

**Relatos de participação no *bullying*: tipos e consequências**

*Reports of participation in bullying: types and consequences*

Marian Ávila de Lima e Dias

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Luciana Dadico

Universidade de São Paulo- EACH/USP

Ricardo Casco

Universidade Ibirapuera –UNIB

São Paulo - São Paulo - Brasil

**Resumo**

O artigo analisa depoimentos de universitários a fim de compreender algumas das dimensões psicossociais envolvidas em uma forma específica de violência, o *bullying*, na vida escolar. Descreve os principais tipos de agressão relatados bem como as características atribuídas àqueles que sofreram o *bullying*. O artigo também reflete sobre os principais papéis desempenhados neste tipo de violência, o modo como os envolvidos se autodenominam enquanto participantes no *bullying* e as consequências desta violência escolar em suas vidas. As formas de participação relatadas foram: a) vítima; b) observador; c) provocador. Constatou-se, porém, que nem sempre a autodenominação no *bullying* coincidiu com o relato do/a entrevistado/a. As vítimas e/ou observadoras do *bullying* destacaram como consequências psicossociais: baixa autoestima, insegurança pessoal, receio ao estabelecer relações de amizade/amorosas e, em alguns casos, maior envolvimento com atividades escolares.

**Palavras-chave:** Violência escolar; *bullying*; teoria crítica.

**Abstract**

This paper analyzes the narrative of university students in order to understand some psychosocial dimensions involved in a specific form of violence in the school life: the *bullying*. This paper also reflects on the roles played by the students in *bullying* intertwined to the self-recognized roles of these students in such situations, as well as on the consequences of school violence in their lives. The reported forms of participation were: a) victim; b) observer; c) aggressor. However, it was found that self-denomination in *bullying* did not always coincide with the interviewee's report. The psychosocial consequences described by the victims and/or the aggressors were: low self-esteem, personal insecurity and fear of establishing friendship and/or affective relations. In some cases students also reported to get more involved in school activities.

**Keywords:** School violence; *bullying*; critical theory.

## **Introdução**

Ao pesquisar a personalidade e suas relações com a ideologia na trilha das investigações de Adorno e colaboradores (1950) e, tomando como base o caráter histórico de ambas, é razoável supor que tanto personalidade como ideologia, bem como a relação entre ambas, tenham sofrido alterações significativas nas últimas seis décadas. O indivíduo transformou-se, assim como suas necessidades psíquicas e sociais. Dentre os diversos tipos de necessidades psíquicas (que correspondem a estruturas sociais diversas), temos a atitude preconceituosa. Como a estrutura social é determinante das possibilidades, ou não, da experiência, partiu-se da suposição de que um enfraquecimento, ou mesmo declínio da experiência tornou o preconceito desprovido de alvo fixo – fenômeno que seria expresso, por exemplo, no *bullying* escolar (CROCHÍK, 2015). Isso não significa que o preconceito mais bem delimitado não ocorra, ou que ele não tenha como alvo, representantes de minorias sociais presentes na escola. Mas, se podemos afirmar que o indivíduo que desenvolve preconceitos revela uma organização psíquica pouco diferenciada, necessitando da estereotipia, da projeção e da negação para lidar com seus conteúdos, ele é mais diferenciado do que aquele que expressa uma violência contra alvos menos delimitados, caracterizados apenas por traços considerados frágeis ou vulneráveis: os gordos e os que usam óculos, por exemplo, não representam estereótipos difundidos pela cultura, demonstrando a irracionalidade na perseguição desses alvos (CROCHÍK, 2015). Essa segunda situação estaria presente no *bullying*. Nesse caso, teríamos um tipo de disposição psíquica destrutiva, mais regredida, característica de uma sociedade irracional: a personalidade narcisista. Assim, a forma de intimidação exercida por um indivíduo ou grupo, justamente por considerar-se mais forte ou mais poderoso, permitiria a agressão a um mesmo alvo de forma sistemática (o que parece não corresponder às necessidades psíquicas características do preconceito). Trata-se de uma forma de violência mais primitiva que a do preconceito, uma vez que neste há projeção no objeto daquilo que o sujeito, não suportando em si, considera desagradável. Como o *bullying* não tem objeto delimitado, é plausível conceber que ali sequer exista uma projeção sobre os objetos da agressão. Esta violência difusa pode ser compreendida como uma tentativa de eliminação das singularidades indesejadas em que está presente o desejo de dominação do outro e a destruição de sua autonomia (CROCHÍK, 2015). O *bullying* seria, assim, uma forma de violência mais primitiva (ainda que mediadas por

aparatos tecnológicos sofisticados, como, por exemplo, aqueles utilizados para o *cyberbullying*) semelhante àquela presente nas guerras, pois em ambas há uma busca da dominação e da destruição do outro.

No atual estágio de desenvolvimento da sociedade industrial, a racionalidade tecnológica expandiu-se para diferentes dimensões da vida social, desde sua produção material, administração, distribuição e produção cultural até os relacionamentos pessoais, mediante a substituição do conservadorismo político e da ideologia liberal pela ideologia da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1964). Tal racionalidade teria o culto aos fatos e o apreço à realidade existente como suas características. Desse modo, não há a percepção das contradições sociais, e as operações e conceitos próprios às ciências passam a constituir a base para a compreensão da realidade. Quanto maior a padronização e a redução da realidade a um conjunto de fatos isolados, maior a dominação infringida ao homem e menor a possibilidade de reflexão sobre os processos sociais vigentes na organização social (MARCUSE, 1964). Tal alteração também repercute nas possibilidades de formação da personalidade dos indivíduos.

Isso significa que, em nossa época, seriam fortalecidas as características narcisistas. Tais traços já estavam presentes no tipo manipulador, descrito por Adorno (1995), correspondendo à “tendência regressiva à qual alguns indivíduos se encaminham para poder viver” (CROCHÍK, 2000, p.532). O manipulador caracteriza-se por importar-se muito com aspectos técnicos da vida, como forma de administrar o existente. Mas, a fetichização da técnica embota a capacidade de amar e favorece o pensamento estereotipado do *ticket* que, entre outras disposições, apresenta a dificuldade de identificação com o outro.

Adorno (1995, p.130) caracteriza o tipo manipulador como fruto de uma consciência coisificada. Para o autor, “no começo, as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas”. A regressão psíquica do narcisismo seria própria ao desenvolvimento da sociedade cada vez mais racionalizada que, imprimindo maiores exigências ao indivíduo, o levaria à tendência de se voltar cada vez mais para si mesmo, num processo defensivo frente ao sofrimento infringido.

No *bullying*, o objeto é alvo da dominação. Se neste fenômeno expressa-se um desejo de subjugação do outro, então podemos supor que tanto o agressor quanto aquele

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

que obtém prazer assistindo à agressão podem apresentar características de personalidade sadomasoquistas e narcisistas, bem como um pensamento aderente àquela ideologia. Em geral, os alvos do preconceito são os grupos caracterizados como minorias sociais. No *bullying*, porém, a dominação recai sobre sujeitos que não figuram como pertencentes a essas minorias. O preconceito é uma atitude; o *bullying*, uma ação. O preconceito tem uma parte cognitiva (os estereótipos), uma parte afetiva (o fato de detestar o objeto ou a formação reativa, para compensar o preconceito e a indiferença – a negação das emoções) e uma tendência para a ação (CROCHÍK, 2005). Há, ainda, a negação da identificação: o homofóbico deseja o objeto, mas nega-se à identificação com ele, ocorrendo a negação do objeto. Já a frieza, própria do *bullying*, expressaria uma total falta de identificação com o objeto. Apesar de tudo, o preconceituoso ainda possui um objeto delimitado; o narcisista não. Pode-se depreender dos “Elementos do Antissemitismo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947/1985) que o narcisista, assim como o sujeito do nazismo, é mais regredido do que aquele que apresenta um ego frágil (característica do sadomasoquismo própria ao preconceituoso).

A escola, como instituição que reproduz as tendências próprias da organização social, também favoreceria as expressões de violência dos indivíduos contra os mais frágeis. A prevalência e a adesão à racionalidade tecnológica na vida social, particularmente na escola, entre outras variáveis, foi pensada por Adorno (1995) como manifestações que atestam o fracasso do processo educacional.

Considerando as discussões sobre a personalidade e o *bullying* escolar apresentadas, e a necessidade de compreendermos melhor as dimensões psicossociais envolvidas nos diversos tipos de participação no *bullying*, a pesquisa teve como objetivos:

- a) Compreender os diferentes papéis desempenhados por universitários nas situações de *bullying* ocorridas durante o seu processo de escolarização;
- b) Compreender as consequências do *bullying* para a sua vida social, relações de amizade e relacionamentos afetivos.

### **Método**

Esta pesquisa insere-se em um projeto mais amplo<sup>i</sup>, que envolveu a aplicação de um questionário, contendo quatro escalas com itens tipo Likert, junto a 179 jovens universitários de diferentes cursos de graduação. Ao término da aplicação dos questionários, perguntava-se se haveria voluntários dispostos a participar de uma entrevista na sequência. O foco das

entrevistas foi a obtenção de relatos mais detalhados das lembranças sobre as situações de *bullying* escolar que pudessem expressar as posições de cada um dos participantes em sua ocorrência. Foram realizadas 22 entrevistas junto a jovens voluntários de até 24 anos de idade, cursando universidades públicas em São Paulo e Grande São Paulo, sendo 13 do sexo masculino e nove, do sexo feminino. Destes, 11 encontravam-se matriculados em cursos da área de Ciências Humanas, seis, em Ciências Exatas e cinco, em Ciências Biológicas.

Ao solicitar que o/a entrevistado/a recordasse alguma situação de *bullying*, tínhamos como premissa básica que ele/a compreendesse corretamente o significado do termo, o que não necessariamente ocorreu<sup>ii</sup>. Guerin e Hennessy (2002) também verificaram uma diferença entre os significados atribuídos ao *bullying* pelos alunos e os atribuídos pelos pesquisadores a esse fenômeno. Para os alunos, a repetição e a aparente falta de motivação para a agressão não aparecem como características do *bullying*, estando mais evidenciadas a agressão em si e suas consequências no grupo de colegas.

### **Análise dos resultados**

Observamos, a partir dos dados de nossa pesquisa, que a violência, quando praticada, tende a ocorrer, em muitos casos, sob o regime de cumplicidade entre os alunos que a observam e, quando sofrida, sob o regime do segredo e do silêncio. Ora não se compreende que a “brincadeira” de mau gosto é uma violência e, por vezes, *bullying*, ora não se tem iniciativa de buscar ajuda dos adultos presentes na escola. Quanto à primeira situação, cabe lembrar que a “brincadeira” torna-se, com sua banalidade, uma forma de reafirmar e legitimar a violência (SILVA et al., 2017) e constitui-se em uma das formas de expressão da sociedade administrada em que a frieza e o sadismo são formas frequentes de relação com o outro (ADORNO, 1995).

Quanto ao silêncio perante os adultos, em nenhuma das entrevistas foi mencionado o recurso à autoridade escolar como forma de se buscar interromper a violência praticada na escola. À exceção de um depoimento, em que o entrevistado discorre genericamente sobre a agressão de alunos a professores, e outro em que a professora interrompe de modo espontâneo, mas tardiamente a agressão, em algumas entrevistas são descritas situações nas quais a violência partiu do próprio professor. Como exemplos, aparecem o depoimento de um entrevistado chamado continuamente de “Barbie” pelo professor de Educação Física (que o considerava como aluno de “baixo desempenho” nas aulas e nos exercícios) e de

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

outra entrevistada, cujo professor de Filosofia a assediava sexualmente mesmo durante as aulas. Isso em meio a situações de exclusão e de menosprezo para com os alunos, formas violentas de humilhação nas relações escolares.

A maioria dos entrevistados relatou situações que pareceram configurar a violência do *bullying*, que tem como principais características a repetição de atos agressivos, ocorrendo de forma intencional, sem motivação aparente, individualmente ou em grupo contra alguém considerado mais frágil e que dificilmente consegue se defender (FANTE, 2005). Os tipos de agressão relatados foram: xingamentos (8 menções), apelidos e exclusões (7 menções cada), agressões físicas, piadas e brincadeiras ofensivas (4 menções cada), furtar o material escolar e “torturinhas” (uma menção cada). Em seis entrevistas foram descritas agressões verbais como xingamentos, apelidos e ofensas. Além destas, atitudes de exclusão de um determinado colega do convívio com os demais foram presenciadas em outras seis entrevistas. Em um desses casos, o entrevistado narra uma situação na qual o colega, constantemente excluído dos grupos por considerarem seu odor corporal desagradável, também recebe um apelido ressaltando essa atribuição.

Quatro universitários, ao descreverem situações de *bullying*, utilizaram-se da palavra “brincadeiras” para descrever fatos ofensivos contra os colegas. Três deles concordavam que, mesmo à época, essas brincadeiras foram consideradas exageradas. Os entrevistados narraram que esbarrões propositais e outras formas de agressão física eram práticas recorrentes e, portanto, vulgarizadas. Em uma dessas lembranças, o próprio entrevistado descreveu ter sido amarrado por colegas e colocado, depois disso, dentro de um armário, onde permaneceu por um tempo relativamente longo.

A esse respeito, Adorno (1995) nos lembra sobre a necessidade de termos uma educação em que os indivíduos se desacostumem a dar “cotoveladas” uns nos outros, estado de coisas em que o desrespeito e a truculência no trato com o outro parecem ser corriqueiros, dentro e fora da escola. Quanto à ideia de que as expressões violentas seriam meras “brincadeiras” escolares, o estudo de Oliveira *et al.* (2018) também identificou a menção do termo nos envolvidos no *bullying*, sobretudo quando se tratava de agressões verbais. Os relatos das vítimas em nossa pesquisa corroboram que não se trata de algo engraçado, mas ofensivo. Quanto às formas de violência no *bullying*, agressões verbais do tipo apelidos e xingamentos são bastante mencionadas em outras pesquisas (GUERIN e HENESSY, 2002; MELO e PEREIRA, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2018), assim como a exclusão,

frequente em nossa pesquisa. Já a agressão física, embora presente nos relatos, não ficou entre as três mais mencionadas pelos universitários entrevistados.

A análise das respostas também permitiu observar as características atribuídas às vítimas do *bullying* pelo conjunto dos entrevistados. Ser considerado/a homossexual (6 menções), *nerd*, negro/a ou gordo/a (5 menções), ser pobre (4 menções), ter mau cheiro (3 menções), ter cabelos crespos (2 menções), ser tido como quietinho/a (2 menções) ou mesmo ser considerado/a índio, usar óculos, ter dentes grandes, ser uma menina que nunca beijou, ser ruim nos esportes, ser usuário/a de drogas, magro, mulher ou ter epilepsia (1 menção cada), foram atributos trazidos nos relatos como uma tentativa de explicar o motivo pelo qual aqueles colegas foram agredidos. Vemos tanto características que denotam o preconceito expresso contra as minorias sociais, como as relativas à posição ocupada na dinâmica escolar, como ser considerado/a *nerd*, não sair-se bem nos esportes, ou ser considerado/a quietinho/a; e as que denotam outros aspectos, como tipo de cabelo, tamanho dos dentes e peso corporal. Retomando a tese apresentada na introdução: se algumas dessas justificativas referem-se à discriminação de alvos decorrentes do pensamento estereotipado, outras referem-se mais diretamente a aspectos da vida escolar, como rendimento acadêmico e sociabilidade. As variações quanto às justificativas podem expressar diferentes matizes no campo da violência escolar entre pares, desde aquela em que o preconceito pode estar associado ao *bullying* (nos casos em que as vítimas pertenciam a minorias sociais), quanto aquelas nas quais esta violência está associada à posição que os sujeitos ocupam nas hierarquias escolares e, finalmente, nas quais o *bullying* está associado a atributos físicos comuns, que parecem ser particulares das vítimas, como o excesso de peso, usar óculos etc. Teríamos, assim, que a agressividade do praticante do *bullying* corresponderia a diferentes posições psíquicas, de acordo com o alvo. No primeiro caso, o *bullying* estaria associado ao preconceito, de modo que a agressão envolveria alguma identificação – ainda que negada – e mesmo a projeção de aspectos sadomasoquistas do agressor sobre sua vítima, indicando algum grau de distinção entre o eu e o outro (cf. CROCHÍK, 2005). No segundo caso, as hierarquias escolares teriam um importante papel no consentimento socialmente tácito, algo próximo ao chamado “narcisismo coletivo” descrito por Adorno (1962/1972). Este alvo parece ser não tão bem delimitado, como no caso do preconceito, mas ainda assim teria características de bom ou

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

mau desempenho escolar, com as quais os agressores (e, eventualmente, também os observadores) se identificam – seja de forma positiva, mediado pelo desejo inconsciente de ser bom aluno, presente na agressão contra os *nerds*, seja negativa, mediado pelo desejo de se afastar do desempenho corporal julgado inferior (como no caso do mal desempenho esportivo), ou ainda, devido a aspectos sociais, culminando na agressão aos “quietinhos”, que denotaria tanto aspectos de distinção entre o eu e o outro como aspectos mais narcísicos em que o outro “perde” seus contornos. É no terceiro tipo de características das vítimas que teríamos a tendência mais característica do *bullying* evidenciando a falta de especificidade do alvo: ser gordo/a, ser considerado mal cheiroso ou ter dentes grandes (condições humanas que não trazem em si aspectos mobilizadores de mecanismos de defesa ou a construção de racionalizações, tal como observado no preconceito). São traços ordinários, o que nos leva a pensar que nas situações de *bullying* haveria antes a prevalência de uma descarga agressiva, na qual o agressor não parece apresentar qualquer identificação com a vítima – posição mais característica do narcisismo, conforme apresentado.

Também se observou variações quanto aos relatos coligidos. Quando solicitamos aos universitários que indicassem qual dos papéis melhor descreveria a posição por eles ocupada nas ocorrências de *bullying*, oferecemos as seguintes opções: a) provocador; b) apoiador do provocador; c) observador; d) alvo; e e) nenhuma. A partir da combinação dos papéis ocupados e da variação dos relatos, verificamos que mais da metade dos entrevistados respondeu de maneira não coerente identificando-se como vítima ou observador (ou mesmo como representantes dos três papéis) quando diretamente perguntado, mas relatando ter desempenhado outro papel ao narrar as situações de *bullying* das quais se recordava.

A partir destes dados, estabelecemos categorias relacionadas às formas de participação dos sujeitos em situações de *bullying*. Oito sujeitos relataram formas de participação coerentes com as denominações feitas por eles. Destes, três entrevistados denominaram-se como vítimas e descreveram situações em que foram efetivamente agredidos. O Quadro 1 descreve suas respostas.

**Quadro 1:** Respostas das vítimas e narrativa da violência

Entrevistado/a (número da entrevista e gênero)	Tipos de agressão	Caracterização de aspectos do alvo	Efeitos na vida escolar e reações à violência
--	-------------------	---------------------------------------	--



14 (M)	Xingamentos Piadas ofensivas	Étnico (índio) Orientação sexual	“Fiquei inseguro, demorei para namorar.”
15 (M)	Apelidos Agressões físicas	Nerd Gordo/a	“Até hoje não consigo ir ao banheiro público.” “Tenho dificuldade na socialização e em práticas esportivas.”
19 (F)	Pegar o material sem consentimento	Classe social (pobre)	“Sofri de depressão.” “Achava-me esquisita, sentia vergonha.”

Há de se notar, de forma inversa à posição dos provocadores (como veremos adiante), que não ocorreu nenhum caso em que a autodenominação como vítima não viesse acompanhada do relato de alguma forma de agressão sofrida.

Algumas caracterizações feitas pelas vítimas para, de alguma forma, explicar os motivos pelos quais elas foram ‘escolhidas’, referem-se a traços relativamente comuns da vida escolar, como ser considerado gordo ou *nerd*. Tais atributos, como já mencionado, não configuram um alvo bem delimitado, o que está de acordo com resultados de pesquisas anteriores (CROCHÍK, 2015, 2016) que indicam ser o *bullying* uma descarga agressiva e indiscriminada, por parte do provocador, sobre um alvo. Porém, também relataram violências voltadas contra pobres, pessoas com orientação homossexual e indígenas, grupos pertencentes a minorias sociais e, portanto, alvos de preconceito na sociedade brasileira. A menção dessas características revela que nem sempre é nítida a fronteira entre os conteúdos presentes no *bullying*: podem ser expressões de descarga agressiva, nas quais os alvos são mal delimitados e os agressores apresentam traços narcisistas, ou expressões de preconceito, nas quais os alvos são mais delimitados e os agressores apresentam traços sadomasoquistas; ou mesmo podem se referir a formas de violência nas quais ambas ocorrem conjuntamente.

Quanto às consequências do *bullying* para as vítimas, os relatos apontam para importantes formas de sofrimento e prejuízos para suas relações sociais. A entrevistada 19 menciona ter tido depressão; o entrevistado 15 relata que o sofrimento se prolonga até o tempo presente, tendo como consequência dificuldades em suas relações sociais. O retraimento e a introversão foram compreendidos pelos depoentes como decorrências do *bullying*.

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

As relações entre sofrimento, ou mesmo adoecimento psíquico, e o *bullying* já foram abordadas em outras pesquisas (LIANG et al, 2007; BANDEIRA e HUTZ, 2010; BRANDÃO e MATIAZI, 2017). Consideramos, porém, que estabelecer uma relação causal entre o *bullying* e determinada condição psíquica, como a depressão, implica em uma simplificação no entendimento das relações entre indivíduo e sociedade. Sabemos (RODRIGUES, 2000) que existem diferentes tipos de depressão, e que em muitos casos a origem é multifatorial. O relato dos entrevistados nos permite pensar que a repetição do *bullying* desempenhe algum papel no estabelecimento de uma atitude mais retraída das vítimas como consequência dessa violência. Os universitários cujos relatos foram tipificados como de observador/a coerentemente com a posição autodenominada no *bullying* estão descritos no Quadro 2.

**Quadro 2:** Respostas dos observadores e narrativa da violência

<b>Entrevistado/a Gênero</b>	<b>Formas de agressão</b>	<b>Caracterização de aspectos do alvo</b>	<b>Efeitos na vida escolar e Reações à violência</b>
1 (M)	Xingamentos	Negro/a	“Achava que não afetava, mas afeta.”
3 (F)	Exclusão, humilhação	Classe social (pobre)	“Evito me relacionar com pessoas que têm essas práticas.”
6 (M)	Apelidos	Quietinha, <i>nerd</i>	“Querida ser bom aluno para não ser excluído.” “Fiquei com medo de não ser gostado.”
9 (F)	“Torturinha, zoar”	Gênero (mulher)	
16 (F)	Empurrar e esbarrar na aula de Educação física	Orientação sexual	“Isolamento e baixa autoestima.”

Apenas uma das entrevistadas (6), atribuiu características genéricas, como a introspecção e a dedicação, àqueles sujeitos que foram alvos do *bullying*; o restante dos entrevistados acredita que seus colegas foram alvos por fazerem parte de grupos discriminados socialmente. Estas respostas podem tanto indicar aproximações entre as expressões de preconceito e a descarga agressiva mal delimitada, presentes no *bullying*, quanto uma frágil compreensão, por parte dos entrevistados, sobre os conteúdos presentes nos episódios rememorados.

Dentre os cinco entrevistados, apenas uma relatou não ter se sentido afetada por ter observado o *bullying*. Consideramos essa expressão de violência escolar como um fenômeno grupal, com repercussões sobre praticamente todo àqueles submetidos a essa experiência, não apenas sobre os alunos envolvidos de forma direta - o que também foi

observado no estudo de Melo e Pereira (2017), em adolescentes portugueses-. Os principais efeitos para os observadores foram evitar a companhia de quem era considerado agressor e uma preocupação com a adequação e aceitação por parte do grupo. Um efeito interessante relatado na entrevista 6 refere-se a um maior empenho acadêmico. Isso implica que, embora a maior parte dos efeitos de presenciar o *bullying* seja nocivo, o bom desempenho na hierarquia escolar oficial – as notas, frequência às aulas e entrega de tarefas – parece ser entendido como forma de proteger-se dessa forma de violência. O Quadro 3 descreve as respostas daqueles que, embora tenham se denominado observadores, narram situações em que sofreram *bullying*.

**Quadro 3:** Respostas dos autodenominados observadores com relatos de vítimas

Entrevistado/a Gênero	Caracterização de aspectos do alvo	Efeitos na vida escolar e reações à violência
2 (M)	Negro/a	“Fiquei inseguro, escolho os amigos, sou mais desconfiado.”
4(M)	Classe social (pobre)	“Mantive as boas notas para compensar.”
5(M)	Orientação sexual	“Acabei me dedicando mais aos estudos.”
12 (F)	Quieto	“Preocupação com a minha aparência, com a opinião dos outros, com medo de sofrer bullying”
13 (F)	Odor corporal forte Gordo/a	“Acho que afetou minha autoimagem.” “Aprendi a escolher melhor as amizades.”
20 (F)	Nerd Ruim nos esportes Cabelos crespos/encaracolados	“Perdi a identidade e me retraí. Não queria mais frequentar a escola.
22(F)	Cabelos crespos/encaracolados Dentes grandes Uso de óculos “Meninas que não beijavam”	“Passei a alisar o cabelo, me achava feia.”
23(M)	“Nem lembro o motivo, acho que ela era diferente.”	“Depressão, fiquei retraído.”

O maior grupo é composto por oito entrevistados. Eles detalharam situações de *bullying* e, ao responderem qual o tipo de participação que melhor os caracterizaria, afirmaram considerar-se observadores, embora tivessem relatado episódios nos quais foram vítimas de violência. Nestes casos, percebe-se uma contradição entre as situações de violência narradas e a denominação de sua forma de participação nelas. Estes dados

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

sugerem que não apenas o *bullying* exerce impacto significativo na vida das pessoas envolvidas na agressão, mas que, mesmo decorridos alguns anos, há dificuldade de se assumir uma posição em relação a esses eventos – o que tornaria possível discuti-los com vistas a uma mudança de atitudes. Talvez a compreensão de que foram vítimas, leve a uma percepção da própria fragilidade – algo que, em nossa sociedade, tende a ser evitado ou mesmo negado. Adorno (1995) aponta para o fato de que a educação hodierna não reconhece a fragilidade e, especialmente após os horrores de Auschwitz, prevalece a ideia de “ser homem” como expressão de força no sentido da indiferença com a fraqueza e o sofrimento humanos.

Como já analisado, traços como ter “cabelos encaracolados”, “odor forte”, “dentes grandes”, “não beijar”, evidenciam a precariedade na caracterização do alvo das agressões. A entrevista 4 expressa bem essa indiferenciação: “nem lembro o motivo, acho que ela era diferente”. Esse conjunto de justificativas para a escolha dos alvos denota a irrelevância do alvo frente ao impulso destrutivo do/s agressor/es que intenta(m) dominar e subjugar o outro. Trata-se de uma negação da própria identificação entre os indivíduos, como apontado anteriormente.

Quanto aos efeitos sobre a vida acadêmica e as relações sociais, há frequentes menções a aspectos da personalidade, como insegurança, retraimento ou mesmo depressão. Também se referem a efeitos sobre a escolha das amizades, e certa desconfiança na constituição de vínculos afetivos. O traço de insegurança também pode ser percebido no receio com a aparência pessoal e problemas com a autoimagem, sendo que uma das entrevistadas chegou a alisar os cabelos. Há referência aos estudos como forma de refúgio pela situação de sofrimento vivida. Esse modo de reagir ao *bullying* se, por um lado, pode trazer uma espécie de compensação, pode também vir a reforçar uma das figuras frequentemente apontadas pelos entrevistados como vítima do *bullying*: o/a *nerd*. Essa figura estereotipada parece estar associada não apenas a um bom desempenho escolar, mas também a um mau posicionamento em termos de popularidade e no desempenho nas atividades esportivas. Tais características estão comumente associadas às hierarquias oficial e não-oficial presentes nas relações escolares, já analisadas em estudo anterior (CROCHÍK et al., 2018) no qual foram evidenciadas relações entre o baixo desempenho na hierarquia não-oficial e a probabilidade de ser vítima no *bullying*.

Avançando na direção das respostas sobre os tipos de participação no *bullying* e o papel que melhor a/o caracterizaria, convém destacar que ninguém denominou-se como "apoiador do *bullying*", uma das opções de participação apresentadas. As hipóteses para tal ausência foram: a) os mais diretamente envolvidos na agressão são os seus líderes, e apenas eles se autodenominariam como agressores; b) aqueles que não se percebem como líderes não se consideram como apoiadores, apenas como observadores, independentemente do tipo de suporte que possam ter oferecido à agressão; ou c) que a figura do "apoiador" seja vista como alguém que concorda moralmente com a agressão – algo que não se evidenciou nas respostas oferecidas pelos entrevistados. O estudo já citado de Melo e Pereira (2017), bem como o de Zych et al. (2016) ao identificarem diferentes tipos de observador, mencionam a importância do sentimento e do julgamento dos observadores sobre a vítima, pois em algumas situações de *bullying*, há empatia pelo agressor (associada à sua popularidade). O estudo de Zych et al (2016) menciona ainda a insensibilidade e a ausência de emoções presentes em alguns dos observadores<sup>iii</sup>. O Quadro 4 apresenta respostas dos entrevistados que consideraram ter ocupado os três principais papéis no *bullying* (vítima, provocador e observador), mas cujos relatos sugerem que eles foram, de fato, vítimas.

**Quadro 4:** Respostas dos autodenominados agressores, vítimas e observadores com relatos de vítimas

Entrevistado/a Gênero	Formas de agressão	Caracterização de aspectos do alvo	Efeitos na vida escolar e Reações à violência
8 (M)	“Os meninos tinham que atacar as meninas, fazia parte daquele ambiente.”	Estereótipos Uso de drogas Nível de instrução Orientação sexual	“Sim, afetaram. Fiquei mais introspectivo.”
11 (M)	“Eu era bastante provocador.” “Fui amarrado e colocado no armário.”	“... nosso estilo de vida não é bom o bastante para você?”	“Troquei diversas vezes de círculo social. “Comecei a desenvolver TOC.” Acabei ficando mais introspectivo, lendo mais.
18 (M)	Apelidos. “Eu ofendia, descontava nos outros.” “Fazia a mesma coisa, às vezes até mais.”	“Eu era muito magro, branco. Aí me chamavam de magrela e branquela [no feminino].”	“Me fechei.” “Perdi muitos amigos por causa disso.”

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

Os três entrevistados, embora tenham considerado desempenhar também o papel de agressores, ao detalhar episódios de *bullying*, relataram situações em que foram vítimas. Este quadro parece indicar que as lembranças relacionadas ao sofrimento provocado pela agressão acabam impressas com maior intensidade na memória<sup>iv</sup>. Por outro lado, é possível que as lembranças das agressões acabem esquecidas com maior facilidade por aqueles que a cometem, o que dá ensejo para algumas hipóteses: a) tais episódios seriam condenáveis do ponto de vista moral, coibindo sua experiência e conseqüente descrição verbal, em narrativa posterior; b) a lembrança da prática agressiva ameaçaria a imagem que o entrevistado tem de si no presente e a relação com o seu eu ideal.

A caracterização do alvo da agressão, entremeada à percepção dos motivos pelos quais os próprio sujeitos sofreram a agressão parece, de um modo geral, pouco definida, assim como já analisado nos quadros anteriores ("magrela", "branquinho"). Porém, há uma variação importante: aqui, comparece muito fortemente a ideia de que é o pertencimento ao grupo dominante que define quem será ou não alvo do *bullying*. O melhor exemplo está na entrevista 11, no qual a violência sofrida pelo sujeito ocorreu exatamente no momento em que ele decidiu não tomar mais parte das agressões praticadas por seus amigos e a reação dos participantes do grupo hegemônico é imediata: "nosso estilo de vida não é bom o bastante para você?". Este modo de definir o pertencimento ao grupo parece propiciar melhores condições de caracterização do alvo, como na entrevista 8, quando o entrevistado afirma que "os meninos tinham que atacar as meninas" – demonstrando preconceito contra as mulheres ao mesmo tempo em que se reafirma, pela força, o pertencimento ao grupo e a própria identidade grupal masculina. Na entrevista 18, o entrevistado percebe a agressão como mais intensa, no momento em que ela carrega a ideia de uma feminilização. Ser "magro" ou "branco" pareceu importar menos do que o fato de que esses adjetivos o pressionavam para uma proximidade da condição feminina.

Os efeitos da violência na vida dos autodenominados agressores revelaram-se intensos. No entrevistado 11, uma das narrativas mais emblemáticas, manifestou-se um quadro que pode ser caracterizado como transtorno obsessivo compulsivo. De modo geral, todos os autodenominados agressores afirmaram terem se tornado mais introspectivos, o que teria prejudicado sua vida social.

O Quadro 5, a seguir, sistematiza as respostas daqueles que se autodenominaram agressores, vítimas e/ou observadores, ou que não souberam se autoqualificar, mas seus relatos são de agressores.

**Quadro 5:** Respostas dos autodenominados agressores, vítimas e/ou observadores e dos que não souberam se denominar, que trazem relatos de agressores.

Entrevistado/a Gênero	Formas de agressão	Caracterização de aspectos do alvo	Efeitos na vida escolar e Reações à violência
7 (M)	Eu pegava o material dele. Pedia para ele cantar (o menino era gago).	O menino que tinha problemas, epilepsia, gaguejava e corria de um jeito estranho.	“Marcou muito, para sempre. Eu achava engraçado quando agredia e ficava muito chateado quando sofria(...).”
21 (F)	Lembra-se de colega xingado por outros. Provocava como brincadeira, e não considera bullying.	Orientação sexual	“Não. Protegi os amigos, não deixava que nada os afetasse.”
24 (M)	Xingamentos “brincadeiras (...) eram um pouco acima do tom. A gente xingava ele mais do que seria uma brincadeira.”		“Ele saiu do colégio, não se adaptou, mas na minha vida acho que não houve efeito.”

À diferença do Quadro 4, aqui comparecem casos em que, independentemente do modo como o sujeito se autodenomina, temos relatos de agressões praticadas. Ainda que em nenhum destes casos os sujeitos entrevistados tenham se denominado somente como “agressor”, mesmo tendo participado efetivamente do *bullying*, os entrevistados não se reconheceram como indivíduos agressivos, responsáveis pela prática da violência. Podemos

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

supor, como hipótese<sup>v</sup>, que a violência escolar praticada não é reconhecida por seus agentes, porque eles sequer a percebem como tal. Duas entrevistas podem ser consideradas emblemáticas nesse sentido. Em uma delas, o agressor: a) considerava a violência escolar como uma espécie de "toma lá, dá cá" daquele que sofreu a violência em seu bairro de origem ("é chicoteado", conforme sua expressão, oferecendo uma conotação racial à situação) e a reproduz na escola; b) afirmou que sofreu e praticou *bullying* e descreveu as duas situações (como provocador, quando roubava material dos colegas ou fazia um colega gago cantar e, como vítima, quando era incomodado pelos colegas por não saber jogar futebol muito bem); c) no momento de autodenominar-se, todavia, afirmou ser observador, preocupando-se em informar que não participou mais de atos de agressão.

Em outra entrevista: a) o entrevistado diz que praticou, sofreu e observou o *bullying*, descrevendo apenas situações de agressão mas de forma genérica, narrando que ofendeu os colegas para além do que seria "brincadeira"; b) tal como no caso anterior, o entrevistado se denominou "mais observador", contradizendo seu relato anterior, com a atenuante da frequência embutida na palavra "mais", preocupando-se em informar, como no caso anterior, que atualmente não toma parte em atos de agressão.

As características dos alvos diretos da agressão, neste grupo, não são sequer descritas em duas das três entrevistas que compõem o grupo. O entrevistado 24 não descreve a pessoa agredida, embora mencione – mostrando lembrar-se ao menos de um aluno específico – o caso em que o agredido teria deixado o colégio em consequência do *bullying*. Não há qualquer elemento no relato capaz de caracterizar aquele colega ou mesmo outros alvos. Na entrevista 21, por sua vez, a entrevistada apontou a orientação sexual como motivo para a agressão alheia – o que configuraria preconceito contra aquela vítima. No entanto, seus próprios alvos não foram mencionados, nem descritos.

Para o entrevistado 7, a deficiência física/mental pareceu constituir o motivo para que submetesse seu alvo a situações vexatórias. A caracterização do estudante agredido, contudo, não foi feita nos termos de uma categorização como um colega com deficiência, ainda que a descrição oferecida pelo entrevistado o tenha sugerido: a epilepsia, a gagueira e, de modo ainda mais difuso, um jeito estranho de andar. Temos novamente presente a falta de delimitação do alvo por parte dos agressores, o que corrobora a tese de que aspectos mais regredidos da personalidade, ligados ao narcisismo, estariam presentes de forma preponderante no *bullying*.



Quanto às consequências do *bullying* na vida destes entrevistados, apenas um deles sustenta que a violência o marcou, mas como vítima. Quando os três agressores sugerem que a violência não os teria afetado, manifestam que apenas as suas vítimas tiveram consequências posteriores associadas à violência sofrida. Interessante notar, a partir desta análise, a diferença dos resultados encontrados em comparação com aqueles elencados no Quadro 4 (em que os relatos lembrados referem-se a situações de vitimização, não de agressão).

### **Considerações finais**

Para efeito de análise, empreendemos uma separação entre relatos de agressão e posição autodenominada, na qual os sujeitos apontaram sua posição na prática do *bullying*. Nesse sentido, foram agrupadas situações nas quais os entrevistados recordavam-se de um ou mais casos específicos de *bullying* e, eventualmente, descreveram a cena vivida, sem, contudo, denominarem-se vítimas, agressores-provocadores ou observadores das situações de violência. Na categoria das autodenominações, por sua vez, compareceram casos em que os sujeitos identificaram-se com a posição de vítima, observador ou agressor no *bullying* sem, contudo, descreverem ou associarem algum episódio relativo à autodenominação.

Quanto à relação entre os tipos de participação no *bullying* e suas consequências na vida escolar, os sujeitos que se denominaram vítimas contaram algumas experiências vividas, ou seja: quando os indivíduos se atribuíram esse papel, evocaram memórias passíveis de serem compartilhadas, reforçando a ideia de que a experiência de terem sido vítimas de agressão deixou marcas inegáveis. Já aqueles que se denominaram provocadores ou observadores, nem sempre apresentaram relatos coerentes com alguma situação observada ou agressão praticada durante sua vida escolar. Como apontamos ao longo de nossas análises, apenas três dos 22 universitários entrevistados narraram serem agentes da agressão, mas, dois deles não se consideravam assim, sendo que um deles afirmou ter sido observador e outro não soube ou não conseguiu identificar em qual categoria poderia se nomear, o que parece configurar o perfil mais característico dos agressores na prática do *bullying*.

Assim, as contradições entre o relato e a autodenominação (ou, em última instância, entre a experiência e o autoconceito) apontam, por um lado, para o impacto que a violência sofrida pelas vítimas do *bullying*, em especial, exerce em suas vidas, e por outro, para

### *Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

dificuldade de agressores, provocadores e observadores reconhecerem-se enquanto coagentes da violência – o que redundava tanto em problemas para a abordagem psicológica do problema e de suas consequências, quanto para a discussão das causas e das formas de enfrentamento da violência escolar.

Constatamos que o *bullying* exerceu fortes efeitos na vida dos entrevistados, principalmente no que diz respeito à constituição de suas relações sociais, em ambos os sexos. Os trabalhos de Bandeira e Hutz (2010) sobre a autoestima dos adolescentes envolvidos no *bullying*, assim como a pesquisa de Liang e colaboradores (2007), sobre comportamentos de risco dos envolvidos no *bullying*, dentre outros na área, também concluem que a vivência do *bullying* deixa marcas em todos os envolvidos.

Tais sequelas ocorreram, como vimos, não apenas nas pessoas que se denominaram vítimas de violência na escola, mas também nos observadores, provocadores e agressores. O medo dos observadores de que a violência também se voltasse contra eles trouxe desconfiança e insegurança mas, em alguns casos, também ocasionaram o melhor desempenho na vida acadêmica – talvez como forma pessoal de superar o evento traumático vivido, ou mesmo proteger-se de agressões futuras. Dado que nos leva a pensar no quanto a produtividade escolar deve à violência que, em um primeiro momento, parecia contrária aos seus propósitos formativos.

Dado periférico desta pesquisa, coerente a esta reflexão, evidencia a participação de professores e funcionários das escolas em episódios de violência escolar, além da dificuldade dos estudantes vitimados pelo *bullying* encontrarem apoio para seu enfrentamento dentro das escolas. Questão que demanda a crítica e o posicionamento de nosso sistema de ensino.

Finalmente, apontamos a necessidade de serem realizadas pesquisas adicionais, a fim de identificar aspectos relativos à escolha das vítimas por seus agressores e de aprofundar questões relativas ao papel do preconceito no *bullying*, bem como novas investigações sobre a mudança de papéis assumidos no *bullying* e as dificuldades apontadas com relação a autodenominação, seja como vítima, seja como agressor/a. Certamente, uma educação que promova o reconhecimento da fragilidade como constitutiva dos seres humanos, que reconheça o medo inerente à própria condição de existência na organização social opressora, assim como a necessidade e a “capacidade de perceber o semelhante no

dessemelhante” (ADORNO, 1993/1951, p. 167), poderá fazer alguma diferença no enfrentamento dessa forma de violência presente no cotidiano das instituições escolares.

### Referências

ADORNO, T. W. Teoría de la Pseudocultura. In: ADORNO, T. W. **Filosofía y superstición**. Madrid: Taurus, 1972.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J., & SANFORD, R. N. (Orgs.). **The authoritarian personality**: studies on prejudice. New York: Harper & Brothers, 1950.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, n. 1, Jan/Jun, 2010, p.131-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

BRANDÃO, E., & MATIAZI, L. (2017). Bullying: Violência Socioeducacional – Desafio Permanente. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v.9, n.1, 2017, p. 17-33. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/14120>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

CROCHÍK, J. L. Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. **Análise Psicológica**. Lisboa, v.18, n. 4, 2000, p. 529-543.

CROCHÍK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.22, n.3, 2005, p. 309-319.

CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento - Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 3, 2015, p. 29-56.

CROCHÍK, J. L. Hierarquia, Violência e Bullying Entre Estudantes da Rede Pública do Ensino Fundamental. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.26, n.65, 2016, p. 307-315.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C.; CORREA, A. S.; CORREIA, R. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. **Educação e Pesquisa**, v.44, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

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

GUERIN, S.; HENNESSY, E. Pupils' definitions of bullying. **European Journal of Psychology Education**. Cham – Switzerland, v.17, n.249, 2002.

*Relatos de participação no bullying: tipos e consequências*

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LIANG, H.; FLISHER, A. J.; LOMBARD, C. J. Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. **Child Abuse & Neglect**. Aurora - Colorado, 31, 2007, p.161–171.

MARCUSE, H. **One-Dimensional Man**: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Chicago: Beacon Press, 1964.

MELO, M.; PEREIRA, S. Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: Contributos para a sua avaliação. **Revista PSICOLOGIA**, Lisboa, v. 31, n. 2, 2017, p.1-14.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; BRAGA, I. F. Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2018, p. 751-761.

RODRIGUES, M. J. S. F. O diagnóstico de depressão. **Psicologia USP**. São Paulo, v.11, n. 1, 2000, p. 155-187. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642000000100010>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, P. F.; FRELLER, C. C.; ALVES, L. S. L.; SAITO, G. K. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 28, n.1, 2017, p.44-56. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

ZYCH, I.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: a systematic review and meta-analysis. **Trauma, Violence, & Abuse**. Washington – USA, 2016, p. 1-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1524838016683456>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

## Notas

<sup>i</sup> Trata-se da pesquisa Bullying escolar: preconceito, personalidade e ideologia, coordenada pelo Prof. José Leon Crochík. Os dados foram coletados nos anos 2017 e 2018.

<sup>ii</sup> Uma entrevistada, por exemplo, descreveu tanto situações de exclusão vividas por ela durante seu processo de escolarização quanto situações de bullying. Não nos pareceu, contudo, que ela pudesse diferenciar esses tipos de violência. Ela narra, por exemplo, que, pelo fato de usar cadeira de rodas para se locomover, era deixada na sala de aula durante os intervalos para que não fosse necessário transportá-la pelas escadas, e nomeia essa atitude como "bullying cometido pela escola".

<sup>iii</sup> A identificação desse tipo de apoiador e sua relação com traços de personalidade denotando frieza poderão ser objeto de uma análise mais detalhada a partir dos dados obtidos nas respostas dos 179 questionários.

<sup>iv</sup> O entrevistado 11 narra o que talvez tenha sido o episódio de violência física mais explícito neste conjunto de entrevistas: "Pediram para eu colocar a mão dentro do casaco, aí pegaram as mangas do casaco e amarram para trás. Como fazem com louco, sabe? Daí amarram também os cadarços dos sapatos. Me colocaram dentro de um armário que tinha na sala e trancaram a porta com cadeiras. Isto foi entre a 5ª e a 8ª série, eu tinha 13, 14 anos. A professora chegou, mas demorou um pouco para me tirar de lá, eu acabei perdendo uma parte da prova. "Saí do armário" em sentido literal...".

<sup>v</sup> Estas hipóteses, diferentemente daquelas aventadas na análise do Quadro 4, dizem respeito não ao registro mnemônico das agressões, mas aos obstáculos postos para que o indivíduo não apenas assumira suas atitudes como agressor, mas que ele possa integrar estes episódios à própria identidade.

Sobre os autores

**Marian Ávila de Lima e Dias**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura e Diversidade e Educação e coordenadora do Observatório Escolar da UNIFESP: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: mariandias.dias@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2343-842X>

**Luciana Dadico**

Professora adjunta substituta do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Campus Baixada Santista. Professora de Pós-Graduação credenciada no Programa de Pesquisa em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) e pesquisadora ativa do Laboratório de Estudos do Preconceito da USP. E-mail: ludadico@usp.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-6892>

**Ricardo Casco**

Pedagogo. Graduado e licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Doutor em educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor em Psicologia Social pelo Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Ibirapuera. O campo de interesse versa sobre Psicologia Escolar, Psicologia Social e Saúde Coletiva, Educação, Formação docente. A produção acadêmica e interesses de pesquisas versam sobre a formação do indivíduo, subjetividade, saúde sexual e reprodutiva, direitos humanos, preconceito, racismo, educação inclusiva, relações de gênero, poder e violência nas instituições escolares. E-mail: cascoricardo@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6234-9257>

Recebido em: 12/11/2019

Aceito para publicação em: 25/11/2019