

Representações Sociais de acadêmicos de Pedagogia sobre os agressores de *bullying*

Karen de Azevedo Coutinho¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1636-2607>

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

João Gabriel Yaegashi³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6341-0942>

Michele Nader⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7464-9203>

Resumo: O *bullying* é um fenômeno caracterizado por atos de violência física ou verbal, podendo acarretar impactos significativos na saúde mental e física das pessoas. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo identificar os elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais compartilhadas por acadêmicos do curso de Pedagogia acerca das características dos agressores de *bullying*. Participaram da pesquisa 261 estudantes, distribuídos em 12 turmas de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do sul do Brasil. Utilizou-se o Teste de Associação Livre de Palavras como instrumento de coleta de dados. Os resultados indicam que os agressores de *bullying* são representados como pessoas arrogantes, cruéis e agressivas, que se percebem superiores aos outros, utilizando tais comportamentos como forma de ocultar inseguranças e conflitos familiares. Conclui-se que as representações sociais identificadas corroboram a literatura científica sobre os agressores de *bullying*.

Palavras-chave: Representações Sociais; violência escolar; *bullying*; agressores.

Abstract

Bullying is a phenomenon characterized by acts of physical or verbal violence, which can have significant impacts on people's mental and physical health. In this context, this study aimed to identify the elements of the central core and the peripheral system of social representations shared by students in a Pedagogy course regarding the characteristics of *bullying* aggressors. 261 students participated in the research, distributed across 12 classes of a Pedagogy course at a public university in southern Brazil. The Free Word Association Test was used as a data collection instrument. The results indicate that *bullying* aggressors are represented as arrogant, cruel, and aggressive individuals who perceive themselves as superior to others, using such behaviors as a way to conceal insecurities and family conflicts. It is concluded that the identified social representations corroborate the scientific literature on *bullying* aggressors.

Keywords: Social Representations; school violence; *bullying*; bullies.

Referência: COUTINHO, Karen de Azevedo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo Yaegashi; YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele. Representações Sociais de acadêmicos de Pedagogia sobre os agressores de *bullying*. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e20259933, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e20259933>

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da rede privada de ensino de Maringá-PR. Paraná – Brasil. E-mail: azevedocoutinhok@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefr@gmail.com

³ Doutorando e Mestre em Ciências Jurídicas pela UniCesumar. Advogado. E-mail: jgyaegashi@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestra em Ciências Jurídicas pela UniCesumar. Ministério Público do Paraná. Promotora de Justiça. E-mail: mnader@mppr.mp.br



1 Introdução

Ao longo da história, os atos de violência sempre estiveram presentes; entretanto, sua interpretação varia de acordo com o tempo, o lugar e o contexto sociocultural. A violência escolar também perpassa a história da educação, manifestando-se tanto nas relações entre pares (alunos/alunos e professores/professores) quanto nas interações entre professores e alunos. Contudo, destaca-se uma forma de violência silenciosa que ocorre entre pares e que pode ocasionar danos, muitas vezes irreparáveis, às vítimas: o *bullying* (Galuch et al., 2020).

Estudos acerca do *bullying* indicam que esse fenômeno é capaz de acarretar prejuízos emocionais, psicológicos e sociais significativos aos indivíduos, além de comprometer o processo de aprendizagem (Ferreira, 2020; Yaegashi, 2023).

Em razão dos efeitos deletérios do *bullying*, torna-se necessário que acadêmicos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas aprofundem seus estudos sobre as características desse tipo de violência, suas formas de envolvimento e suas causas, de modo que, futuramente, no exercício da docência, sejam capazes de identificar e enfrentar esse fenômeno que afeta crianças e adolescentes, comprometendo seu desenvolvimento saudável. Da mesma forma, faz-se necessária a formação continuada de gestores e professores em exercício, a fim de promover o contato sistemático com essa temática e prevenir situações mais graves, que podem variar desde agressões físicas até casos de homicídio e suicídio (Coutinho, 2017; Otero; Yaegashi, 2023).

O *bullying* tem sido, com frequência, objeto de atenção da mídia e das instituições de ensino em todos os níveis. Embora as vítimas sejam as principais prejudicadas por esse fenômeno, neste artigo optou-se por abordar os agressores, uma vez que, na maioria dos estudos, o foco recai sobre os impactos desse tipo de violência sobre as vítimas.

Considera-se que os conhecimentos dos acadêmicos do curso de Pedagogia são fundamentais nas discussões relativas ao *bullying* escolar, visto que, em um futuro próximo, grande parte desses estudantes atuará em salas de aula e poderá se deparar com situações de *bullying* sem, necessariamente, reconhecê-las. Nesse sentido, as representações que os acadêmicos têm, conscientes ou inconscientes, sobre um determinado conceito, no caso específico desta pesquisa, agressores/autores de *bullying* escolar, influenciam sobremaneira na forma como conduzirão e mediarão as atitudes ligadas a esse fenômeno.

A partir dessas considerações, buscou-se, com este estudo, responder à seguinte problemática: quais são as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca dos agressores/autores de *bullying* escolar?

Nesse sentido, o presente estudo objetiva identificar os elementos que constituem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais compartilhadas por acadêmicos de um curso de Pedagogia acerca das características dos agressores de *bullying*.

Considera-se que o estudo das representações sociais constitui um caminho promissor para alcançar os propósitos desta pesquisa, na medida em que investiga os processos de formação e funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos, bem como para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Conforme destaca Alves-Mazzotti (2008, p. 21), “por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Com o intuito de responder à problemática proposta, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, envolvendo acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do sul do Brasil.



Além da introdução, o presente artigo encontra-se estruturado em cinco seções. Na primeira, aborda-se o *bullying* e suas consequências para os envolvidos. Na segunda, discute-se a Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para a pesquisa educacional. Na terceira, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na realização do estudo. Na quarta, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, tecem-se reflexões acerca das implicações educacionais do presente estudo.

2 O *bullying* e suas consequências

A violência constitui uma manifestação que tem se tornado objeto de debates em diferentes instâncias sociais, incluindo os estabelecimentos de ensino. De acordo com Souza (2021), a violência pode ser desencadeada por fatores relacionados à falta de respeito, à violação de direitos, à exclusão, à injustiça e à intolerância, os quais intensificam a agressividade entre sujeitos e grupos em diversos espaços sociais, entre eles o ambiente escolar. Ressalta-se que a origem das práticas violentas não se restringe ao contexto escolar, uma vez que se trata de um fenômeno social ancorado na sociedade de modo mais amplo.

A escola configura-se, após o ambiente familiar, como um dos principais espaços de convivência social, sendo nesse contexto que a violência tem se manifestado de forma cada vez mais frequente. No ambiente escolar, observam-se diferentes formas de violência, que vão desde agressões mais brandas, relacionadas a conflitos entre indivíduos ou pequenos grupos e brigas motivadas por questões consideradas fúteis, até práticas mais graves, caracterizadas pelo abuso de força dos mais fortes sobre os mais fracos, incluindo a intimidação física e psicológica. Tais situações de agressão são identificadas desde os anos iniciais do ensino fundamental e manifestam-se por meio de comportamentos marcados pela intolerância, disseminando-se de forma gradual ao longo dos ciclos escolares subsequentes (Coutinho, 2017).

No ambiente escolar, os alunos convivem com a diversidade de pensamentos, a qual, em determinados momentos, manifesta-se de forma conflituosa. Nesse sentido, o contexto escolar é marcado por colisões de ideias, valores, concepções e ideologias divergentes, que podem resultar em processos de exclusão, bem como em conflitos pessoais e interpessoais (Souza, 2021).

O *bullying* caracteriza-se como uma forma de violência velada, cuja ocorrência tem sido cada vez mais reconhecida por profissionais da educação e pelas famílias dos estudantes envolvidos. Esse fenômeno afeta crianças e jovens de diferentes faixas etárias e pode ocasionar, em muitos casos, danos de difícil reversão (Santos et al., 2022).

O termo *bullying*, de origem inglesa, é utilizado em diversos países para designar “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão” (Fante; Pedra, 2008, p. 32), sendo empregado na literatura anglo-saxônica para caracterizar comportamentos agressivos e antissociais entre escolares (Fante; Pedra, 2008).

Segundo Costa e Miranda (2020), o *bullying* caracteriza-se como um problema nas relações entre pares, sendo representado pelo desequilíbrio de poder entre as partes, pela intencionalidade dos atos e pela repetitividade das atitudes agressivas.

Para Souza (2021), o *bullying* não se configura como um fenômeno recente, estando presente em diferentes contextos de forma ampla e multidimensional. Trata-se de um comportamento violento e reiterado, manifestado por meio de relações de poder de um indivíduo sobre o outro, com a intenção de intimidar e provocar dor, sofrimento e angústia.

Dessa forma, o *bullying* distingue-se de uma brincadeira considerada inocente, uma vez que não envolve intenção de ferir, mas se caracteriza por atitudes hostis que violam o direito à integridade física e psicológica das vítimas. Além disso, compromete direitos fundamentais,



como o acesso à educação, ao desenvolvimento, à saúde e à própria sobrevivência. As vítimas tendem a sentir-se indefesas e vulneráveis, experienciando medo e vergonha, o que contribui para o rebaixamento da autoestima e para a manutenção de processos de vitimização continuada e crônica (Fante; Pedra, 2008).

O *bullying* escolar alcançou tamanha abrangência no contexto brasileiro que, em 6 de novembro de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.185, a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. Essa legislação define o *bullying* como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, p.1).

Outra legislação relacionada à temática da violência escolar é a Lei nº 13.277, sancionada em 7 de abril de 2016, a qual institui o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, celebrado anualmente nessa data. A escolha do dia 7 de abril está associada ao episódio ocorrido em 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, um ex-aluno da instituição, Wellington Menezes de Oliveira, realizou um ataque armado contra estudantes, resultando na morte de 12 adolescentes com idades entre 13 e 16 anos. Após o atentado, o autor cometeu suicídio no interior da escola. O episódio evidenciou a gravidade da violência no contexto escolar e reforçou a necessidade de políticas públicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento desse fenômeno.

Em diversos contextos, a prática do *bullying* tem sido associada a episódios extremos de violência no ambiente escolar, incluindo massacres ocorridos em diferentes países, entre eles o Brasil. Casos emblemáticos como o ocorrido na Columbine High School, em 1999, evidenciaram a gravidade desse fenômeno ao resultarem na morte de estudantes e de um professor, além de numerosos feridos. Episódios semelhantes também foram registrados no Canadá no mesmo período e na Alemanha, como o ataque ocorrido na cidade de Erfurt, em 2002, que vitimou diversas pessoas.

No contexto brasileiro, episódios recentes também revelam a persistência da violência extrema no ambiente escolar. Em junho de 2023, um ataque ocorrido no Colégio Estadual Professora Helena Kolody resultou na morte de dois estudantes, reacendendo o debate sobre a necessidade de políticas públicas e ações educativas voltadas à prevenção da violência nas escolas. Tais acontecimentos reforçam a complexidade do fenômeno e a urgência de estratégias preventivas que considerem fatores sociais, emocionais e institucionais envolvidos.

Segundo Tognetta, Oliveira e Bonfim (2020), no contexto do *bullying* escolar, identificam-se três papéis distintos entre os envolvidos: as vítimas, que sofrem as agressões e intimidações; os agressores, responsáveis por praticar tais ações; e os observadores, que podem validar ou desvalidar o agressor e seus comportamentos. Ressalta-se que a nomenclatura atribuída a esses papéis pode variar conforme a literatura, sendo também utilizados os termos alvos, autores e testemunhas.

De acordo com Costa et al. (2021), tanto as vítimas quanto os agressores são afetados pelas consequências do *bullying*, especialmente no que se refere aos impactos negativos sobre a saúde mental, física e social dos indivíduos envolvidos.

De modo geral, o agressor utiliza-se da força física ou de habilidades psicoemocionais para intimidar indivíduos percebidos como mais frágeis ou vulneráveis, independentemente do sexo. Segundo Fante e Pedra (2008), esses sujeitos tendem a apresentar comportamentos



prepotentes e arrogantes, envolvendo-se frequentemente em conflitos e desentendimentos. Para alcançar visibilidade e popularidade, recorrem a diversas formas de maus-tratos, como zombarias, apelidos jocosos, expressões depreciativas e outras manifestações de agressão.

Fante (2005) caracteriza o agressor como alguém de personalidade marcada por traços como impulsividade e condutas associadas ao mau-caratismo, destacando ainda a baixa tolerância às frustrações e a facilidade com que esses indivíduos se irritam. Além disso,

[...] custa a adaptar-se às normas; não aceita ser contrariado, não tolera os atrasos e pode tentar beneficiar-se de artimanhas na hora das avaliações. É considerado malvado, duro e mostra pouca simpatia para com as vítimas. Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído por más companhias (Fante, 2005, p. 73).

Lopes Neto (2005), Fante (2005) e Coutinho (2017) concordam que os agressores de *bullying* são, em geral, indivíduos populares, propensos ao envolvimento em diversas formas de comportamentos antissociais. Apresentam, ainda, condutas agressivas inclusive em relação a adultos, além de impulsividade e maior predisposição à adoção de comportamentos de risco, como o consumo de tabaco, álcool ou outras drogas, o porte de armas e o envolvimento em brigas. Lopes Neto (2005) acrescenta que, para esses indivíduos, a agressividade é percebida como uma qualidade; apresentam avaliações positivas de si mesmos; são, comumente, fisicamente mais fortes do que seus alvos; e experimentam prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos ou sofrimento a outras pessoas. Ademais, pode haver um componente considerado benéfico em sua conduta, relacionado a ganhos sociais e materiais.

Muitos agressores apresentam traços narcisistas e mantêm avaliações positivas acerca de si mesmos. Demonstram menor satisfação com a escola e com a família, além de maior propensão ao absentismo e à evasão escolar. Na perspectiva de Fante (2005), muitos desses indivíduos apresentam desenvolvimento considerado normal ou desempenho acima da média nas séries iniciais; contudo, nas etapas posteriores da escolarização, nem sempre mantêm esse rendimento, passando a obter notas mais baixas e a desenvolver atitudes negativas em relação à escola.

Otero e Yaegashi (2024) destacam que os casos de *bullying* e *cyberbullying* têm aumentado de forma significativa, o que gera crescente preocupação em razão dos impactos diretos sobre os alunos e, de maneira indireta, sobre o meio social, constituído por esses mesmos indivíduos. As causas desses conflitos envolvem uma multiplicidade de fatores de natureza psicológica, socioeconômica e circunstancial, os quais necessitam ser debatidos no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

3 Teoria das Representações Sociais: contribuições para a pesquisa educacional

Utilizou-se como aporte teórico-metodológico para este estudo a Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme os estudos de Moscovici (2012; 2015), Abric (1998; 2001), entre outros autores.

As representações sociais podem ser concebidas como sistemas de interpretação da realidade que organizam e orientam a relação dos sujeitos com o mundo e com os outros. Nesse sentido, interferem em diversos processos da vida social, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (Jodelet, 2005, p. 22).

Salienta-se que a representação constitui um processo fundamental da vida humana, subjacente ao desenvolvimento da mente, do eu, da sociedade e da cultura. É por meio da função

simbólica das representações, isto é, do uso de símbolos para significar, atribuir sentido ao real e, simultaneamente, constituí-lo, que se torna possível compreender seu poder de construção da realidade. Essa função simbólica permite, ainda, afastar a concepção de que o conhecimento seja mera representação ou cópia do mundo exterior (Coutinho, 2022).

Para Moscovici (2012), as representações sociais reúnem experiências, vocabulários e conceitos, ao mesmo tempo em que reduzem e organizam os aspectos fragmentados da realidade. Representar não significa reproduzir o real, mas transformá-lo, de modo que conceito e percepção se fundem, produzindo a impressão de que o conceito corresponde à própria realidade. As representações conferem materialidade às abstrações, na medida em que orientam as ações dos sujeitos. Assim, representar constitui, simultaneamente, um processo de pensamento e de ação.

Valsiner (2015) sustenta que as representações sociais desempenham papéis dinâmicos, uma vez que são capazes tanto de estabilizar quanto de desestabilizar estados dinamicamente estáveis das situações, isto é, o equilíbrio coletivo. Tal dinâmica manifesta-se em contextos como imposições, inibições, tolerância, preconceitos, proibições, entre outras formas de intervenção orientadas por objetivos, que permeiam as relações cotidianas dos indivíduos com o meio envolvente. Esses papéis apresentam caráter internamente contraditório, na medida em que articulam opostos no interior de uma mesma totalidade.

As representações sociais podem responder a necessidades específicas ou a estados de desequilíbrio e, ainda, favorecer formas de dominação impopular, embora persistentes, de determinados grupos sociais sobre outros (Moscovici, 2015).

Dessa forma, ao se estudarem as representações sociais, investiga-se a maneira pela qual um grupo constrói seus saberes. Tais saberes expressam, simultaneamente, a identidade de um grupo social, as representações que este elabora sobre diferentes objetos — tanto próximos quanto distantes — e, sobretudo, o conjunto de códigos culturais que, em cada momento histórico, define o modo de vida de uma comunidade. Abric (1998) ressalta que toda representação constitui uma forma de visão global não apenas de um objeto, mas também do sujeito, uma vez que reorganiza a realidade e possibilita a articulação entre as características objetivas do objeto, as experiências prévias do sujeito e seu sistema de atitudes e normas.

Nessa perspectiva, o autor define a representação 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).

Abric (2000) assinala que uma representação é constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes relativas a um determinado objeto social. Esse conjunto de elementos, quando organizado, estrutura-se e constitui-se como um sistema sociocognitivo de natureza específica, uma vez que as representações de um grupo são compartilhadas entre seus membros.

Segundo Moscovici (2012), a representação apresenta, em sua estrutura, duas faces indissociáveis: a figurativa e a simbólica. Os processos envolvidos na atividade representativa têm como função recortar a figura e atribuir-lhe sentido, inscrevendo-a no universo dos sujeitos, de modo a naturalizá-la e torná-la inteligível. Além disso, esses processos visam associar um sentido a uma figura e, reciprocamente, uma figura a um sentido, ancorando os elementos que compõem determinada representação. Nesse contexto, Moscovici (2012) introduz os dois processos fundamentais responsáveis pela gênese das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

O processo de ancoragem é definido por Moscovici (2015) como o mecanismo por meio do qual algo estranho ou perturbador é integrado ao sistema de categorias já existente, sendo comparado a elementos previamente conhecidos e considerados apropriados. Ancorar implica classificar e nomear determinados fenômenos, uma vez que aquilo que não é classificado tende a ser percebido como estranho, inexistente e, simultaneamente, ameaçador (Moscovici, 2015).

O processo de objetivação constitui o outro mecanismo fundamental de formação das representações sociais e consiste, segundo Moscovici (2015), na articulação entre a ideia de não familiaridade e a de realidade, conferindo concretude ao que antes era abstrato. Inicialmente, a objetivação manifesta-se como um universo intelectual distante; entretanto, gradualmente, torna-se visível, física e cognitivamente acessível. Nesse sentido, Moscovici (2015, p. 71–72) afirma que “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Em outros termos, a objetivação configura-se como uma operação essencialmente imagética, por meio da qual noções abstratas são transformadas em elementos concretos e quase palpáveis.

Para Moscovici (2015), os processos de objetivação e ancoragem são complementares. O primeiro busca criar verdades óbvias para todos, enquanto o segundo, ao contrário, refere-se à intervenção de determinismos na gênese e transformação dessas verdades. Assim, a objetivação cria a realidade em si e a ancoragem lhe dá significação. Tais processos tornam possível o movimento de familiarização ou de construção de representações sociais. Portanto, esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o à nossa própria esfera particular, em que somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que podemos ver, tocar e, conseqüentemente, controlar.

Dessa forma, podemos afirmar que a ancoragem integra uma representação social relativa a um objeto, utilizando um quadro anterior de referência (classe ou grupo social, outras representações, ideologias, atitudes, crenças, valores, condutas).

Alves-Mazzotti (2008) assevera que as representações sociais constituem elementos relevantes para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações estreitas com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, além de exercerem papel orientador das condutas e das práticas sociais.

A TRS, desenvolvida por Serge Moscovici, tem desempenhado um papel fundamental nas pesquisas brasileiras, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais. [...] Com um foco na maneira como ideias, símbolos e práticas culturais circulam e ganham forma coletiva, a TRS de Moscovici proporciona um arcabouço teórico que tem sido amplamente adotado nas investigações brasileiras, ajudando a explorar questões sociais, culturais, políticas e educacionais do Brasil (Cordeiro; Yaegashi, 2024, p.22).

Ressalta-se, ainda, que a TRS apresentou desdobramentos ao longo de seu desenvolvimento teórico, organizando-se em três abordagens principais: culturalista, societal e estrutural. Cada uma dessas vertentes foi elaborada a partir das contribuições de diferentes autores, ampliando e enriquecendo o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (Sousa; Souza, 2021).

Neste estudo, adotou-se a abordagem estrutural das representações sociais, uma vez que, segundo Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2023), tal perspectiva possibilita o acesso simultâneo ao conteúdo e à estrutura representacional.

De acordo com Nogueira e Di Grillo (2020), a abordagem estrutural foi desenvolvida a partir da Teoria do Núcleo Central, elaborada por Jean-Claude Abric, a qual se fundamenta na teoria de Moscovici e tem como objetivo compreender a estrutura da representação social por

meio da análise de seu núcleo figurativo. Essa abordagem permite examinar a organização interna das representações, entendidas como formas de interpretação da realidade que orientam as relações dos indivíduos com o meio físico e social em que estão inseridos, influenciando, assim, seus comportamentos.

Assim, o estudo das representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca dos agressores de *bullying* mostra-se relevante, uma vez que esses sujeitos se encontram em processo de formação para atuar diretamente na mediação de conflitos, na promoção de uma cultura de respeito e na prevenção da violência no contexto escolar. A compreensão de como esses futuros professores significam o agressor — frequentemente por meio de categorias moralizantes e estigmatizadoras — possibilita a identificação de concepções de poder, autoridade e violência que podem orientar, de forma explícita ou implícita, suas práticas pedagógicas e interventivas. Ademais, tais representações influenciam a maneira pela qual o *bullying* é reconhecido, interpretado e enfrentado no cotidiano escolar, podendo tanto favorecer abordagens punitivas e excludentes quanto estratégias educativas, reflexivas e inclusivas. Nesse sentido, a investigação dessas construções simbólicas contribui para o aprimoramento da formação docente, ao permitir a problematização crítica de discursos naturalizados sobre agressão e hierarquia, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e comprometidas com a transformação das dinâmicas de violência escolar.

4 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. Participaram do estudo 261 acadêmicos, correspondendo a aproximadamente 60% do total de alunos matriculados no referido curso. De acordo com os dados institucionais fornecidos pela universidade, o curso de Pedagogia contava com 443 acadêmicos matriculados; desse total, oito encontravam-se com a matrícula trancada no ano de 2015, resultando em 435 acadêmicos regularmente ativos no período da pesquisa.

As turmas estavam organizadas por turnos, sendo o período matutino composto por uma turma em cada ano do curso (do 1º ao 4º ano), totalizando quatro turmas, e o período noturno composto por duas turmas por ano, totalizando oito turmas. A maioria dos participantes era do sexo feminino, fato que se explica pela maior procura desse curso de licenciatura por mulheres.

Ressalta-se que a maioria dos participantes encontrava-se matriculada no primeiro ano do curso de Pedagogia (29,89%), seguida pelo segundo ano (26,44%), terceiro ano (23,37%) e quarto ano (20,31%).

No que se refere ao turno de estudo, a maior parte dos acadêmicos (67,95%) frequentava o período noturno, o que se justifica pelo maior número de turmas nesse turno (oito), em comparação ao período matutino, que contava com quatro turmas.

Quanto à faixa etária, observou-se predominância de participantes com idades entre 20 e 24 anos (54,55%), seguidos por aqueles com menos de 20 anos (27,67%) e por acadêmicos com 25 anos ou mais (17,79%). Trata-se, portanto, de um grupo majoritariamente jovem, o que pode explicar o fato de 81,61% dos participantes serem solteiros, enquanto apenas 16,86% declararam-se casados.

Para a identificação das representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia acerca das características dos agressores de *bullying* escolar, utilizou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), cujo objetivo consiste em identificar os elementos centrais e periféricos da representação (Menin; Shimizu; Lima, 2009).



As palavras evocadas por meio do TALP foram analisadas conforme os critérios metodológicos propostos por Sá (1998), Naiff, Naiff e Souza (2009), Magalhães Júnior e Tomanik (2012, 2013), Oliveira et al. (2010) e Cortes Junior (2008).

Ressalta-se que, no momento da apresentação dos termos indutores, não foi solicitada aos participantes uma quantidade fixa de palavras evocadas. Desse modo, foram consideradas para análise apenas as respostas dos sujeitos que evocaram três ou mais palavras, razão pela qual o número de participantes analisados é inferior ao total de participantes da pesquisa.

Também não foi solicitada aos participantes a hierarquização das palavras e expressões evocadas segundo grau de importância; dessa forma, as evocações foram ordenadas conforme a sequência em que apareceram, sendo a primeira considerada a mais relevante por ter sido prontamente evocada (1), e assim sucessivamente.

Inicialmente, para a análise do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), as palavras e expressões evocadas foram organizadas em grupos semânticos, reunindo aquelas que apresentavam sentidos semelhantes. Para esse procedimento, os termos foram dispostos em tabelas, acompanhados de um valor numérico variando de 1 a 3, correspondente ao grau de importância atribuído pela ordem de evocação. A partir dessas tabelas, foram calculadas a frequência média e a Ordem Média de Evocação (OME), com o objetivo de identificar os elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais dos participantes da pesquisa.

Com base na fórmula proposta e adaptada por Magalhães Júnior e Tomanik (2012)⁵, bem como nas expressões apresentadas por Cortes Junior (2008)⁶, determinaram-se a Ordem Média de Evocações (OME) e a frequência média das evocações. Em seguida, as palavras foram organizadas em um quadro composto por quatro quadrantes, considerando-se os critérios de saliência e de importância, observados por meio da frequência e da ordem das evocações produzidas. Esse procedimento possibilitou apreender quais elementos das representações sociais se apresentam de forma mais central no discurso cotidiano dos sujeitos acerca do tema investigado.

Cortes Junior e Fernandez (2016) ressaltam que a frequência corresponde ao número de vezes em que uma mesma palavra é evocada, enquanto a Ordem Média de Evocação (OME) indica a posição ocupada por esse termo no conjunto das três evocações. Quanto menor o valor da OME, mais espontaneamente a palavra foi evocada e, conseqüentemente, maior é a probabilidade de que integre o núcleo central da representação social.

Cortes Junior (2008) enfatiza que, ao se considerarem conjuntamente a frequência e a Ordem Média de Evocação (OME), estabelecem-se dois critérios metodológicos: um de natureza coletiva, representado pela frequência com que determinada categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; e outro de natureza individual, expresso pela ordem atribuída a essa categoria no conjunto das evocações de cada participante.

Oliveira et al. (2010) e Naiff, Naiff e Souza (2009) corroboram essa lógica de distribuição dos termos nos quadrantes, ao destacarem que estes obedecem a critérios

⁵ Ordem Média de Evocação = $\sum_1^n P \cdot G$

Somatória (Σ) do número de vezes que a palavra foi evocada (P), numa dada posição de grau de importância, vezes seu grau de importância (G), dividido pela frequência com que a palavra foi evocada no total (MAGALHÃES JÚNIOR, TOMANIK, 2012).

⁶ $f \text{ média} = \frac{f \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ $OME \text{ média} = \frac{OME \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ (CORTES JUNIOR, 2008, p. 52).



específicos, igualmente adotados nesta pesquisa. No primeiro quadrante (superior esquerdo) localizam-se os termos que se destacam simultaneamente pela elevada frequência e pela baixa OME, constituindo o provável núcleo central da representação. No segundo quadrante (superior direito) encontram-se os termos de alta frequência, porém evocados tardiamente, compondo a primeira periferia, formada pelos elementos periféricos mais relevantes da representação. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), denominado elementos de contraste, situam-se os termos que atendem ao critério de importância, mas não ao de saliência, isto é, considerados relevantes pelos sujeitos, porém com baixa frequência de evocação. Por fim, no quarto quadrante (inferior direito) concentram-se os termos que apresentaram baixa frequência e foram evocados tardiamente, configurando os elementos periféricos da representação social.

Conforme Abric (2000), as representações sociais constituem um conjunto de crenças, opiniões e atitudes relativas a determinado objeto social. Quando organizado, esse conjunto de elementos estrutura-se e configura um sistema sociocognitivo de natureza específica, hipótese denominada pelo autor de núcleo central (NC), formulada nos seguintes termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos da representação são hierarquizados, mas também toda representação está organizada ao redor de um núcleo central constituído por um ou vários elementos que dão significação à representação (Abric, 2001, p. 18).

Conforme Sá (2002), a Teoria do Núcleo Central (TNC) não tem por objetivo substituir a abordagem teórica proposta por Moscovici, frequentemente referida como a “grande teoria”, mas sim oferecer uma perspectiva complementar, capaz de fornecer descrições mais detalhadas de determinadas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento compatíveis com a teoria geral. Essa teoria já contemplava a noção de “núcleo figurativo”, entendido como uma estrutura de imagens articuladas e, em certa medida, concretas, constituídas por meio do processo de objetivação.

De acordo com Abric (2000), o núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relação que o sujeito ou grupo estabelece com esse objeto e, ainda, pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o entorno ideológico do contexto histórico e social em que o grupo se insere.

O núcleo central apresenta outra propriedade que merece destaque: trata-se do elemento mais estável da representação, responsável por assegurar sua continuidade em contextos dinâmicos e em constante transformação. É, portanto, o componente que mais resiste às mudanças, de modo que qualquer alteração em sua estrutura implica uma transformação global da representação social (Abric, 2000).

O sistema central, ou núcleo central, possui natureza essencialmente social, estando vinculado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, bem como diretamente associado aos valores e normas compartilhados por um grupo. Desempenha uma função consensual, na medida em que define os princípios fundamentais em torno dos quais as representações se organizam, assegurando a homogeneidade do grupo social. Além disso, contribui para a manutenção da estabilidade, coerência e permanência da representação ao longo do tempo.

Em torno do núcleo central orbitam os elementos periféricos, que constituem a maior parte do conteúdo da representação, correspondendo aos seus componentes mais acessíveis, dinâmicos e concretos (Abric, 2000). Para Sá (2002), o sistema periférico exerce a função de atualizar e contextualizar continuamente as condições normativas e consensuais, conferindo aos elementos periféricos mobilidade, flexibilidade e possibilidade de expressão individualizada, características próprias das representações sociais.

Os elementos periféricos encontram-se mais diretamente associados às características individuais dos sujeitos e ao contexto imediato e contingente em que estão inseridos. Esses elementos permitem modulações pessoais em relação ao núcleo central compartilhado, possibilitando a construção de representações sociais individualizadas. Não se trata, portanto, de um componente secundário ou menos relevante da representação; ao contrário, trata-se de um elemento fundamental, pois, articulado ao sistema central, viabiliza a ancoragem da representação na realidade (Abric, 2000).

O sistema periférico é o primeiro a absorver novas informações ou acontecimentos capazes de colocar em questão o núcleo central. Sua flexibilidade possibilita a incorporação de variações individuais relacionadas à trajetória do sujeito e às suas experiências pessoais. É por meio desse sistema que se elaboram representações individualizadas, organizadas em torno de um núcleo central comum, sendo sua heterogeneidade um fator fundamental para a transformação das representações sociais (Abric, 2000; Sá, 2002).

Sá (2002) explica que essa característica contraditória do NC e dos sistemas periféricos (estável/móvel, rígidas/flexíveis) resulta, na verdade, das próprias características estruturais da representação e de seu modo de funcionamento. O autor assevera ainda que as mudanças são iniciadas no sistema periférico, uma vez que as práticas sociais é que regem essas transformações.

Sá (2002) explica que a aparente contradição entre o núcleo central e os sistemas periféricos — estabilidade e mobilidade, rigidez e flexibilidade — decorre, na realidade, das próprias características estruturais da representação e de seu modo de funcionamento. O autor ressalta, ainda, que as mudanças nas representações sociais têm início no sistema periférico, uma vez que são as práticas sociais que orientam tais transformações.

Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o parecer consubstanciado nº 1.407.697. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

5 Resultados e discussão

Conforme citado anteriormente, dentre as formas de abordagem das representações sociais, adotou-se a perspectiva estruturalista (Abric, 2000), tendo em vista a análise organizacional e hierárquica das representações sociais.

Sendo assim, utilizou-se o TALP para a identificação do possível núcleo central e dos elementos periféricos. A pergunta indutora foi: “*Comumente, os agressores são...*”. Dessa forma, buscou-se traçar o perfil dos agressores/autores de *bullying* segundo os participantes da pesquisa.

Foram levantadas 267 palavras/expressões a partir do termo indutor, das quais **excluíram-se** 12 por apresentarem frequência igual a um ou por não se enquadrarem em nenhum grupo semântico. Entre elas estão: “acham legal esse ato horrível”, “bagunceiros”, “calculistas”, “chatos”, “escondem seus defeitos”, “estressados”, “folgados”, “gostam de fazer brincadeira de mau gosto”, “mal-amados”, “sem graça”, “sem amor próprio” e “vítima de alguma forma”.

Inicialmente, considerou-se a possibilidade de incluir a palavra “bagunceiro” no grupo *Baixo desempenho escolar*; no entanto, não havia certeza de que essa fosse a intenção do participante da pesquisa, motivo pelo qual optou-se por sua exclusão. Da mesma forma, a expressão “brincadeira de mau gosto” foi inicialmente considerada para inclusão no grupo



Engraçadinhos; contudo, não foi interpretada como sinônimo de “piadas”, mas associada a comportamentos como agredir fisicamente ou esconder objetos, razão pela qual também se optou por excluí-la.

A frequência média foi de 6,89 e a OME média de 2,05. As palavras/expressões mais evocadas foram “arrogantes” e “se sentem superiores”, seguidas de “fortes” e “agressivos”. Ao analisar as respostas, observou-se que os participantes, de modo geral, caracterizam os agressores como “mais”, isto é, mais fortes, mais bonitos, mais agressivos, mais egoístas e mais invejosos. Dessa maneira, os agressores são percebidos como “superiores” e, possivelmente, por serem vistos dessa forma, agem de acordo com essa percepção.

O Quadro 1 apresenta os possíveis elementos do núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais acerca dos agressores de *bullying*.

Quadro 1: “Comumente os agressores são”

Elementos Centrais – 1º quadrante			Elementos Intermediários – 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f > 6,89 e OME < 2,05			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f > 6,89 e OME ≥ 2,05		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Arrogantes	23	1,91	Agressivos	17	2,76
Superioridade	20	1,95	Cruéis	10	2,10
Fortes	17	1,47			
Valentões	15	1,73			
Engraçadinhos	9	1,88			
Populares	9	1,77			
Mal educadas	7	1,71			
Com problemas familiares	7	1,57			
Elementos Intermediários – 3º quadrante			Elementos Periféricos – 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f < 6,89 e OME < 2,05			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f < 6,89 e OME ≥ 2,05		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Piadistas	6	2,00	Desejam atenção	6	2,83
Covardes	6	2,00	Invejosos	6	2,33
Egoístas	6	2,00	Ignorantes	5	2,20
Intolerantes	6	2,00	Infelizes	4	2,50
Status social	5	2,00	Bonitos	4	2,25
Maldosos	5	2,00	Preconceituosos	3	3,00
Mau caráter	5	1,80	Desestruturados	3	2,66
Frias	5	1,80	Sem respeito	3	2,66
Grossos	5	1,40	Desempenho escolar	3	2,33
Rebeldes	5	1,40	Sofre algum transtorno	3	2,33
Autoritários	4	2,00	Inseguros/ Medrosos	2	3,00
Mimados	4	1,75			
Idiotas	4	1,50			
Com baixa autoestima	3	2,00			
Prepotentes	3	1,66			
Sem limites	3	1,66			

Fonte: Elaborado pelos autores.

No 1º quadrante (Quadro 1), o possível núcleo central abarcou um conjunto expressivo de grupos, entre os quais se destacam “Arrogantes” (f = 23; OME = 1,91), “Superioridade” (f = 20; OME = 1,95), “Fortes” (f = 17; OME = 1,47) e “Valentões” (f = 15; OME = 1,73). Os grupos “Engraçadinhos”, “Populares” e “Mal-educados”, por sua vez, não apresentaram frequência elevada, porém situaram-se acima da frequência média e, desse modo, integram o núcleo central. Destaca-se ainda que o grupo “Com problemas familiares” (f = 7; OME = 1,57),



embora não apresente alta frequência, foi prontamente evocado. Tais achados estão em consonância com o estudo realizado por Carvalhosa, Lima e Matos (2001).

Ressalta-se que as categorias não operam apenas como descritores empíricos, mas como marcadores simbólicos carregados de sentidos morais, culturais e relacionais. Nesse sentido, termos como “arrogantes”, “cruéis” e “superiores” podem ser analisados como construções representacionais que expressam juízos de valor socialmente compartilhados acerca do exercício do poder e da legitimação da violência no contexto escolar.

A palavra “arrogante”, integrante do núcleo central, ultrapassa a caracterização de um traço de personalidade e remete à percepção de uma postura de dominação simbólica, associada à negação da alteridade e ao desprezo pelas normas de reciprocidade. O termo “cruéis”, por sua vez, aciona um repertório moral mais intenso, ao vincular as práticas descritas a uma transgressão ética deliberada, na qual o sofrimento do outro é naturalizado ou instrumentalizado. Já a noção de “superioridade” evoca hierarquias sociais e culturais que sustentam assimetrias de poder, frequentemente ancoradas em critérios como força física, popularidade, desempenho ou capital simbólico reconhecido no espaço escolar.

Ao serem mobilizadas pelos participantes, essas categorias podem ser interpretadas como formas de moralização da experiência da violência, nas quais os agentes são classificados não apenas pelo que fazem, mas pelo que “são” em termos morais. Tal processo contribui para a construção de fronteiras simbólicas entre “dominadores” e “dominados”, reforçando concepções culturalmente arraigadas de poder que associam autoridade à imposição, à intimidação e à desqualificação do outro.

Assim, uma análise mais aprofundada dessas categorias permite compreender como a violência escolar é significada e legitimada (ou contestada) no plano simbólico, evidenciando que os discursos não apenas refletem experiências individuais, mas também reproduzem e negociam valores morais e culturais mais amplos sobre poder, hierarquia e violência no ambiente escolar.

Cachoeira et al. (2015) afirmam que, embora esses indivíduos apresentem comportamentos agressivos, frequentemente são inseguros e apresentam ansiedade e baixa autoestima. Ademais, são, com frequência, oriundos de famílias desestruturadas, nas quais há pouco ou nenhum vínculo afetivo. Nesse contexto, podem estar presentes práticas parentais caracterizadas por excesso de tolerância ou permissividade, supervisão deficitária por parte dos pais ou responsáveis, bem como a ocorrência de maus-tratos físicos ou explosões emocionais, utilizadas como forma de afirmação de poder ou como modelo para a resolução de conflitos.

Observa-se que diversos grupos compõem os três quadrantes periféricos; desse modo, não se procedeu à discussão individualizada de cada um deles. Destaca-se que algumas evocações se repetiram tanto em relação às vítimas quanto aos agressores, tais como baixa autoestima, insegurança e aspectos relacionados ao status social (mais ricos ou mais pobres). Contudo, no que se refere ao desempenho escolar, verificou-se menor frequência de evocações, sendo as vítimas percebidas como mais inteligentes e os agressores como maus alunos. Em consonância com Lopes Neto (2005), fatores individuais também estão implicados na adoção de comportamentos agressivos, entre os quais se destacam hiperatividade, distúrbios comportamentais, déficit de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente.

De certa forma, a prática do *bullying*, para alguns indivíduos, é motivada pela necessidade de incluir alguém em sua realidade, ainda que de modo precário, uma vez que, conforme aponta Martani (2008), tais indivíduos não dispõem de recursos emocionais e intelectuais para atrair e manter pessoas ao seu redor de maneira positiva e honesta.

Destaca-se que o Quadro 1 evidencia a dificuldade de consenso entre os participantes acerca das características do agressor de *bullying*. Embora diversas palavras tenham sido

reiteradas, foram constituídos 37 grupos semânticos, o que se justifica, possivelmente, pela escassez de estudos voltados ao perfil dos agressores.

Destarte, ao analisar o Quadro 1, compreende-se que as representações sociais dos participantes da pesquisa acerca das características dos agressores de *bullying* podem ser sintetizadas na seguinte proposição: tratam-se de indivíduos arrogantes, cruéis e agressivos, que se percebem como superiores (mais fortes, mais bonitos, mais engraçados, entre outros), mas que adotam tais comportamentos como forma de mascarar baixa autoestima, problemas familiares e insegurança.

Considera-se que os participantes possam ter ancorado suas perspectivas sobre as características dos agressores de *bullying* em experiências pessoais vivenciadas enquanto alunos, em relatos de pessoas que foram vítimas de *bullying*, em representações midiáticas (filmes, novelas e séries) ou no convívio com indivíduos que apresentam comportamentos violentos.

6 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo identificar os elementos que constituem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais compartilhadas por acadêmicos de um curso de Pedagogia acerca das características dos agressores de *bullying*.

A pesquisa foi realizada com acadêmicos de Pedagogia de uma universidade pública. Adotou-se a abordagem estrutural das representações sociais, fundamentada na Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric, para a identificação das possíveis representações sociais compartilhadas pelos acadêmicos acerca das características dos agressores de *bullying*.

Os dados obtidos por meio do TALP revelam que os participantes do estudo concebem os agressores de *bullying* como indivíduos arrogantes, cruéis e agressivos, que se percebem como superiores (mais fortes, mais bonitos, mais engraçados, entre outros) em relação aos demais, mas que adotam tais comportamentos como forma de mascarar baixa autoestima, problemas familiares e insegurança. Esses achados corroboram a literatura sobre o tema, bem como as representações veiculadas pela mídia.

Considera-se que os participantes possam ter ancorado suas representações sociais acerca das características dos agressores de *bullying* em experiências vivenciadas enquanto alunos, em relatos de pessoas que foram vítimas de *bullying*, em produtos midiáticos (filmes, novelas e séries) ou no convívio com indivíduos que apresentam comportamentos violentos.

É amplamente reconhecido que a escola deve se constituir como um ambiente seguro e saudável, no qual crianças e adolescentes possam desenvolver seus potenciais intelectuais e sociais. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento e a conscientização acerca da gravidade das práticas de *bullying* e de seus desdobramentos.

Ademais, considera-se que, a partir desse conhecimento, os futuros professores possam contribuir e intervir de modo a prevenir e, quando possível, reduzir as práticas agressivas entre estudantes, mediando conflitos no contexto escolar com vistas à construção de ambientes educacionais saudáveis e livres de violência, bem como à promoção de uma cultura de paz e respeito mútuo.

Há que se enfatizar os limites do presente estudo. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas, especialmente aquelas voltadas às estratégias de prevenção e intervenção frente ao *bullying*.



Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, Jean Claude. Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, Jean Claude. (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. Ediciones Coyoacán, México, 2001. p. 11-32.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.277/16. Institui o dia 7 de abril como Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de maio de 2016, Seção 1, p. 3.

BRASIL, Ministério da Educação; Ministério das Mulheres e Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Lei 13.185/15. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*BULLYING*). **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de novembro de 2015, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

CACHOEIRA, Rosilene Damazio *et al.* **O bullying no contexto escolar: uma sistematização de estudos precedentes**. 2015. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2158/1941>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARVALHOSA, Susana Fonseca; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar. **Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português**. 2001. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6587/1/AP_19%284%29_523.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos. **As representações sociais de “Química Ambiental”**: contribuições para a formação de bacharéis e professores de química. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado – Instituto de Química, Física e Biociência e Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.



CORTES JUNIOR, Lailton Passos; FERNANDEZ, Carmen. A Educação Ambiental na formação de professores de Química: estudo diagnóstico e representações sociais. **Química Nova**, Campinas, v. 39, p. 748-756, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/SgWRYjdd58sLVJtTXMGMBxG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

COSTA, Fabrycianne Gonçalves; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; CAVALCANTI, Jaqueline Gomes; COUTINHO, Márcio de Lima; FONSECA, Aline Arruda Rodrigues. *Bullying*, depressão e representação social no contexto escolar. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 16, p. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23617/21016>. Acesso em: 22 jan. 2025.

COSTA, Karen Maria Rodrigues; MIRANDA, Cassio Eduardo Soares. Associação entre *bullying* escolar e suicídio: uma revisão integrativa da literatura. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, Florianópolis, v. 12, n. 31, p. 312–327, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69815>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A Teoria das Representações Sociais: contribuições para a pesquisa educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8281, p. 1-27, 2024. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8281>. Acesso em: 22 jan. 2025.

COUTINHO, Karen de Azevedo. **As representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca do bullying**. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

COUTINHO, Karen de Azevedo. **Representações sociais de docentes e coordenação pedagógica do ensino fundamental I sobre fracasso escolar**. 2022. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

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

FANTE, Cleo; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, Júlia Neves. **A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola**. Orientadora: Luciana Aparecida Nogueira da Cruz. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. et al. **Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações Sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.



LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro v. 81, n. 5. p. 164-172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/214>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais de subsídios para a formação continuada de professores. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cPJFbwqkvVHdm4k49whqMct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, Editora Vozes, 2006.

MARTANI, Silvana. **É difícil ser criança**. 2008. Disponível em http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=419. Acesso em: 22 jan. 2025.

MENIN, Maria Suzana de Stefano.; SHIMIZU. Alessandra de Moraes; LIMA. Claudia Maria. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/N4pHNtvnQZvWLFHbt6TWQZv/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez; SOUZA, Marcos Aguiar. 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: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n1/v9n1a17.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NOGUEIRA, Karine, GRILLO, Marcelo Di. Teoria das Representações Sociais: história, processos e abordagens, 2020. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, e146996756, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343706171_Teoria_das_Representacoes_Sociais_historia_processos_e_abordagens. Acesso em: 22 jan. 2025.



OLIVEIRA, Denize Cristina *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 p. 763-773, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Qh7LLFfMbydGfT3ZR5TYPNP/?lang=pt>. Acesso em 13 nov. 2024.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais: uma teoria muitos caminhos. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 103-119.

OTERO, Cleber Sanfelici; YAEGASHI, João Gabriel. *Bullying* no contexto escolar: caracterização, causas e consequências. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, e023003, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/869>. Acesso em: 24 jan. 2025.

OTERO, Cleber Sanfelici; YAEGASHI, João Gabriel. Intimidação sistemática, responsabilidade civil decorrente de crimes e a (in)efetividade da ação civil ex delicto como meio de reparação civil e tutela da personalidade *bullying*. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 24, n. 48, p. 65-86, 2024. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitojustica/article/view/1130>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

PEDRA, José Augusto. Prefácio. In: FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, Karine Nogueira, SOUZA, Priscila Cristiane. **Representação social: Uma revisão teórica da abordagem**. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 6, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15881/14228>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SOUZA, Valdelice Cruz Silva. **Os sentimentos e as Representações Sociais sobre gordofobia entre pré-adolescentes no contexto escolar de Sidrolândia/MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4359>. Acesso em: 22 jan. 2025.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Adesão à Valores Morais entre envolvidos em situações de *Bullying*. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 98-119, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/250284>. Acesso em: 22 jan. 2025.



VALSINER, Jaan. Hierarquia de signos – Representação social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 29-58.

YAEGASHI, João Gabriel. **A responsabilidade civil como instrumento de tutela da personalidade em face do bullying e cyberbullying escolar**. 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Maringá, 2023.

