coordenado pela professora Cleo Fante, entre 2000 e 2004, teve o objetivo de erradicar o *bullying* escolar utilizando estratégias e técnicas preventivas.

As estratégias e ações *antibullying* devem ser definidas individualmente, observando suas prioridades, suas características ambientais e, principalmente, as suas influências. Contudo, nenhuma escola ou programa possui uma resposta pronta para eliminar o *bullying*. Neste sentido, esses programas servem como guias ou como diretrizes gerais para a prevenção e o combate ao *bullying*.

Uma das medidas *antibullying* é a “capacitação dos profissionais de educação, afim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção hoje disponíveis” (FANTE, 2005, p. 92). É preparar a equipe escolar para poder estabelecer uma política *antibullying* eficaz. Conforme Fante (2005) evidência:

Para que se possam desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* em uma determinada escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do fenômeno e, sobretudo, das consequências advindas desse tipo de comportamento (FANTE, 2005, p. 91).

Ana Beatriz B. Silva (2010) acrescenta que, em primeiro lugar, a escola deve reconhecer a existência do *bullying* para a partir dela desenvolver estratégias e ações cotidianas e contínuas *antibullying*. Para reforçar a conscientização escolar, Carpenter e Ferguson (2011, p. 248) dizem que “as escolas devem incorporar determinadas estratégias [...] uma delas é uma declaração de compromisso que cada aluno deve assinar no início do ano escolar”. Nesta declaração o estudante se propõe a respeitar os outros estudantes, assim como ajudando as vítimas e denunciando os agressores de forma que dissemine os casos de *bullying* nas instituições de ensino.

As práticas de *bullying* caracterizam-se em atos infracionais, ou seja, nos casos de ameaça, lesão corporal, racismo, injúria, entre outros. Nesse caso, o Ministério Público (MP) precisa ser comunicado¹⁵. Embora o termo “bullying” não conste no âmbito da legislação penal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as atitudes a que se refere o fenômeno configuram crime levando a detenção do agressor.

¹⁵ No caso de *bullying*, entre em contato com o disque denuncie: 100. A ligação é gratuita. No caso do *cyberbullying*, procure a Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática (DRCI), que fica na Rua Professor Clementino Fraga nº 77, Cidade Nova (prédio da 6ª DP), telefone: (021) 3399-3203/3200, somente para o estado do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

3. 1. OBJETIVO GERAL

Identificar representações sociais do *bullying* e do trote entre estudantes universitários de uma universidade pública situada no estado do Rio de Janeiro.

3. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar representações de estudantes das áreas humanas sobre *bullying* e o trote universitário;
- Identificar representações sociais de estudantes das áreas de exatas sobre *bullying* e o trote universitário;

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1. POPULAÇÃO

A população analisada foi de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Sociais (CHS) como grupo principal e para fins comparativos estudantes das áreas de exatas no total de 200 estudantes na modalidade presencial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada no município de Seropédica, no km 7 da BR-465, no Rio de Janeiro.

Quadro 4: Cursos oferecidos na UFRRJ no campus Seropédica

Curso	Grau	Turno
Administração	Bacharelado	Integral
Administração	Bacharelado	Noturno
Administração Pública	Bacharelado	Noturno
Agronomia	Bacharelado	Integral
Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	Integral
Belas Artes	Licenciatura	Noturno/Vespertino
Ciências Agrícolas	Licenciatura	Integral
Ciências Biológicas	Bacharel/Licenciatura	Integral
Ciências Contábeis	Bacharelado	Noturno
Ciências Econômicas	Bacharelado	Integral
Ciências Sociais	Bacharel/Licenciatura	Vespertino
Comunicação Social - Jornalismo	Bacharelado	Noturno
Direito	Bacharelado	Noturno
Educação do Campo	Licenciatura	Vespertino
Educação Física	Licenciatura	Integral
Engenharia Agrícola e Ambiental	Bacharelado	Integral
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	Bacharelado	Integral
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	Integral

Engenharia Florestal	Bacharelado	Integral
Engenharia de Materiais	Bacharelado	Integral
Engenharia Química	Bacharelado	Integral
Farmácia	Bacharelado	Integral
Filosofia	Licenciatura	Noturno
Física	Bacharel/Licenciatura	Integral
Geografia	Bacharel/Licenciatura	Vespertino
Geologia	Bacharelado	Integral
História	Bacharel/Licenciatura	Noturno
História	Bacharel/Licenciatura	Vespertino
Hotelaria	Bacharelado	Noturno
Letras - Português/Literaturas	Licenciatura	Noturno
Letras - Português/Inglês/Literaturas	Licenciatura	Noturno
Matemática	Bacharel/Licenciatura	Integral
Medicina Veterinária	Bacharelado	Integral
Pedagogia	Licenciatura	Noturno
Psicologia	Bacharelado	Integral
Química	Bacharel/Licenciatura	Noturno
Química	Bacharel/Licenciatura	Integral
Relações Internacionais	Bacharelado	Noturno
Serviço Social	Bacharelado	Integral
Sistemas de Informação	Bacharelado	Vespertino
Zootecnia	Bacharelado	Integral

Fonte: UFRRJ

4. 2. AMOSTRA E TÉCNICA DE AMOSTRAGEM

A amostragem foi de 100 estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como grupo principal e 100 estudantes das áreas exatas com grupo secundário para fins de comparação. A técnica utilizada foi de amostra por conveniência, pois qualquer um dos indivíduos que aceitou responder a pesquisa foi escolhido aleatoriamente dentro de um universo.

4. 3. INSTRUMENTO E ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi descrita do tipo qualitativo e quantitativo, uma vez que essa abordagem se preocupa com sentidos e significados, no âmbito da subjetividade e seus processos. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1994), este tipo de pesquisa se sustenta com os significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço de relações, dos processos e dos fenômenos. E utilizou como instrumento estruturada em forma de questionário com perguntas abertas e fechadas, conforme Minayo (2000), esta forma de pesquisa permite compreender a comunicação entre o entrevistador e o participante da pesquisa, possibilitando que o entrevistado relate com detalhes suas concepções a respeito dos fatos. Os questionários foram respondidos dentro da universidade, em momentos de intervalos e término de suas atividades, em sala de aula.

Os dados obtidos na tarefa de evocação livre e de ordenação foram processados no software EVOC[®] (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations*). Tais dados foram analisados com a técnica proposta por Laurence Bardin (2002) de análise de conteúdo e levantando categorias de análise a partir do material. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, uma vez que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

4. 4. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que regulamenta os procedimentos de pesquisa. Os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE).

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora tiveram conhecimento dos dados coletados. A participação nesta pesquisa não teve nenhum benefício direto. Entretanto, este estudo trouxe informações importantes sobre o tema abordado na pesquisa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO V

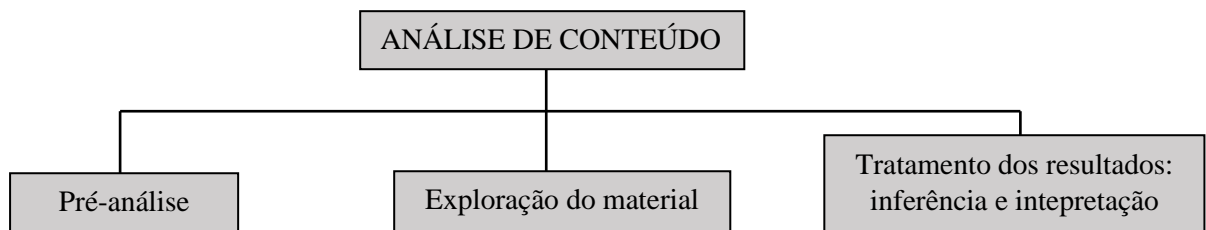
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS

Nas questões abertas do questionário aplicado na pesquisa que consistiam em descrever sobre *bullying* e trote nas universidades brasileiras, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esta técnica consiste em utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos para criar categorias a partir da codificação dos conteúdos presentes nas respostas apresentadas nas Unidades de Registro, seja frases ou palavras que expressem o sentido das mensagens.

Bardin (2011) aponta que a utilização da análise de conteúdo contém três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura I: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Figura 1: Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Segundo Bardin (2011, p. 47) a Análise de Conteúdo tem finalidade de mostrar o sentido e significado dos vocábulos de cada grupo pesquisado. Em outras palavras, as categorias que trazem as semelhanças e as diferenças nas respostas em análise.

5.1.1. BULLYING NA UNIVERSIDADE

A Tabela 2 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Já presenciou *bullying* na universidade para os cursos de humanas. Observamos 6 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categorias	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Bullying na Universidade	100	18%	Psicológico/verbal/moral	18
		1%	Física	1
		1%	Cyberbullying	1
		80%	Nenhuma	80

Tabela 2: *Bullying* na Universidade - Curso de Humanas

A Tabela 3 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Já presenciou *bullying* na universidade para os cursos de exatas. Observamos 5 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categorias	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Bullying na Universidade	100	17%	Psicológico/verbal/moral	17
		1%	Física	1
		82%	Nenhuma	82

Tabela 3: *Bullying* na Universidade - Curso de Exatas

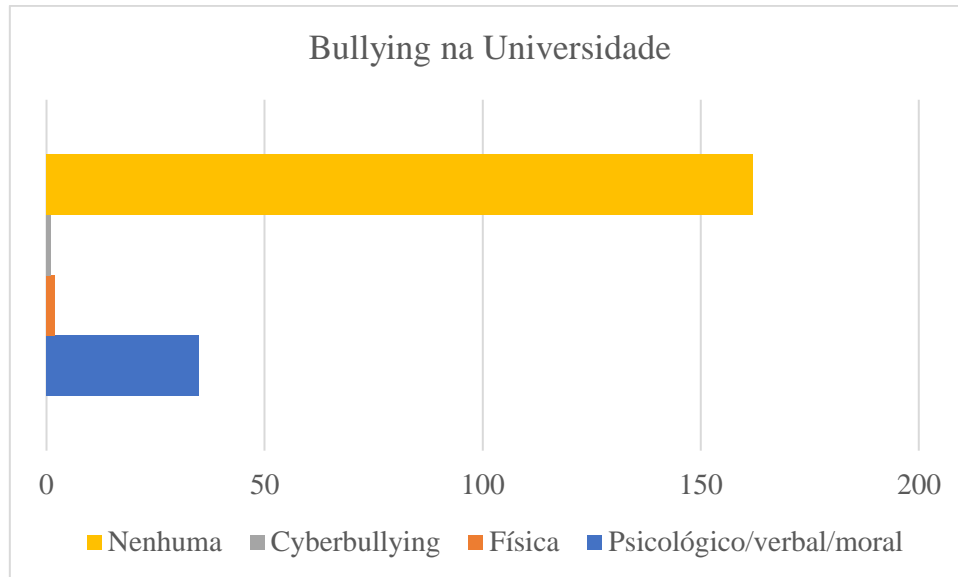


Gráfico 1: *Bullying* na Universidade - Curso de Humanas e Exatas

Ao observarmos os dados apresentados podemos perceber que a questão “Já presenciou *bullying* na universidade” gerou subcategorias que estão relacionadas desde *bullying* verbal que abrange as duas áreas do curso, o *bullying* psicológico e o *bullying* moral.

O *bullying* psicológico, apesar de não ser a maioria, aparece em 17% de um total de 200 sujeitos entrevistados. Podemos observar em algumas falas:

“Sim. No meu primeiro período, enquanto apresentava uma aula na disciplina de recreação, fomos dividir a turma em dois grupos e uma aluna ficou sobrando. Nenhum dos dois grupos quis aceitar e começaram a fazer piadas até que a menina começou a chorar.” (12 Educação Física)

“Sim. Posso citar exemplo! Eu moro no alojamento estudantil. E logo no início quando entrei no quarto me senti indefesa porque as meninas me intimidavam, não tinha liberdade no meu próprio quarto! Um desrespeito total com as minhas coisas, enfim!” (99 Educação do Campo - 10º período)

“Sim. Alunos que humilhavam outros por conta da nota, a gente sofre uma pressão psicológica. Não aguento mais, faculdade é um inferno!” (90 Física - 4º período)

De acordo com Silva (2010) o ato de tortura constante vira uma brincadeira de sofrimento intencional. Nesta perspectiva, o *bullying* psicológico pode-se considerar o mais prejudicial, por ser um ato invisível e, muitas vezes, passar por despercebido levando o sujeito

ao isolamento social, sentimentos podem permanecer para a vida inteira, ocasionando danos podendo trazer grandes danos emocionais e sociais podem trazer consequências como dor física, psicológica, emocional, exclusão, ansiedade, tensão, tristeza, angústia e depressão.

Segundo Marriel (et al., 2006), as vítimas de *bullying* geralmente são pessoas com dificuldades de agir diante as situações violentas que sofrem muitas vezes sofrem caladas e/ou sente-se inferior diante os outros, na qual muitas vezes podem ocorrer depressão e principalmente baixo rendimento escolar, já que, muitas vezes, não conseguem arcar a pressão.

Outra situação envolvendo o *bullying* é o *cyberbullying*. D’Urso (2015) relata que o *cyberbullying* são agressões por meios eletrônicos, seja ele por e-mail, sites de relacionamentos, conversas instantâneas, anonimamente ou não em redes sociais, com intuito de humilhar, denegrir e difamar as pessoas.

“Sim. Uma aluna de curso foi exposta a uma rede social, fizeram piadas e riram sobre a sua cor e o seu corpo.” (26 Educação Física)

Identificar o *bullying* entre os estudantes não é uma tarefa simples, pois se trata de uma violência específica. Na maioria das vezes, os ataques não têm como serem visto e as vítimas não têm como comprová-los, o que causa intolerância e contradição. O agressor pode usar formas mais ofuscadas e silenciosas, tais como gestos, olhares, expressões faciais, bilhetes com mensagens humilhantes e/ou ameaçadoras, além de agressões por meios eletrônicos. O ato de *bullying* ocorre quando um sujeito não aceita a diferença.

“Sim. Uma amiga de curso (educação física) não tem muita técnica desportiva e os outros alunos ficavam a desmotivando e provocando para que ela desistisse do curso. Felizmente, ela não desistiu.” (11 Educação Física)

“Sim. Pois eu era gordo.” (24 Educação Física)

“Sim. Um grupo de alunos vivia ridicularizando uma colega de turma por ela ser muito espontânea.” (54 Psicologia - 2º período)

“Sim. Quando te julga e faz ‘brincadeiras’ com outras pessoas por sua escolha religiosa e características físicas.” (66 Serviço Social - 6º período)

“Sim. Não fiz nada.” (3 Engenharia Agrícola - 2º período)

“Sim. Cotidianamente em forma de piadas.” (8 Agronomia - 10º período)

“Sim. Alunos que não participam/frequentam as choppadas são motivos de chacota.” (28 Engenharia de Alimentos - 4º período)

“Sim. Exclusão de uma pessoa por motivo de gosto musical.” (59 Engenharia Química - 1º período)

“Sim. Frequentes piadas e deboches com uma mesma pessoa, devido a personalidade desta pessoa.” (92 Física - 6º período)

O que para algumas pessoas é apenas uma brincadeira, para muitas outras pode ser um ato de constrangimento e de timidez. Muitas vezes essas brincadeiras, tornam-se ofensivas e assim transformando em *bullying*. Para Rocha (2012), o *bullying* pode ser confundido com comportamentos casuais. Desse modo, o que diferencia comportamentos habituais das práticas de *bullying*, é a intenção e a repetição contra a mesmo sujeito.

Com base nas palavras das pesquisadoras Middleton-Moz e Zawadski (2007) elas apontam o comportamento maldoso praticado por uma pessoa mal-intencionado para adquirir poder sobre o outro.

[...] o bullying é a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico (MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007, p.18).

É um ato persistente e proposital, com intimidação da vítima e das testemunhas por conseqüentemente para manterem o anonimato, sendo assim dificultando a identificação do agressor. Por isso que, é importante ressaltar que a violência identificada na escola e/ou na universidade não está restrita aos muros da escola (CUNHA; WEBER, 2010), sendo o *bullying* classificado por Salmivalli e Voeten (2004) um fenômeno social.

Nesta perspectiva, o *bullying* não pode ser entendido fora da dinâmica da sociedade, uma vez que esse fenômeno está ligado a fatores cultural, político e econômico, deste modo não se pode desagregar do contexto social e familiar no qual os sujeitos estão inseridos (SALMIVALLI et al., 1998; SILVA; PEREIRA, 2008).

A prática de *bullying* pode ser observada nas escolas, nas universidades e em outros ambientes. Segundo Baptista (2009) a escola é um lugar identificada como um espaço de socialização além de ser um espaço de aprendizado que facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento. Porém, nem sempre a escola e/ou universidade é um lugar bem-aventurado para os estudantes, pois alguns que sofrem *bullying* e logo não vislumbra a escola e/ou universidade

como um local de socialização, mas sim como um local que pode deixar danos no seu psicológico, emocional e social.

Importante salientar que a grande maioria das respostas relatando não terem presenciado *bullying* na universidade pode revelar algumas questões. O *bullying* é maciçamente veiculado como pertencente ao universo escolar apenas. Os universitários podem achar que *bullying* é algo que só acontece até o ensino médio. Nesse caso, talvez a pergunta mais adequada deve ser se os universitários percebem preconceito e discriminação constantes sofridos por colegas ou por si mesmo. Provavelmente as respostas poderiam ser diferentes. Outra questão é o fato da universidade estudada conter alojamentos e espaços de troca muito constantes. O que pode diminuir incidência de estranhamentos. Mas são aspectos para serem lidos juntamente com os demais dados.

5.1.2. TROTE UNIVERSITÁRIO

Esta questão foi formulada com o intuito de investigar o trote universitário. As questões: “Você já presenciou ou participou do trote universitário. Em caso de afirmação, como foi esta situação. Como você descreveria o trote universitário”.

A Tabela 4 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Já presenciou trote na universidade nos cursos de humanas. Observamos 5 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categorias	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Trote Universitário	100	26%	Apresentação do curso	26
		22%	Divertido	22
		16%	Cansativo, nojento e/ou ruim	16
		8%	Tortura	8
		28%	Não presenciei ou participei	28

Tabela 4: Trote Universitário - Curso de Humanas

A Tabela 5 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Já presenciou trote na universidade nos cursos de humanas. Observamos 5 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categorias	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Trote Universitário	100	19%	Apresentação do curso	19
		43%	Divertido	43
		10%	Cansativo, nojento e/ou ruim	10
		5%	Tortura	5
		23%	Não presenciei ou participei	23

Tabela 5: Trote Universitário - Curso de Exatas

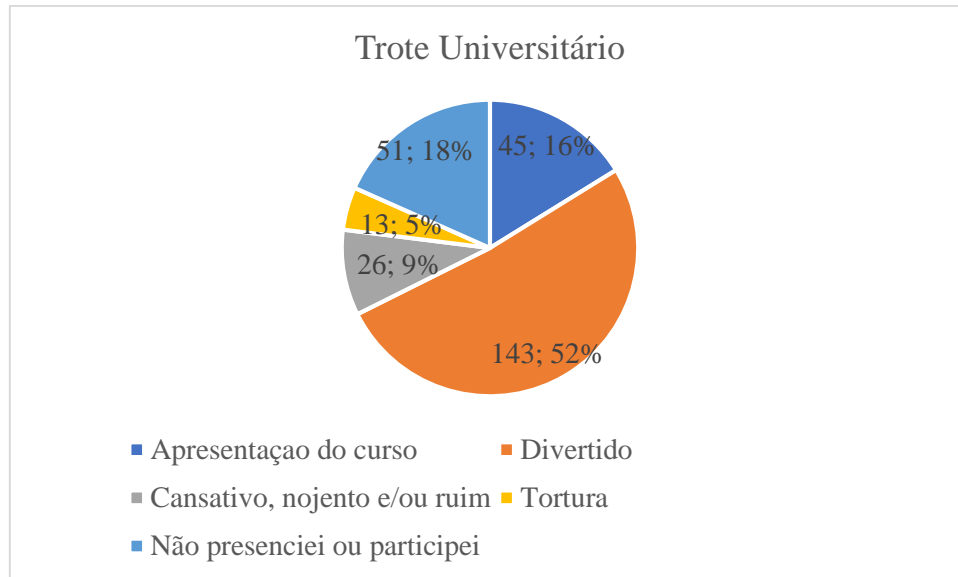


Gráfico 2: Trote Universitário - Curso de Humanas e Exatas

O trote universitário é um “ritual de passagem” do calouro (“bixo” ou “bixete”) que consiste num conjunto de atividades organizada e aplicado por um estudante ou um grupo de estudantes veteranos da universidade.

Segundo Teixeira et al. (2008) é necessário que os cursos promovam a integração dos estudantes e também estimulem um apoio acadêmico que possa auxiliá-los em caso de dificuldades. Atividades de integração podem ser propostas dentro de cada curso e entre os cursos, promovendo o contato dos estudantes com diversidades de ideias e pessoas. No entanto, é possível observar, nos dados coletados referentes a essa categoria, que a maior parte dos entrevistados, cerca de 48% nos cursos de humanas e 52% nos cursos de exatas que presenciaram e participaram do trote universitário, descrevem essa prática como uma tradição da universidade de forma divertida na qual promove-se a integração entre calouros e veteranos. Vejamos a seguir:

“Sim, ótimo. Divertidos atividades com o objetivo de integrar calouros e veteranos.” (1 Relações Internacionais - 6º período)

“Sim, os trotes que participei foram todos do meu curso, que tem como tradição uma tarde de apresentações e brincadeiras de integração com os novos alunos, além de trotes sociais. Uma experiencia que deveria ser vivida e aproveitada por todos os alunos.” (2 Relações Internacionais - 6º período)

“Sim, tranquilo e não exigiram nada absurdo, cantamos, caminhamos e fomos para o pedágio.” (11 Licenciatura em Educação Física - 8º período)

“Sim, foi muito legal, pois foi um momento de conhecimento dos alunos como integração.” (16 Educação Física - 11º período)

“Sim, experiência boa.” (22 Educação Física - 12º período)

“Sim, houve palestras e brincadeiras na primeira semana, nenhum momento houve desconforto, mantendo assim o respeito.” (27 Educação Física - 1º período)

“Sim, foi engraçado e incrível, pois fui apresentada a universidade, conheci pessoas de outros períodos que me passaram informações sobre o curso. Me senti integrada ao ambiente acadêmico.” (33 Administração - 1º período)

“Sim, não foi nada demais, não me senti mal. É legal para a integração, além de ser uma tradição.” (34 Administração - 1º período)

“Sim, foi divertido, as brincadeiras eram sugeridas e a participação facultativa. Acho que depende muito da universidade, mas penso como uma brincadeira para ajudar os calouros a se enturmarem.” (37 Administração - 1º período)

“Sim, no meu curso o trote é bem simples, apenas nos pintamos e respondemos perguntas. Uma brincadeira de iniciação na faculdade.” (43 Licenciatura em Ciências Agrícolas - 5º período)

“Sim, foi divertido, bem integrativo, com brincadeiras e música.” (50 Farmácia - 11º período)

“Sim, foram momentos agradáveis e bem descontraídos. Foi importante para a minha adaptação a universidade.” (53 Psicologia - 2º período)

“Sim, no meu caso só ocorreu de trote a “aula trote”, onde na primeira semana uma aula foi ministrada por uma pessoa que não era professor. no resto da semana ocorreu somente um trote pela rural, apadrinhamento, piquenique e pintura corporal consentida.” (94 História - 3º período)

“Sim, minha experiencia no meu trote foi tranquila, somente me apresentei, fui pintada, dancei e fiz brincadeiras com outros calouros.” (22 Engenharia de Materiais - 3º período)

“Sim, foi uma boa experiencia, divertida e agradável.” (39 Engenharia Florestal - 10º período)

Contudo, podemos observar a seguir algumas falas sobre a marca da prática do trote universitário de serem atos de zombaria, violência e humilhação.

“Sim, foi muito legal os alunos apresentaram o curso e o campus. Muito legal, porém causa um pouco de medo.” (23 Educação Física - 6º período)

“Sim, foi uma situação muito tranquilo (o meu trote), com o intuito de conhecer os calouros e festejar o ingresso na universidade. Porém, já presenciei trotes de outros cursos que foram pesados e humilhantes para aqueles que participavam.” (32 Engenharia Florestal - 2º período)

Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013), ressaltam que a integração se diferencia em relação à área de formação e o período no curso, o que pode se caracterizado pela troca de expectativas dos estudantes. Nesse sentido, segundo estes autores: “a integração à universidade é um processo multifacetado construído no cotidiano das relações que se estabelecem entre estudante e instituição” (POLYDORO et al., 2001, p.11).

Cazeneuve (1990) compreende que o trote é um rito que pode ser individual ou coletivo, mas mantém algumas regras, embora os ritos evoluam com o tempo. O trote atual na maioria das universidades é prova disso. O trote é quase um ritual de passagem obrigatório podendo ser um instrumento integrador que marca a transição à universidade (TEIXEIRA et al., 2008); ou um espaço de violência e/ou humilhação (MARIN et al., 2008).

Apesar dos questionários terem sido aplicados em uma universidade bastante reconhecida com diversos cursos oferecidas pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), ocorre um distanciamento em relação às áreas. Nesse sentido, a forma de lidar com determinadas situações, como o trote por exemplo, é vivida de forma diversa entre os estudantes de áreas diferentes. Podemos observar nas falas encontradas nesta subcategoria que 24 % nos cursos de humanas e 15% nos cursos de exatas dos entrevistados que participaram do trote universitário acharam a essa prática torturante, cansativa, nojenta e/ou ruim:

“Sim, foi horrível, meteram merda de cavalo ou de vaca, óleo e até mesmo chorume de lixo. Ritual de passagem na qual as pessoas mais a frente humilham as outras se sentindo superiores.” (4 Ciências Econômicas - 3º período)

“Sim, muita zoeira e palavras de baixo calão. Perda de tempo, desnecessário, loucura e falta do que fazer.” (14 Educação Física - 14º período)

“Sim, trotão de zootecnia é muita humilhação. Louco, as vezes sem noção.” (26 Educação Física - 10º período)

“Sim, foi bem nojento, porém, consentido.” (30 Administração - 2º período)

“Sim, tive que fazer várias coisas escrotas como colocar camisinha numa banana e demonstrar a minha posição sexual favorita. Te expõe ao ridículo, você faz coisas que não quer, mas as pessoas assim como eu fazem para ‘ser da galera’.” (31 Administração - 4º período)

“Sim, foi bem tranquilo, mas eu particularmente achei chato. Acho que faz parte do processo e tradição universitária.” (32 Administração - 1º período)

“Sim, sujeira. Engraçada para quem queria estar lá, torturante para quem não queria estar lá.” (35 Administração - 1º período)

“Sim, foi uma situação chata e cansativa. Algo que poderia ser feito de uma maneira diferente para promover a integração entre os calouros e veteranos ao invés de fazerem atividades cansativas e vergonhosas.” (47 Zootecnia - 4º período)

“Sim, humilhante e torturador.” (49 Zootecnia - 2º período)

“Sim, caso foi no alojamento quando passei na faculdade tomei um trote chamado chuveirinho onde as 4 horas da manhã eles pegam o “bixo” dormindo e dão um banho de água de mictório, arrastando os mesmos pelo corredor.” (4 Agronomia - 3º período)

“Sim, tive meu cabelo voluntariamente cortado com maquina número 0 no penteado estilo “Franciscano” a fim de ser “aceito” no andar do alojamento.” (30 Engenharia Florestal - 3º período)

“Sim, eu tomei trote e dei trote. Rasparam meu cabelo quando tomei trote e raspei o cabelo dos bixos quando dei trote.” (83 Matemática - 5º período)

“O trote no curso de matemática é bem tranquilo: apenas pintam os bixos e fazem algumas perguntas embaraçosas a eles, geralmente de sentido sexual. Apesar de considerar desnecessário, tem muitas pessoas que acham legal.” (87 Matemática - 8º período)

Os estudantes dos cursos de humanas, mais que os de exatas, se incomodam com o trote, conforme pudemos observar. Mesmo que a maioria de ambos os grupos não tenha uma visão completamente negativa da prática ao pensar em suas vivências.

Dada a complexidade do fenômeno, que adquire em torno a universidade alguns estudantes tem receio de participar do trote universitário por sofrer algum tipo de violência. Segundo Lopes (2004), podemos compreender a vulnerabilidade, de modo bem geral, como “o

conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição a uma dada situação.” (p. 49). Vejamos:

“Não, muitas vezes o trote esta entrelaçado com o bullying.” (28 Administração - 1º período)

“Quando fazia veterinária, me recusei a ir ao trote principal, em que os alunos passavam por situações como se esfregar em excremento de bois e cavalos e disseram que eu nunca seria veterana. Durante a semana de integração havia apelidos e perguntas de cunho sexual, e colocavam os alunos para imitar animais fazendo sexo, por exemplo (em pleno gramado no caminho entre P1 e IV).” (62 Psicologia - 8º período)

“Não participei do trote quando entrei na UFRRJ justamente pela vergonha que eu poderia passar.” (13 Agronomia - 17º período)

“Não, apenas na universidade, fugi dos outros por medo.” (46 Engenharia Química - 5º período)

Martins (1999) afirma que trote e violência podem andar juntas e acredita que a única maneira de evitar é promover uma extensa discussão a respeito dos comportamentos vexatórios existentes nos trotes. Não raro, o trote se eterniza nas relações de poder entre turmas mais novas e as mais antigas, reproduzindo a perseguição e se caracterizando em *bullying*.

Entre as diversas ações contra o trote violento que vem sendo promovidas nas Universidades, o envolvimento de estudantes veteranos em atividades programadas de acolhida aos ingressantes nas primeiras semanas de aula pode ser um artifício.

Atualmente, algumas instituições de ensino superior promovem o trote solidário, ou trote cidadão. Nesse trote não há violência, zombaria e humilhações. Ao invés dessas práticas, os veteranos organizam atividades a serem realizadas pelos calouros, como, por exemplo, plantar árvores, doar sangue e/ou doar alimentos não perecíveis. Vejamos a seguir:

“Sim, já participei como bixete e veterana. Como bixete não me senti à vontade na roda de perguntas sobre sexo e afins, o que causou a minha não participação nos outros eventos. Como veterana tentei mudar tudo o que não gostei e ajudei a organizar um trote solidário.” (14 Agronomia - 6º período)

“Sim, o meu caso foi trote solidário.” (33 Engenharia Florestal - 6º período)

“Sim, o grupo de alunos veteranos receberam nós calouros e nos levou para conhecer a universidade com uma brincadeira chamada elefantinho, depois fizemos piquenique, plantamos uma árvore e os veteranos (alunos) nos orientaram em relação às aulas, institutos, professores, etc.” (36 Engenharia Florestal - 6º período)

“Só ajudei em arrecadação de alimentos para trote solidário e fui pintada com tinta guache.” (78 Matemática - 13º período)

O trote e o *bullying* podem ser vistos como fenômenos que refletem as condições sociais mais amplas da sociedade, em que a violência e as relações de poder estão cotidianamente presentes. Assim, podemos perceber que o *bullying* e muitas vezes o trote consistem em atos violentos, pautados em práticas torturantes, na qual o princípio de provocar dor e sofrimento é visível. Não obstante, a maioria dos pesquisados consideraram o trote divertido e uma etapa de apresentação do curso e do universo universitário e a maioria disse não reconhecer a presença do *bullying* na universidade. Esses dados mostram mudanças na forma de vivenciar o trote e avanços nos constantes combates ao *bullying*. Mas, também, em especial em relação ao *bullying*, pode sinalizar uma invisibilidade desse fenômeno na universidade. Nesse caso, seria substituído por preconceito, discriminação, assédio, por exemplo.

5.1.3. ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE

Esta questão foi formulada com o intuito de investigar o acompanhamento profissional na universidade. As questões: “Quem, em sua opinião, deveria cuidar de casos de bullying no ambiente universitário?”.

A Tabela 6 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Quem deveria cuidar de casos de bullying na universidade nos cursos de humanas. Observamos 5 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categorias	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Acompanhamento profissional na universidade	100	20%	Todos da universidade	20
		19%	Reitoria/Pró-reitoria	19
		21%	Coordenação do curso	21
		1%	Comissão de diretoria/DCE	1
		15%	Psicólogos	15
		3%	Assistentes Sociais	3
		8%	Pedagogos/Docentes	8
		3%	Os próprios estudantes	3
		10%	Nenhuma	10

Tabela 61: Acompanhamento Profissional na universidade - Curso de Humanas

A Tabela 7 corresponde aos dados coletados à questão aberta: Quem deveria cuidar de casos de bullying na universidade nos cursos de humanas. Observamos 5 categorias que serão melhor apresentadas abaixo:

Categories	Questionários	Porcentagem	Subcategorias	Unidades de Registros
Acompanhamento profissional na universidade	100	17%	Todos da universidade	17
		15%	Reitoria/Pró-reitoria	15
		15%	Coordenação do curso	15
		10%	Comissão de diretoria/DCE	10
		21%	Psicólogos	21
		2%	Assistentes Sociais	2
		7%	Pedagogos/Docentes	7
		4%	Os próprios estudantes	4
		9%	Nenhuma	9

Tabela 7: Acompanhamento Profissional na universidade - Curso de Exatas

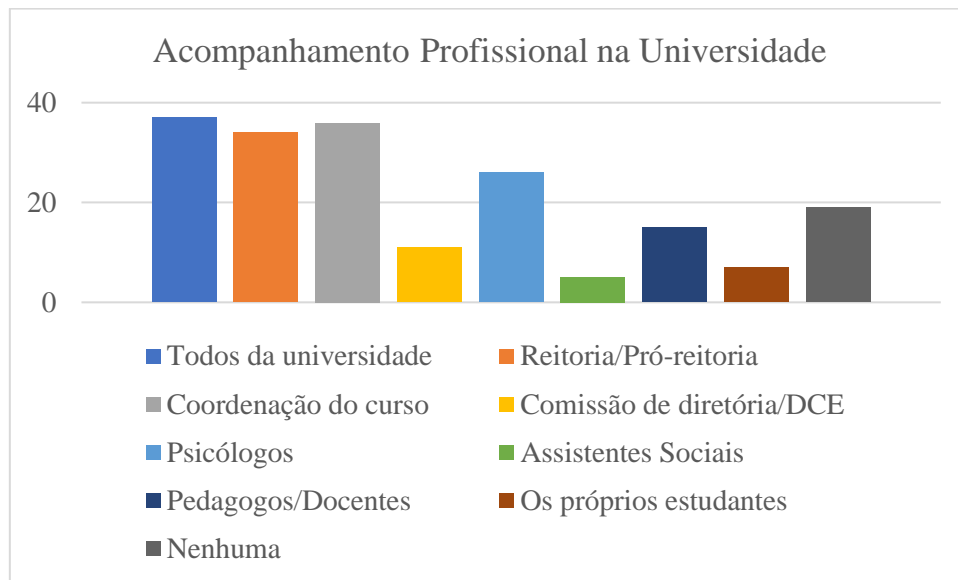


Gráfico 3: Acompanhamento Profissional na universidade - Curso de Humanas e Exatas

Ao observarmos os dados apresentados podemos perceber que a questão “Quem, em sua opinião, deveria cuidar de casos de bullying no ambiente universitário?” levantou 9 subcategorias abrangentes nas duas áreas do curso que estão conexas reitoria/pró-reitoria, coordenação do curso, psicólogos. Podemos observar em algumas falas:

“Psicólogos.” (1 Relações Internacionais - 6º período)

“Psicólogos, para entender o agressor e a vítima, ou melhor, tentar ajudar. Em alguns casos o agressor sofreu bullying na infância.” (3 Ciências Contábeis - 8º período)

“As coordenações, a fim de oferecer maior acolhimento as vítimas, além de serem os contatos mais próximos dos alunos.” (10 Economia - 1º período)

“A universidade como um todo, tendo em vista que o bullying acontece por diversos motivos e causa danos graves em sentidos variados nos indivíduos que sofre (principalmente psicólogos, portanto, uma parceria com toda a área da saúde seria principal a cuidar).” (13 Educação Física - 5º período)

“A reitoria.” (44 Licenciatura Ciências Agrícolas - 1º período)

“Psicólogos, visto que em muitos casos o agressor também tem problemas (financeiros, familiares, etc.) e usa a agressão/bullying como forma de manifestar seus sentimentos.” (58 Psicologia - 2º período)

“Coordenação de cada curso.” (62 Psicologia - 8º período)

“O acesso ao atendimento com psicólogos no posto de saúde da universidade deveria ser mais facilitado, com mais atendimentos individuais.” (77 Serviço Social - 2º período)

“Acho que a universidade poderia ter um cuidado maior no sentido de trazer profissionais de autocuidado para universidade, apesar de já ter (psicólogos, salinha azul) mas acho que deveria ter um recurso maior! Necessitamos muito!” (99 Educação do Campo - 10º período)

“Uma equipe capaz de dar apoio psicológico tanto para o agressor quanto para a vítima.” (18 Agronomia - 1º período)

“O reitor.” (24 Engenharia de Materiais - 3º período)

“Deveria ter uma melhor rede de apoio com psicólogos e terapias para ajudar.” (28 Engenharia de Alimentos - 4º período)

“A pró-reitoria de assuntos estudantis, juntamente com uma equipe de pedagogos e psicólogos.” (32 Engenharia Florestal - 2º período)

“Coordenação do curso.” (54 Engenharia Química - 3º período)

“A coordenação de cada curso.” (63 Matemática - 4º período)

“Acho que deveria ter psicólogos para cuidar disso, tanto do agressor quanto de quem sofreu o bullying. Acho que a terapia nesses casos é muito importante.” (84 Matemática - 1º período)

“Acredito que deveria ser a pró-reitoria de assuntos acadêmicos.” (89 Licenciatura em Física - 9º período)

Olweus (1993 apud MANZINI, 2013, p.6) afirma que enfrentar “lidar com o bullying é se preocupar com os princípios democráticos fundamentais, como o direito de se sentir seguro”. Neste sentido, o acompanhamento profissional na universidade tem intuito de desempenhar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência, pronunciando o diálogo, pois “o bullying não envolve apenas a vítima e o agressor, mas também os sujeitos que testemunham, presenciam e, muitas vezes, por medo ou por não saberem reagir, calam-se diante da violência” (TORO et al., 2010, p.127).

5.2. ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES LIVRES

Nas evocações livres, analisamos cada quadrante como uma categoria. No quadrante superior esquerdo, constam dados que nos indicam o possível núcleo central da representação, ou seja, foram os termos que tiveram a maior frequência e uma baixa ordem de aparição, isso significa que estes termos foram mais prontamente evocados (WACHELKE E WOLTER, 2011).

Oliveira et al. (2010) e Naiff, Naiff e Souza (2009) dissertam sobre a distribuição dos termos nos quadrantes a partir de alguns critérios, são eles: o primeiro quadrante (superior esquerdo), são os termos que se destacaram em relação à frequência e à ordem de evocações, desenvolvendo o possível núcleo central da representação, o segundo quadrante (superior direito), são os termos de alta frequência, porém não foram evocados tanto quanto a primeira periferia composta pelos elementos periféricos da representação, o terceiro quadrante (inferior esquerdo), são os elementos de contraste, que apesar da prontidão na evocação, não foram evocados em grande quantidade, ou seja, são elementos de baixa frequência e, o quarto quadrante (inferior direito), são os termos de baixa frequência e que não foram muito evocadas.

A evocação livre funciona da seguinte forma:

No campo de estudo das representações sociais a técnica de evocação livre consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos, do mais para o menos importante (OLIVEIRA et. al., 2005, p. 574).

A partir das evocações livres, foi realizada uma análise prototípica. Esta técnica foi desenvolvida por Vergès (1992) e sua realização contém duas etapas, a primeira realiza-se o cálculo da frequência e da ordem das evocações e a segunda etapa elaboram-se categorias a partir das evocações, bem como avalia sua frequência (WACHELKE E WOLTER, 2011).

A técnica da evocação livre tem como finalidade entender a realidade semântica já existente em um grupo social (OLIVEIRA ET AL., 2005), ou seja, permitiu entender as dimensões compartilhadas socialmente das representações sociais do *bullying* e do trote universitário.

5.2.1. BULLYING NA UNIVERSIDADE

QUADRO DE QUATRO CASAS BULLYING HUMANAS ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=100)

Ordem média de evocação = 2,5

violência	19	1,842	depressão	20	2,800
humilhação	17	2,412	tristeza	17	2,588
agressão	14	1,714	trauma	16	2,625
escola	13	2,154			
Frequência média ≤ 12			Frequência média ≤ 12		
preconceito	10	2,000	medo	9	2,778
sofrimento	9	2,444	vergonha	8	2,875
constrangimento	8	2,000	covardia	7	2,714
			raiva	7	3,143

Figura 2: Análise Prototípica - Bullying Humanas

Na Figura 2, referente ao *bullying* no curso de humanas aparece os possíveis elementos do núcleo central: violência, humilhação, agressão, escola. E como elementos que formam o sistema periférico no segundo quadrante têm os elementos: depressão, tristeza, trauma e no terceiro quadrante: preconceito, sofrimento, constrangimento e por fim no quarto quadrante têm os elementos: medo, vergonha, covardia, raiva. Podemos dizer que depressão, pela sua frequência, pode estar diretamente relacionada ao núcleo central. Provavelmente organizando cognitivamente os outros elementos.

Na Figura 3 abaixo, respectivo ao *bullying* no curso de exatas, os prováveis elementos do primeiro quadrante são: depressão, agressão, preconceito, humilhação. E no segundo quadrante como elementos que formam o sistema periférico aparecem: trauma, medo, suicídio, tristeza, escola, sofrimento. Em seguida no terceiro quadrante o elemento foram: dor, maldade, exclusão, angústia, vergonha e no quarto quadrante apareceram os elementos: violência, desrespeito, baixa-auto-estima, criança, diferente, raiva.

QUADRO DE QUATRO CASAS
BULLYING EXATAS
ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=100)

Ordem média de evocação = 2,5

Frequência mínima - 5

depressão	21	2,381	trauma	17	3,176
agressão	20	1,750	medo	15	2,733
preconceito	12	2,333	suicídio	12	2,750
humilhação	11	1,909	tristeza	12	2,750
			escola	11	2,818
			sofrimento	10	2,800
Frequência média ≤ 10			Frequência média ≤ 10		
dor	8	2,375	violência	8	2,500
maldade	8	2,250	desrespeito	7	2,571
exclusão	7	2,429	baixa-auto-estima	7	3,000
angústia	5	1,800	criança	6	2,833
vergonha	5	1,400	diferente	6	2,667
			raiva	6	3,167

Figura 3: Análise Prototípica – Bullying Exatas

Após a apresentação geral dos quadrantes fizemos uma análise mais específica de cada quadro. Assim, quanto aos prováveis elementos dos núcleos centrais da representação social no grupo em discussão, tem-se:

Curso de Humanas

Curso de Exatas



Figura 4: Bullying do Curso de Humanas e Exatas

Percebe-se que o *bullying* no curso de humanas e no curso de exatas apresentaram elementos comuns como elementos centrais do objeto: humilhação e agressão. Abric (1994) afirma que o sistema central e periférico das representações definido é como o primeiro sendo coerente, estável, consensual e historicamente e o segundo funcional, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo. Deste modo, investigar a representação é conhecer como se organizam seus sistemas central e periférico (SÁ, 1996).

Neste sentido, os dois elementos comuns como núcleos centrais remetem a aspectos negativos, conforme Pierre Ansart (2005), a humilhação deve ser tratada na perspectiva das relações de poder. O autor afirma que a humilhação é uma das experiências da impotência:

Ser humilhado é ser atacado em sua interioridade, ferido em seu amor próprio, desvalorizado em sua auto-imagem, é não ser respeitado. O humilhado se vê e se sente diminuído, espoliado em sua autonomia, na impossibilidade de elaborar uma resposta, atingido em seu orgulho e identidade, dilacerado entre a imagem que faz de si e a imagem desvalorizada ou difamante que os outros lhe infligem (ANSART, op.cit, p.15).

Sendo assim, os agressores mostram seu poder de intimidação nos mais fracos, ou seja, encontra o alvo para agredir e humilhar. Naiff (2009) aponta que situações conflituosas e indisciplinadas no espaço educacional podem apontar para analisadores significativos do ambiente e de seus componentes: “a indisciplina é muitas vezes um grito de socorro; assim, deve ser ponto de partida para a criação de espaços de diálogo” (p.113).

5.2.2. TROTE UNIVERSITÁRIO

QUADRO DE QUATRO CASAS TROTE HUMANAS ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=100)

Ordem média de evocação = 2,4

humilhação	19	1,94	pintura	12	2,41
vergonha	15	2,20			
brincadeira	14	2,00			
Frequência média ≤ 12			Frequência média ≤ 12		
diversão	11	2,09	violência	10	2,40
integração	11	2,09	iniciação	9	2,44
			medo	8	2,62
			agressão	7	2,57

Figura 5: Análise Prototípica – Trote Humanas

Na Figura 5, os elementos possíveis do núcleo central, em relação ao trote universitário no curso de humanas, foram: humilhação, vergonha, brincadeira, na segunda periferia constam pintura. Consequentemente no terceiro quadrante estão diversão, integração e no quarto quadrante: violência iniciação, medo, agressão.

A seguir na figura 6, os elementos referentes ao trote universitário no curso de exatas, constituíram em brincadeira, diversão, humilhação, integração, pintura, vergonha. Os elementos que aparecem como sistema periférico foram: pedágio, iniciação e no terceiro quadrante: bebida, risada, bixos, inclusão, superioridade. E por fim no quarto quadrante: amizade, chopada, medo, veteranos, zueira.

QUADRO DE QUATRO CASAS
TROTE EXATAS
ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=100)

Ordem média de evocação = 2,5

brincadeira	24	1,958	pedágio	12	3,250
diversão	17	1,824	iniciação	11	2,818
humilhação	10	1,800			
integração	13	2,000			
pintura	13	1,769			
vergonha	12	2,250			
Frequência média ≤ 10			Frequência média ≤ 10		
bebida	9	1,889	amizade	7	2,857
risada	6	2,333	chopada	8	2,750
bixos	5	2,400	medo	8	2,750
inclusão	5	2,400	veteranos	6	3,167
superioridade	5	2,400	zueira	6	2,500

Figura 6: Análise Prototípica – Trote Exatas

Na Figura 6 percebemos como possíveis elementos do núcleo central brincadeira, diversão, humilhação, integração, pintura, vergonha. Na primeira periferia pedágio e iniciação. Na zona de contraste vemos bebida, risada, bixos, inclusão e superioridade. E na segunda periferia temos como elementos; amizade, chopada, medo, veteranos, zueira.

Na comparação entre os possíveis núcleos centrais temos a seguinte interseção:

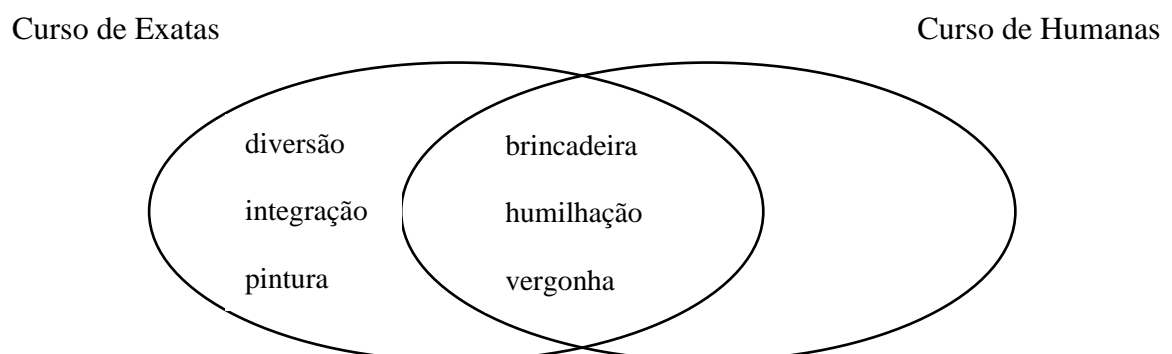


Figura 7: Trote do Curso de Humanas e Exatas

Observa-se que no núcleo central dos dois cursos tanto humanas quanto de exatas tiveram elementos semelhantes como brincadeira, humilhação, vergonha. Cabe ressaltar que o trote é um ritual de passagem com prática arbitrária muitas vezes rotineiro, na qual o objetivo é fazer uma recepção aos novos estudantes com brincadeiras, que acabam que alguns estudantes sentem vergonha e humilhados com a prática do trote. Qualquer trote resulta algum tipo de violência, seja psicológica, verbal ou física, se torna um ato de bullying. Para Chalita (2008) o bullying é considerado um problema mundial e vem se expandindo nos últimos anos.

Constantini (2004) afirma que os atos de violência não são apenas conflitos ou brigas que acontecem entre estudantes, mas sim “verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização” (CONSTANTINI, 2004, p. 69)

5.3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS EM CONJUNTO: EVOCÇÃO E PERGUNTAS ABERTAS

Ao analisar as evocações livres, observa-se que os elementos humilhação e agressão no bullying e os elementos humilhação e vergonha no trote universitário mostram algumas semelhanças entre os fenômenos.

Constantini (2004) afirma que os atos de bullying não são apenas conflitos ou brigas que acontecem entre estudantes, mas sim “verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização” (p. 69). E o trote, por sua vez, também pode guardar aspectos violentos e perturbadores em sua dinâmica. Em especial, nas relações de poder ali colocadas.

Ao sistematizar a teoria das representações sociais, Moscovici (2012) justifica o senso comum, não mais como um conhecimento ambíguo, incoerente, equivocado, mas como um conhecimento válido que nasce das relações sociais (JODELET, 1984).

Abric (1998) caracteriza que toda representação é uma forma de visão global de um objeto, mas também de um sujeito, que se reorganiza na realidade e, do mesmo modo, permite a agregação das características objetivas do objeto, das experiências anteriores dos sujeitos e do sistema de condutas e normas. Proporcionando que, a representação seja definida como:

[...] uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao seu grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 1998, p. 28).

Por meio das representações, os sujeitos percebem que estão incluídos ou não a determinado grupo, logo, as representações são resultado das categorias que aparecem e cercam no meio social.

As representações sociais pertencem tanto a uma teoria quanto a um fenômeno que possibilita um conjunto de conceitos expressam como saberes sociais que são processados e modificados no processo de interação social. São um fenômeno na qual refere-se a um conjunto de ordenações e que envolvem ideias, valores e práticas, assim como sobre objetos sociais e sobre processos sociais que produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2008).

Neste sentido, podemos perceber que a prática do *bullying* ainda que não identificada como tal pelos estudantes no universo universitário, é um objeto de representações sociais marcantes entre os grupos pesquisados. O trote universitário, ao contrário, se apresentou como bastante visualizado e reconhecido pelos estudantes e menos perigoso ou violento que o *bullying*. Sendo o trote o início de um processo que pode levar ao *bullying*, este merece especial atenção da comunidade universitária. Para Fante (2005), o *bullying* é um dos temas importantes para a educação e para erradicação da violência nas instituições escolares, “principalmente por sua especificidade, implicações e consequências, visto que acarreta enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e socioeducacional do indivíduo que é vitimizado por esse fenômeno” (p. 9). Ainda nesta premissa, Lopes Neto (2005) afirma que, além de repetitivo também é intencional e sem motivos evidentes. Para o autor, o *bullying*:

Compreende todas as atividades agressivas intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO, 2005 p.165).

Fante (2005, p.29), complementa articulando que “é um comportamento cruel e intrínseco das relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”. Em conformidade aos autores citados acima, reforça que o *bullying* se trata de violência em que as vítimas, na maioria das vezes, não contam o seu sofrimento para ninguém, os colegas que presenciam as “brincadeiras” têm medo de serem as próximas vítimas e os agressores, na tentativa de serem “populares”, agem livremente com discriminações, preconceitos e apelidos pejorativos.

Chalita (2008, p. 82) afirma que “todos nós, em algum momento de nossas vidas, testemunhamos essas brincadeiras de mau gosto, ou fomos autores ou vítima”, na qual, muitas vezes “a sala de aula é o local mais provável de ocorrência, embora possa ocorrer em qualquer local em que os alunos estão sob supervisão de outro em uma relação de forças desproporcional” (MIRANDA ET. AL., 2012, p. 118), desta forma, cada instituição escolar possui sua realidade e é a partir dela que se desenvolve estratégias e ações cotidianas e contínuas (FANTE, 2011). Os estudantes têm direitos e os espaços educacionais deveres a serem cumpridos:

É importante lembrar que a escola é um espaço de aprendizagem e, principalmente, de formação de pessoas. Para isso, deve ser garantido aos alunos o direito de frequentar um espaço seguro, onde eles possam aprender e conviver com outras pessoas, num clima saudável e tranquilo (LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003, p. 115).

Ainda que Neto (2011) tenha diferenciado os tipos de *bullying*, optamos por juntar o verbal, psicológico e moral visto que as falas se assemelhavam bastante e pelo fato deles se sobreporem em muitos momentos. No entanto, apareceram com frequência menor que a da negação da existência de bullying nas universidades.

A tarefa de evocação livre elucida essa questão ao apresentar no núcleo central e na primeira periferia dos grupos o elemento escola. Aparece ainda, em uma das zonas de contraste a palavra criança. O que nos leva a supor uma certa invisibilidade do *bullying* no universo universitário. Não porque não exista, mas porque recebe outras denominações como preconceito, discriminação e assédio.

As representações sociais do *bullying* amplamente partilhadas e vulgarizadas pela mídia, nos levam a alocar esse fenômeno no ambiente escolar básico. Essa inferência daria apoio a interpretação desse dado em especial.

O trote é um fenômeno que está em uma fase de transformação, não apenas pelas legislações e regras que as universidades e governo vem criando ao longo dos últimos anos, mas também por uma mudança na concepção de inserção ao ambiente universitário, relações de poder e acolhimento dos alunos ingressantes. A mudança vem saindo muitas vezes de dentro. De iniciativas criativas dos próprios alunos. Sem interferência ou obrigações institucionais. Isso leva a uma importante questão levantada por Denise Jodelet (2001) sobre a importância das práticas sociais na criação e mudança de representações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, pôde-se identificar e apresentar através das análises realizadas que o *bullying* é um tema bastante recorrente em diversas áreas de estudo, “nas últimas décadas, o bullying vem sendo tema de preocupação e interesse no meio educacional e social em todo o mundo” (FANTE, 2005, p. 81). No entanto, ao estreitar o tema e buscar as representações sociais acerca do *bullying* e do trote universitário, o número de pesquisas diminuiu consideravelmente.

A violência escolar não é um problema fácil de ser resolvido, é uma situação de alta complexidade. Outro fator é que a violência está em nosso cotidiano, de tal modo que é vista como algo aceitável, gerando conformidade perante essa prática, ou seja, o *bullying* é uma violência entre pares, caracterizado por atos agressivos, intencionais, repetitivos e assimétricos.

No que se refere ao *bullying* é necessária uma parceria constante entre instituição, família e envolvidos. Pereira (2002) considera um processo lento a redução do *bullying*, “entretanto são escassas as notícias que temos sobre o desenvolvimento de programas educacionais que incluam o combate e a prevenção do fenômeno *bullying* em nossas escolas” (FANTE, 2005, p. 89). Segundo Silva (2010), para combater o *bullying* e o trote violento na universidade precisa primeiramente reconhecer a sua existência em suas diversas formas e se conscientizar dos prejuízos que lhe podem causar.

Bullying e trote tem em comum relações de poder envolvidas. A ascensão de um indivíduo ou grupo sobre outro ou outros grupos pode dar o contexto perfeito para o aparecimento de práticas agressivas e de submissão. No *bullying*, muitas vezes a causa é o preconceito. No trote, a relação *ingroup* e *outgroup* identitária entre aqueles que já estão na universidade e passaram pelo trote e os que chegam, pode ser o propulsor. Em ambas, a intimidação e o amedrontamento são os objetivos. Por esse motivo, as respostas devem ser no sentido de extinguir práticas que diferenciem alunos entre si. Essas práticas são excludentes e não devem ser estimuladas ou mesmo permitidas. Tendo o nome que for, a escolha deve ser sempre pela inclusão e aceitação da diferença.

Nessa perspectiva, notamos que as instituições universitárias devem proporcionar e incentivar a capacitação continuada aos docentes e funcionários com o intuito de desenvolverem o respeito e tolerância entre os estudantes e estarem aptos para ouvir e ajudar a buscar soluções, a partir de “teorias do senso comum [...] que visam dar conta da complexidade

do objeto” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61), uma vez que os sujeitos compreendem a instituição escolar, baseado em suas experiências diante dos possíveis julgamentos.

Desta forma, as alternativas de prevenção do *bullying* implicam em ir além de campanhas, grupos de autoajuda e/ou terapias individuais, pois não adianta a instituição propor terapia aos estudantes vitimizados se não se dispõe também um programa de prevenção a este tipo de violência. É necessário valorizar os trabalhadores da educação, apoiar e incentivar a formação continuada, estimular práticas pedagógicas, promover a interdisciplinaridade e viabilizar o acesso a informações sobre a temática *bullying* e trote universitário, estimular assim o diálogo e o respeito entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Último acesso em: 10 de Abril de 2018.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. G. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf>>. Último acesso em: 10 de Abril de 2018.

ABRAPIA. *Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência*. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>>. Último acesso em: 31 de Março de 2017.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representações Sociais*. Goiânia: AB, 1998.

_____. *Praticas sociales y representaciones*. México: Filosofia y Cultura Contemporanea, 1994

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.

ANSART, P. As humilhações políticas. In: MARSON, I.; NAXARA, M. *Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

ARRUDA, A. *Teoria das representações sociais e teorias de gênero*. Cadernos de Pesquisa, n.117, nov. 2002.

BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Medição, 2009.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. DOU de 05/10/1988. DF: Senado Federal. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. *Lei nº 10454/1999*. DF: Senado Federal. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/167579/lei-10454-99>>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. Ministério Público Federal. *Processo nº 04/2009*. DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/RecomendacaoMP.pdf>>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Lei nº 13.185/2015*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. Programa Escola que Protege. *Resolução/CD/Fnde nº 37/2008*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/escola-que-protege->>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. Projeto de Lei e Outras Proposições. *Ofício nº 115/2009/PS-GSE*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=16154&st=1>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. *Projeto de Lei nº 1.023/1995*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/131269.html>>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

_____. Semana de Combate ao Bullying e ao Cyberbullying nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro. *Lei Estadual nº 6.401/2013*. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1034304/lei-6401-13>>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

CANDAU, V. M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARPENTER, D.; FERGUSON, C. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CAZENEUVE, J. *Sociologia do rito*. Portugal: Rés, 1990.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Revista Sociologias, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Último acesso em: 03 de Maio de 2018.

CHALITA, G. *Pedagogia da amizade - Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente, 2008.

CONSTANTINI, A. *Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. (Tradução Eugênio Vinci de Moraes). São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CUNHA, J; WEBER, L. O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação (Ed.). *Enfrentamento à violência na escola*. Curitiba: SEED, 2010. p.172.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 37, 2005, p. 17-47.

DOISE, W. Debating social representation. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Orgs.). *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

D'URSO, C. *Cyberbullying: Um desafio para o direito*. São Paulo: OAB, 2015. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br>>. Último acesso em: 10 de Setembro de 2019.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus, 2005.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e a sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JODELET, D. La Representation Social: fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicologia Social*. Barcelona: Paidós, 1984. p. 469-494.

_____. *Lés représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, J. *Os contextos do saber, representação, comunidade e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.
- LIMA, M.E.O.; VALA, J. *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. Estudos de Psicologia, 9(3), 401-411, 2004.
- LIMA, Natasha Maria Fernandes de. *Iniciação à Docência: narrativas de experiências vividas na Educação Infantil*. Brasil, 2016, 43 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal de Pediatria, (Rio J.) nº. 81, nº.5 suppl. Porto Alegre Nov. 164-172, 2005.
- LOPES NETO, A.A.; SAAVEDRA, L.H. *Diga não para o bullying - Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, RJ: ABRÁPIA, 2003.
- LOPES, F. Experiências Desiguais Ao Nascer, Viver, Adoecer E Morrer: Tópicos Em Saúde Da População Negra No Brasil. *In: Cadernos Textos Básicos do I. Seminário Nacional Saúde da População Negra. A saúde da população negra: ações afirmativas para avançar na equidade*. Brasília, 2004
- LUFT, L. Lembro-me dele. *In: ABRAMOVICH, F. (Org.) Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997, p. 151-159.
- MARRIEL, L.M.; ASSIS S.G.; AVANCI J.Q.; OLIVEIRA R.V.C. *Violência escolar e autoestima de adolescentes*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso>>. Último acesso em: 31 de Março de 2017.
- MARIN, J. C.; ARAÚJO, D. C. S.; NETO, J. *O trote em uma faculdade de medicina: uma análise de seus excessos e influências socioeconômicas*. Revista Brasileira de Educação Médica, 32, 474-481, 2008.
- MARTINS, S. T. F. *Sobre trote e violência*. Interface. Comunicação, Saúde, Educação, v. 3 n. 5, p. 129-130, 1999.
- MIDDELTON-MOZ, J. ZAWADSKI, M.L. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. (Tradução Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MIRANDA, M.I.F et al. *Conduta de acadêmicos de uma universidade da região amazônica frente ao bullying*. Enfermagem em Foco, 2012; 3(3): 114-118 Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/293-677-1-SM.pdf>>. Último acesso em: 10 de Setembro de 2019.

MINAYO, M. C. S. *A Violência social sob a perspectiva da saúde pública*. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 10, (supl. 1), p. 7-18, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. *Pesquisa social: teoria, prática e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Notes towards a description of social representations*. European Journal of Social Psychology, v.18, 1988.

_____. Preconceito e representações sociais. In: OLIVEIRA, A. M. de; JODELET, D. (Orgs.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Representación Social. In: FORGAS, J. P. (Org.). *Social Cognition perspectives on everyday knowledge*. London: Academic Press, 1981.

_____. Prefácio. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NAIFF, L.A. M. (Org.). *Aspectos psicossociais do bullying no contexto educacional e midiático na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. FAPERJ: UFRRJ, 2011. Disponível em: <[http://r1.ufrj.br/wp/ppgpsi/wp-content/uploads/Projeto%20bullying\(2\).pdf](http://r1.ufrj.br/wp/ppgpsi/wp-content/uploads/Projeto%20bullying(2).pdf)>. Último acesso em: 31 de Março de 2017.

NAIFF, D. G. M. NAIFF, L. A. M. SOUZA, M. A. *As Representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a17.pdf>>. Último acesso em: 10 de Setembro de 2019.

NAIFF, L.A.M. *Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano*. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 13, n. 2, maio/ago, 2009, p.113.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEEPDH. *Programa antibullying educar para a paz*. Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos. Rio Grande do Norte, 2013.

NETO, A. A. L. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.81, n. 5, p. 164-172, Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>>. Último acesso em: 10 de Abril de 2018.

_____. *Bullying: saber como identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

NETO, A.A.L.; SAAVEDRA, L.H. *Diga não para o bullying: programa redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P (Org.). *Perspectivas teóricas-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, D. C. et al. *Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores*. *Ciências e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, 2010, p. 763-773.

OLWEUS, D. *Bully/victim problems in school: facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, 1997, p. 495-510.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

POLYDORO, S. A. J. et al. *Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior*. *PsicoUSF*, Itatiba, 6, 1, 11-17, 2001.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. *Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...* *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

ROCHA, T. B. *Cyberbullying: ódio, violência virtual e a profissão docente*. Brasília: Liber Libro, 2012.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P.; ARRUDA, A. *O estudo das representações sociais no Brasil. (The study of-the social representations in Brazil)*. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, jan. 2000, p. 11-31.

SALMIVALLI, C. et al. *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, v. 22, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations*. *International Journal of Behavioral Development*, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, M. S. S. *Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 780-793, 2013.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, M. A.; PEREIRA, B. A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. In: BONITO, Jorge (Org.). *Educação para a saúde no século XXI: teorias, modelos e práticas*. Évora: CIEP, 2008

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. *Adaptação à universidade em jovens calouros*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 1, p. 185-201, 2008.

UFRRJ. Cursos de Graduação oferecidos pela UFRRJ. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/>>. Último acesso em: 10 de Setembro de 2019.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: Vala, J.; Monteiro, M. B. (Orgs.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p.457-502.

VASCONCELOS, P. D. *A violência no escárnio do trote tradicional*. Santa Maria: UFSM, 1993, p.14-15.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d' une représentation. *Bulletin de Psychologie*. 45, 1992, p. 203-09

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez, Vol. 27 n. 4, pp. 521-526, 2011.

ZUIN, A.A.S. *O trote na universidade: passagem de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre-Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

Meu nome é Natasha Maria Fernandes de Lima e estou realizando a pesquisa de mestrado que tem como tema *bullying* e trote nas universidades brasileiras, no PPGPSI/UFRRJ, sob orientação da Dr^a. Luciene Alves Miguez Naiff. Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar representações sociais do *bullying* e do trote em uma universidade pública situada no estado do Rio de Janeiro.

- A participação nesta pesquisa é totalmente voluntaria;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas para o participante;
- A (coleta de dados da) pesquisa será realizada através de um questionário aplicado na universidade do participante;
- A participação neste projeto não tem como objetivo submeter um tratamento ao participante;
- Se em algum momento, o questionário causar qualquer dano, desconforto ou constrangimento, o participante pode dar a pesquisa por encerrada e procurar a pesquisadora responsável para ter acesso a um local reservado, o qual será assistido pela mesma, para minimizar o ocorrido. E se houver necessidade, após comprovação de dano oriundo da pesquisa, poderá ser encaminhado para um atendimento psicológico oferecido pela pesquisadora, sem qualquer custo ao participante;
- O participante poderá se recusar a responder qualquer pergunta e se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo;
- Os dados obtidos nesta pesquisa têm caráter confidencial, ou seja, os dados ficarão à sigilo e só a pesquisadora e orientadora terão acesso às informações;
- Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, revistas especializadas e na dissertação de mestrado da pesquisadora, preservando sempre a identidade dos participantes;

- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados desta pesquisa, entrando em contato com a pesquisadora ou bastando assinalar ao lado essa opção:
() SIM, desejo recebe uma cópia através do e-mail disponibilizado neste termo.
- Se houver fotos e vídeos dos participantes no momento da aplicação do questionário, você deve assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes científicos, como: congressos, conferencias, aulas ou revistas científicas, desde que os dados pessoais não sejam fornecidos:
() SIM, concordo com o uso de minha imagem por livre e espontânea vontade;
() NÃO, o uso de minha imagem em forma de fotos e vídeos não é permitida.

Ao concorda com os termos descritos, pedimos que assine o TCLE como forma de sua autorização na participação desta pesquisa.

Nome completo do(a) estudante: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Participante

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em mãos.

Pesquisadora Responsável

Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

Pesquisadora responsável

Nome: Natasha Maria Fernandes de Lima

Telefone: (21) 98719-4231

E-mail: nathy-fernandes@hotmail.com

Orientadora

Nome: Luciene Alves Miguez Naiff

Telefone: (21) 98634-7282

E-mail: lunaiff@hotmail.com

E-mail da Comissão de Ética da UFRRJ: comissaodeetica@ufrj.br

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezado(a) participante, estamos realizando uma pesquisa sobre bullying e trote universitário. Sua opinião é muito importante para nos ajudar nesta pesquisa. Não existem respostas certa ou errada, buscamos apenas sua opinião. Muito obrigada!

IDENTIFICAÇÃO

Universidade: _____

Curso: _____ Período/Semestre: _____

PERGUNTAS

1) Mencione 5 palavras que vem a mente quando você pensa em **bullying**:

- 1 - _____
 2 - _____
 3 - _____
 4 - _____
 5 - _____

2) Você já presenciou o bullying na universidade? Em caso de afirmação, como foi esta situação?

3) Quem, em sua opinião, deveria cuidar de casos de bullying no ambiente universitário?

4) Como você acha que poderia erradicar o bullying no ambiente universitário?

5) Mencione 5 palavras que vem a mente quando você pensa em **trote universitário**:

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____

6) Como você descreveria o trote universitário:

7) Você já presenciou ou participou do trote universitário? Em caso de afirmação, como foi esta situação?

8) Se você tem algo a incluir sobre os temas perguntados (bullying e trote universitário), ou acha que eles podem ter alguma relação entre si, por gentileza escreva no espaço abaixo: