

**INSERÇÃO NA CULTURA ESCOLAR E PRECONCEITOS
CONTRA ALVOS FRÁGEIS E ALVOS HOSTIS¹**

**INSERTION INTO SCHOOL CULTURE AND PREJUDICES
AGAINST FRAGILE TARGETS AND HOSTILE TARGETS**

**INSERCIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR Y PREJUICIOS
CONTRA OBJETIVOS FRÁGILES Y OBJETIVOS HOSTILES**

José Leon Crochick²
Dora Serrer Rufo³
Fabiane da Silva Reginaldo⁴

Resumo

Neste artigo, a partir de uma pesquisa com 73 estudantes do oitavo ano de três escolas da rede pública da cidade de São Paulo, procurou-se verificar se os preconceitos com diferentes alvos são relacionados entre si e se há relação entre preconceito e desempenho escolar a partir das avaliações bimestrais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa, descritiva e explicativa; no que se relaciona ao primeiro objetivo foi aplicada a Escala de manifestação de preconceito e calculada uma Análise Fatorial, com o método do principal componente, com rotação Varimax e correlações de Pearson entre os preconceitos dirigidos aos diversos alvos. Para cumprir o segundo objetivo, foram calculadas correlações entre os preconceitos voltados aos diversos alvos e os dois fatores de avaliação escolar. Pôde-se verificar que os escores médios dos preconceitos contra os alunos agressivos e contra os maus alunos são maiores do que os escores médios dos preconceitos em relação aos demais alvos. Também foi identificada a relação entre as avaliações escolares feitas e o preconceito dirigido contra os alvos considerados frágeis: quanto melhor a avaliação, menor o preconceito. Esses resultados indicam que os que estão mais envolvidos com o aprendizado escolar são menos preconceituosos em relação aos alvos considerados frágeis.

Palavras-chave: Educação; Violência escolar; Desempenho escolar

Abstract

In this article, based on a survey of 73 eighth-grade students from three public schools in the city of São Paulo, we sought to determine whether prejudices against different targets are related to each other and whether there is a relationship between prejudice and school performance based on bimonthly assessments. To this end, a quantitative, descriptive and explanatory study was developed; in relation to the first

¹ Esta pesquisa está sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo: 2019/13579-3.

² Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, pesquisador do Instituto Singularidades e Professor Sênior do Instituto de Psicologia da USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2767-3091>. <http://lattes.cnpq.br/5516424346600815>. E-mail: jlchna@usp.br

³ Doutoranda pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP; coordenadora pedagógica na rede de ensino municipal de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9997-2413>. <http://lattes.cnpq.br/8131171378563314>. E-mail: dora.rufo@usp.br

⁴ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Professora da rede municipal de educação de São Paulo (SME/SP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5348-3486>. <http://lattes.cnpq.br/9355747112151878>. E-mail: fabiregin19@gmail.com

objective, the Prejudice Manifestation Scale was applied and a Factor Analysis was calculated, using the principal component method, with Varimax rotation and Pearson correlations between the prejudices directed at the different targets. To achieve the second objective, correlations were calculated between the prejudices directed at the different targets and the two school assessment factors. It was possible to verify that the average scores of prejudices against aggressive students and against bad students are higher than the average scores of prejudices in relation to the other targets. The relationship between the school assessments carried out and the prejudice directed at the targets considered fragile was also identified: the better the assessment, the lower the prejudice. These results indicate that those who are more involved with school learning are less prejudiced towards targets considered fragile.

Keywords: Education; School violence; School performance

Resumen

En este artículo, basado en una encuesta a 73 estudiantes de octavo grado de tres escuelas públicas de la ciudad de São Paulo, buscamos determinar si los prejuicios contra diferentes objetivos están relacionados entre sí y si existe una relación entre el prejuicio y el rendimiento escolar, basándose en evaluaciones bimensuales. Para ello, se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo y explicativo. En relación con el primer objetivo, se aplicó la Escala de Manifestación de Prejuicio y se calculó un Análisis Factorial mediante el método de componentes principales, con rotación Varimax y correlaciones de Pearson entre los prejuicios dirigidos a los diferentes objetivos. Para lograr el segundo objetivo, se calcularon correlaciones entre los prejuicios dirigidos a los diferentes objetivos y los dos factores de evaluación escolar. Se pudo verificar que las puntuaciones promedio de prejuicios contra estudiantes agresivos y contra estudiantes malos son superiores a las puntuaciones promedio de prejuicios en relación con los demás objetivos. También se identificó la relación entre las evaluaciones escolares realizadas y el prejuicio dirigido a los objetivos considerados frágiles: a mejor evaluación, menor prejuicio. Estos resultados indican que quienes están más involucrados con el aprendizaje escolar tienen menos prejuicios hacia los objetivos considerados frágiles.

Palabras clave: Educación; Violence escolar; Rendimiento escolar

Introdução

Um dos objetivos da educação escolar é preparar os estudantes para o convívio social e outro se direciona a sua contribuição para a sociedade, por meio de suas atividades profissionais. O primeiro envolve as relações interpessoais, o segundo, sua participação na organização social. Para que esses objetivos sejam cumpridos, a cultura é destinada às novas gerações. Essa cultura que se refere aos modos de compreensão da realidade e formas adequadas de ação tem a transmissão mediada, segundo Adorno (2020), por relações imediatas – relações entre pessoas -, e mediatas, tendo os educadores como representantes da sociedade.

Arendt (2016) defende que a autoridade do professor deve ir além de sua competência sobre o tema que ensina; deve revelar um apreço pela cultura para que as gerações mais novas, a partir do já conhecido e transmitido, possam modificá-la. Quem não tem esse apreço, segundo essa autora, não deveria educar, pois poderá transmitir aos

seus filhos e alunos uma certa indiferença ou rejeição do que foi possível constituir até o momento. Em direção semelhante, Adorno (2020), em seu texto “Filosofia e Professores”, argumenta que quem não tem amor pelo saber, o próprio sentido da palavra ‘filosofia’, não deveria ensinar, pois, pode prejudicar a formação de seus alunos.

Para esses dois autores, apesar da distinção entre seus posicionamentos, a relação com o conhecimento é fundamental e tem uma importante dimensão política, o que não significa que a ausência de uma educação escolar impeça pessoas de se formarem, já que há outros meios que também participam da formação dos indivíduos, mesmo porque, segundo Adorno (1995), por vezes, é melhor nenhuma formação oficial do que uma formação inadequada. Para Arendt (2016), a política é a esfera da liberdade, constituída por pessoas já educadas, que devem discutir os interesses sociais; na relação entre elas não há autoridade, mas esta é necessária na educação, depois não deve haver, pois todos são considerados já formados para a discussão; a transmissão da cultura é necessária para que as novas gerações possam, como mencionado acima, modificar o mundo em que vivem, considerando o existente. Para Adorno (1995), a crítica social é crítica do conhecimento e vice-versa, e na obra *Dialética do Esclarecimento* (Horkheimer e Adorno, 1985), busca na história da civilização a contradição presente no progresso das formas de compreender o mundo – da magia ao Positivismo – expressa por ser o esclarecimento libertador, mas também regressivo, quando se dissocia dos interesses humanos de autoconservação e liberdade.

Para esses autores, a educação escolar não deve ser reduzida à sua utilidade e não deve ser transmitida de forma lúdica, perdendo sua seriedade; tampouco deve ser deixada às decisões dos alunos. Arendt (2016) indica que esses elementos proporcionaram uma crise na educação, e Adorno (1996) que eles estão presentes na pseudoformação em que a formação se transformou. Para Arendt (2016), deixar a decisão do que e como aprender para o grupo de alunos é proporcionar uma relação mais autoritária do que a existente entre professor e os alunos; para Adorno (1996), a autoridade do professor mediava mais para o mal do que para o bem a educação, porém, em seu declínio não surgiu a autonomia, que já deveria estar presente, dado o enfraquecimento da autoridade, mas uma formação mais superficial.

Arendt distingue entre educar e ensinar, destacando que o primeiro não existe sem o segundo, mas vai além desse; assim, a educação não deve se restringir ao ensino. Adorno defende que a educação deve-se voltar à autorreflexão, que não é separável da reflexão sobre o mundo. A escola, para Arendt, é a instituição intermediária entre a família e o mundo adulto, o que indica a necessidade de sua seriedade. Horkheimer e Adorno (1985), no texto sobre a Indústria Cultural, argumentam que a diversão nos distancia da realidade, que deveria ser apreendida, apesar do sofrimento que gera. Nesse sentido, a educação escolar deveria ser crítica à indústria cultural e não contribuir com uma pseudoformação quando tenta transmitir seus conteúdos por meio dela.

A relação dos alunos com a cultura, infere-se a partir desses autores, deve ser a da identificação com ela, o reconhecimento de que ela não é, ou não deveria ser, estranha e alheia a quem a apreende. Essa é uma se não a principal questão discutida por Freud (2011) em seu texto “Mal-estar na civilização”: por que os indivíduos são hostis à cultura que criaram para protegê-los e nortear seus relacionamentos? Argumenta que a insatisfação com a cultura ocorre porque ela não compensa os sacrifícios exigidos aos indivíduos para que possa existir; não é destinada à felicidade individual, mas à sua própria reprodução.

Do que se desenvolveu até o momento, pode-se afirmar que as dimensões subjetivas e objetivas não são separáveis na formação dos indivíduos: o apreço pela cultura envolve sentimentos e dedicação no esforço para apreendê-la. Como, no entanto, para Arendt (2016), a sociedade valoriza somente o que tem utilidade e para Adorno (2020), a educação tem-se voltado, predominantemente, à adaptação individual às exigências sociais, nesse contexto, a educação escolar tem-se dirigido à formação de pessoas com competências técnicas e com conhecimentos que permitam uma compreensão de autonomia como não precisar de ninguém para saber o que tem de fazer; o preparo para a discussão política e a autorreflexão não são prioridades. Mesmo o pensamento crítico, presente na legislação como um dos objetivos da formação, refere-se a buscar melhores soluções para os problemas existentes e não para saber o que os gera: a estrutura desta sociedade que nos coloca uns contra os outros na luta pela sobrevivência;

a cultura deve ser adquirida para que tenhamos melhores empregos e se reduz a mercadorias culturais a serem compradas ou fornecidas por serviços públicos.

A ausência de reflexão sobre a sociedade e sobre nossos desejos e ações é indicada por Adorno (2020) como um dos fatores subjetivos existentes em Auschwitz, o que o levou a argumentar, em 1967, que o principal objetivo da educação deveria ser o de se refletir e agir sobre o que gerou a barbárie presenciada no nazismo, e não somente nele. Se isso não ocorresse, segundo o autor, novos genocídios seriam inevitáveis. O autor defende nesse texto, uma consciência para além da obrigatoriedade de compromissos, e que formada pela experiência impeça atos violentos; experiência delimitada como a relação entre os indivíduos e seu mundo, mediada pelo que a cultura possibilita expressar; refere-se tanto ao acúmulo de aprendizado histórico, quanto a que se tem na vida cotidiana.

Adorno (2019), em estudo conjunto com outros autores – A Personalidade Autoritária –, descreve tipos de personalidade propícios ao preconceito e aqueles voltados à democracia, abertos para a experiência. Estudaram o preconceito contra judeus, negros, asiáticos, em uma perspectiva sociológica, que não desconsidera a dimensão subjetiva; a relação entre motivações psíquicas e ideologia foi o foco principal da pesquisa.

Para este artigo, importa mencionar que Adorno e colaboradores não encontraram relações substanciais entre o grau de autoritarismo pessoal e o desempenho em leitura e em matemática, que indica uma distinção entre o que pode ser aprendido na escola e a abertura à experiência, ao consideramos que essas avaliações de desempenhos não refletem necessariamente a reflexão que a formação escolar deveria incentivar, e que os preconceitos voltados aos diversos alvos têm significativas correlações entre si, evidenciando que sua origem não é a vítima, mas sobretudo o autor da agressão, e que a parte que cabe à vítima diz respeito à representação social que obtém, devido a motivos históricos-sociais e não por algo que lhe seja essencial.

A correlação entre os preconceitos dirigidos a diversos alvos e a distinção entre eles também foi encontrada por Crochick (2021); a esse respeito, Arendt (2012) e Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que os judeus só tiveram a possibilidade de serem aceitos para atuar em diversas atividades do setor de produção no século XIX; até

então, estavam restritos à esfera da circulação de mercadorias e ao empréstimo financeiro, essa delimitação histórica é tida pelos preconceituosos como algo essencial aos judeus.

Adorno (2020) descreve a existência de duas hierarquias escolares: uma oficial, caracterizada pelo desempenho nas disciplinas escolares, e uma não oficial, delimitada por quem consegue se impor pela força física ou pela astúcia sobre outros, que se saem bem em brigas, em esportes e em namoros. Argumenta que no fascismo a hierarquia não oficial é valorizada em detrimento da oficial. Crochick (2016) e Rufo et al (2023) observaram, por meio de estudos empíricos, que os estudantes que se destacam na hierarquia não oficial, mas não na hierarquia oficial, tendem à prática de maus-tratos e de *bullying* em relação a seus colegas; os que não se destacam em nenhuma das hierarquias tendem a ser alvos de hostilidades. Talvez o resultado mais interessante tenha sido que aqueles que se destacam na hierarquia oficial não tendem a ser nem praticantes, nem alvos dessas formas de violência. Da perspectiva dos professores. Duboc, Pimentel, Carneiros e Matos (2021), dentre outros aspectos, dedicaram-se a compreender a relação entre violência (sofrida e praticada) e desempenho escolar, situando como tendência que os estudantes que se destacaram na hierarquia oficial não foram indicados como autores de agressão pelos professores. Por sua vez, aqueles que não se destacaram na hierarquia oficial, atuavam como autores ou eram vítimas de diversos tipos de agressão. Dias, Oliveira e Andrade (2025), em pesquisa com professores sobre concepções e percepções sobre o bullying, identificam a relação entre estudantes do sexto ano ainda não alfabetizados e o envolvimento nesse tipo de violência.

Crochick (2015, 2019) tem diferenciado *bullying* de preconceito, atribuindo ao primeiro uma menor especificidade na busca de alvos – as pessoas que não conseguem se defender suficientemente das agressões que lhe são dirigidas – e o preconceito, vítimas mais específicas, pertencentes a minorias socialmente delimitadas. Nesses estudos, verifica que ambas as formas de violência têm correlações de baixa a moderada magnitude, o que o faz pressupor que o *bullying* pode ser uma das formas de o preconceito se manifestar, mas que o inverso não ocorre; defende também que o preconceito é conservador das normas sociais e contém subjacente o desejo de destruição, enquanto no *bullying* subjaz somente o desejo de destruição. Da perspectiva psicológica, Crochick

argumenta que o *bullying* revela um menor desenvolvimento individual do que o preconceito, dada a especificidade da relação com objetos que esse último tem, ainda que seja um objeto imaginário. O estudante que não manifesta hostilidade em relação a seus pares teria uma boa relação com o que é transmitido pela escola, como indicam os estudos acima citados sobre as hierarquias escolares.

O preconceito, conforme Crochick (2023), é uma atitude que pode ser de hostilidade contra alguém, de afeição exagerada em relação a esse alguém, por exemplo, um professor que não goste de alunos com deficiência, mas se obriga, consciente ou inconscientemente, a gostar deles - exagero que revela que é o sentimento contrário que está presente - e indiferença pelos outros, que reflete a falta de identificação entre o preconceituoso e sua vítima, que, segundo Adorno (2020), foi a principal determinação psicológica presente em Auschwitz. Contém uma dimensão cognitiva, limitada aos estereótipos de seus alvos e tendências de ação que levam à discriminação; os estereótipos são a justificativa dessa discriminação.

Vários estudos atuais corroboram e complementam as análises apresentadas acima sobre a violência, sobretudo a escolar. Se o baixo rendimento escolar pode acarretar a autoria do *bullying*, talvez, o inverso também ocorra. Freire, Santana, Souza, Carvalho e Jesus (2018) em uma pesquisa para compreender os impactos da violência em adolescentes vítimas de violência escolar, observam consequências negativas no desenvolvimento emocional e psíquico, bem como na saúde física e psicológica e no desempenho escolar desses adolescentes. Ferreira e Mattos (2023), em um estudo quantitativo, apontam a relação entre violência simbólica e abandono escolar de estudantes do ensino médio da rede pública. Basso, Souza e Rodrigues (2023), a partir de um levantamento de dados sobre a ocorrência de diferentes tipos de violência na percepção dos estudantes, apontam que aqueles que sofrem violência faltam mais às aulas, demonstram desempenho escolar inferior aos demais e estão mais propensos à irregularidade em sua trajetória escolar. Ainda destacam maior incidência de violência sofrida em crianças na faixa etária de 10 anos, em relação aos estudantes de 15 anos, e maior frequência relatada por estudantes pretos, pardos e indígenas. Bacila (2024) avaliou a percepção dos gestores educacionais de cidades educadoras sobre o impacto da

violência do ambiente escolar no desempenho dos estudantes. Como resultado enfatiza a importância das políticas públicas em prol de ambientes escolares seguros e acolhedores, indicando que a prevenção da violência, para além de outros fatores, tem impactos no melhor desempenho acadêmico dos estudantes.

Se Adorno indica que a escola, por suas hierarquias escolares, pode provocar a violência, esses estudos indicam também a direção oposta: a violência gerando o baixo desempenho escolar, que se não expressa tudo o que os estudantes podem ter adquirido do que lhes foi transmitido, é um indicador importante, desde que não seja utilizado para fortalecer aquelas hierarquias. De todo modo, a relação entre a apropriação da cultura e a violência se estabelece de forma inversa: a violência é um obstáculo importante para a incorporação da cultura.

No que se refere à importância de ambientes escolares seguros e acolhedores, estudos têm demonstrado a relação entre engajamento dos estudantes com a diminuição da violência escolar. Astor, Benbenishty e Estrada (2009) estudaram escolas situadas em bairros violentos e descreveram fatores que levam a que, mesmo nesses bairros, as escolas podem não ser violentas: a escola ser bem cuidada; dizeres em murais que destaquem a importância de se relacionar e de respeitar quem é diferente; tratar os alunos individualmente, chamando-os pelo nome. Em melhores condições, os alunos dessas escolas, segundo esses autores, sentem-se seguros e tendem a ajudar a conservar a escola agradável para se estar.

Scorzafave, Martins e Alves (2020) desenvolveram uma pesquisa por meio de 329 escolas com bons resultados escolares e que atendiam alunos provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico, procurando compreender o que diferencia escolas com bom desempenho dos alunos nos anos finais do ensino fundamental. Como resultados identificaram algumas características tais como, menores índices de violência, mais crença dos professores no potencial futuro dos alunos, menor indisciplina, mais alunos que fazem lição de casa, maior correção dessas tarefas e menor absenteísmo discente. Mefano, Lopes e Vermelho (2023), ao analisarem a relação entre inclusão e violência escolar (preconceito e *bullying*) em cinco escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, indicam que quanto mais ações de inclusão nas escolas, menor a tendência a ter

manifestações de preconceito e maus-tratos entre os estudantes. Esses resultados enfatizam a importância das ações de inclusão nas escolas como forma de combate à violência escolar. Por outra frente, Crochick, Dias e Andrade (2022), em pesquisa para avaliar a relação entre grau de inclusão escolar e violência em duas escolas da rede pública de Guarulhos, indicam que a escola de maior grau de inclusão escolar obteve menor grau de autoritarismo e de prática da discriminação entre alunos; já a frequência de *bullying* permaneceu semelhante. Nesse caso, ressaltam que o convívio com a diferença oferece possibilidades para refletir sobre os impulsos agressivos expressos pelo preconceito e, assim, refreá-los. Já o *bullying* parece necessitar de medidas para o seu enfrentamento que estão além da proposta de inclusão.

Como mencionado antes, encontrou-se relação entre desempenho escolar e o *bullying*, o que levou a se pensar se há também essa relação quanto ao preconceito. A discriminação, derivada do preconceito, pode afetar esse desempenho, mas quem o faz tem baixo rendimento escolar, como ocorre com o *bullying*? Se isso ocorre, a educação escolar tem de pensar formas de enfrentá-lo e refletir sobre o quanto ela própria contribui para a formação desses preconceitos. Também surge a questão: se o preconceito está mais associado ao preconceituoso ou ao seu alvo, há distinções entre preconceitos voltados a alvos distintos? Em caso afirmativo, caberia compreender a representação específica desses alvos, que não é essencial a eles, mas atribuídos por estereótipos culturais, utilizados pelos preconceituosos para justificar sua agressão, indivíduos preconceituosos que podem estar sendo formados para a adaptação às normas existentes, como critica Adorno (1995). Disso decorrem os objetivos da pesquisa ora relatada: 1- Verificar se os preconceitos com diferentes alvos são relacionados entre si; 2- Verificar se há relação entre o desempenho dos alunos nas avaliações em diversas disciplinas e o preconceito.

Método

Esta pesquisa tem uma abordagem quantitativa e é do tipo descritivo e explicativo, envolvendo a apresentação dos dados obtidos com seus participantes por meio de escalas e sua interpretação.

Participantes

Participaram desta pesquisa 73 estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas paulistanas; sendo 39 do gênero feminino e 34 do gênero masculino, com idade média de 12 anos, com desvio padrão de meio ano.

Nesta amostra, verificou-se, por meio da Prova t de Student para amostras independentes, que as alunas foram menos preconceituosas do que os alunos ($T=2,31$; 71g.lib ; $p=0,024$); e que quanto maior a idade, maior foi o preconceito expressado pelos alunos ($r=-0,32$, $p<0,05$), considerando que quanto maior o escore da escala de preconceito utilizada, menos o expressava.

Instrumento

a) Escala de manifestação de preconceito

O instrumento utilizado possui sete perguntas em relação aos seguintes possíveis alvos do preconceito: aluno(a) com deficiência; aluno(a) que tem dificuldades de se relacionar /autista; aluno(a) que tem comportamento agressivo; aluno(a) com cor da pele diferente da que a do participante; aluno afeminado; aluna masculinizada; aluno(a) impopular; má(u) aluna(o). Cinco das perguntas, em relação a cada um desses alvos, envolvem as seguintes situações: conversar no recreio; fazer trabalho escolar em conjunto; convidar para sua casa; auxiliar nas dificuldades escolares; ser amigo. Outras duas questões envolvem a opinião dos sujeitos em relação aos diversos alvos: se acham que aprendem; se consideram que conseguem fazer amizades.

Para cada pergunta, havia as seguintes alternativas de resposta com as respectivas pontuações: não – zero ponto; sim – um ponto. O escore em relação a cada alvo é determinado somando-se os escores obtidos para cada uma das sete perguntas, de forma que, conforme mencionado antes, quanto maior for o escore, menor a manifestação do preconceito. Considerando-se os oito alvos como itens da escala sobre o preconceito, foi obtido, na pesquisa desenvolvida com esses instrumentos, um Alpha de Cronbach de 0.83.

b) Avaliação dos professores

Foram obtidas, para cada estudante, as avaliações dos desempenhos dos participantes nos dois primeiros bimestres de 2024 das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. Obteve-se um escore médio para cada disciplina, por estudante, considerando as duas avaliações. Com esses escores, foi feita uma Análise Fatorial, com o método do Principal Componente, rotação Varimax, com 75% da variação total. Foram obtidos dois fatores, descritos abaixo, com as disciplinas que compõem cada fator e, entre parêntesis, a respectiva carga fatorial:

- Fator 1: disciplinas de sala de aula: Língua Portuguesa (0,83), Matemática (0,80), Ciências (0,85), História (0,76), Inglês (0,81) e Geografia (0,70);
- Fator 2: Educação Física (0,92).

Como a disciplina Artes obteve carga fatorial alta nos dois fatores, suas avaliações não foram consideradas para este estudo.

Procedimento

a) Coleta dos dados

A Escala de manifestação de Preconceitos foi aplicada por meio de um *pen drive* acoplado a um microcomputador, sem que os participantes tivessem de se identificar. Foram aplicados a 10 estudantes por vez, cada um utilizando um microcomputador; dois pesquisadores estavam presentes para a orientação do preenchimento e para esclarecer qualquer dúvida; o tempo médio de aplicação foi de aproximadamente 15 minutos.

As avaliações bimestrais das disciplinas foram obtidas com as secretarias de cada uma das três escolas.

b) Análise dos dados

Para o primeiro objetivo, foi calculada uma Análise Fatorial, com o método do principal componente, com rotação Varimax e correlações de Pearson entre os preconceitos dirigidos aos diversos alvos.

Para cumprir o segundo objetivo, foram calculadas correlações entre os preconceitos voltados aos diversos alvos e os dois fatores de avaliação escolar destacados no Método.

c) Cuidados Éticos

Os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enquanto os estudantes assinaram o Termo de Assentimento; esses documentos continham as normas usualmente recomendadas pelos Comitês de Ética. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unifesp, com o número 5.860.987.

Resultados

De início, serão apresentados os dados referentes ao primeiro objetivo, o que se refere às relações entre os preconceitos dirigidos a diversos alvos e, na sequência, os que se referem ao segundo objetivo: as relações entre preconceito e o desempenho a partir das avaliações escolares.

A tabela 1 contém as médias e os desvios padrões dos diversos tipos de preconceito.

Tabela 1 - Média e desvio padrão do preconceito em relação aos diversos alvos

Estudante	Média	Desvio
com Deficiência	5,68	2,52
Com dificuldades de relacionamento	5,05	2,07
Agressivo	2,85	2,27
Com cor da pele distinta da do aluno participante	6,53	1,17
Afeminado	5,33	2,29
Masculinizado	5,79	1,91
Impopular	5,97	1,81
Mau aluno	3,88	2,36

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ressaltando-se que quanto maior o escore na escala do preconceito, menor é sua presença, conforme os dados da tabela 1, pode-se verificar que os escores médios dos preconceitos contra os alunos agressivos e contra os maus alunos são maiores do que os preconceitos em relação aos demais alvos. Como os escores podem variar de zero a sete

pontos, em geral, o preconceito contra os demais alvos não foi elevado, ao contrário do dirigido aos alunos agressivos e maus alunos. Isso indica a dificuldade de relacionamento com os primeiros, o que talvez os tornem mais agressivos ainda, e com os considerados como maus alunos. Crochick et al. (2025) verificaram que os alunos considerados como de melhor desempenho tenderam a pedir punição por parte dos professores aos considerados maus alunos e aos alunos agressivos; quanto aos alunos agressivos, compreende-se que pode ser uma forma de os alunos que têm melhor rendimento se protegerem desses; em relação aos considerados maus alunos, talvez haja hostilidade em relação aos que não conseguem se comportar ou que não tenham condições adequadas para o aprendizado. Em contrapartida, cabe ressaltar, pelos dados da tabela 1, que há pouca discriminação em relação aos alunos com outras características, em geral, tidas como preocupação pelas propostas de educação inclusiva (Booth; Ainscow, 2000, 2012), cujo desenvolvimento em nosso meio pode ter contribuído com esse menor preconceito. A esse respeito, conforme já referido, o estudo de Crochick et al. (2022) revela que a educação inclusiva é importante para combater o preconceito e, assim, para uma formação de indivíduos não (ou menos) preconceituosos.

Na tabela 2, encontram-se os coeficientes de Correlação de Pearson entre os preconceitos dirigidos aos diversos alvos.

Tabela 2 - Correlações de Pearson entre os preconceitos dirigidos aos diversos alvos.

	Deficiência	Autismo	Agressor	Cor da pele	Afeminado	Masculinizada	Impopular	Mau aluno	Média
Deficiência	-	0,55**	0,13	0,34**	0,53**	0,45**	0,33**	0,19*	0,36
Autismo	0,55**	-	0,38**	0,41**	0,64**	0,55**	0,44**	0,30*	0,47
Agressor	0,13	0,38**	-	0,17	0,29*	0,27*	0,31**	0,57**	0,3
Cor da Pele	0,34**	0,41**	0,17	-	0,46**	0,60**	0,15	0,36**	0,36
Afeminado	0,53**	0,64**	0,29*	0,46**	-	0,82**	0,47**	0,35**	0,51
Masculinizada	0,45**	0,55**	0,27*	0,60**	0,82**	-	0,39**	0,31*	0,48
Impopular	0,33**	0,44**	0,31*	0,15	0,47**	0,39**	-	0,42**	0,32
Maus alunos	0,19*	0,30*	0,57**	0,36**	0,35**	0,31*	0,42**	-	0,32

*p<0,05; **p<0,01

Fonte: Elaborada pelos autores.

Segundo os dados da tabela 2, pode-se observar que há correlações significantes entre os diversos tipos de preconceito, que o preconceito contra alunos considerados autistas, afeminados e alunas masculinizadas apresentam mais correlações com os demais preconceitos, e o preconceito voltado aos alunos considerados agressivos apresenta uma correlação a menos do que o preconceito dirigido aos outros alvos. Isso parece indicar que quem tem preconceito em relação a um desses alvos tende a ter em relação aos outros, o que pode significar que ele depende mais do preconceituoso, do que da representação social de seus alvos, resultado encontrado por Adorno (2019) e Crochick (2021). Como essas correlações significantes, no entanto, têm valor baixo ou moderado, cabe buscar a especificidade dos alvos, quanto ao que representam, que pode provocar o preconceito, o que pode ser realizado de maneira mais adequada sabendo se há agrupamentos entre os tipos de alvos do preconceito, por meio de uma análise fatorial.

Assim, os resultados obtidos pela Escala de Manifestação do Preconceito foram submetidos a uma análise fatorial, pelo método do componente principal e rotação Varimax, da qual dois fatores foram encontrados, com 63,9% da variação total; entre parêntesis estão as cargas fatoriais:

- Fator 1 (Alfa de Cronbach de 0,84): Preconceito contra alvos frágeis: Alunos com Deficiência (0,74); Alunos Autistas (0,73); Cor da Pele diferente da do participante (0,66); Afeminado (0,85); Masculinizada (0,84).
- Fator 2: Preconceito contra alvos hostis (Alfa de Cronbach de 0,70): Estudante Agressivo (0,86); estudante Impopular (0,53); Mau Aluno (0,84).

Com esses resultados pode-se afirmar que: a) os alvos do preconceito estudados se dividiram em dois grupos, um que pode ser nomeado de “alvos frágeis” e outro que pode ser nomeado de “alvos hostis”; b) que quem tem preconceito contra um alvo tende a ter também preconceito em relação aos outros alvos e, como constatado na tabela 2, maiores dentro dos próprios fatores.

O preconceito contra alvos considerados frágeis pode ser uma reação aos ideais culturais que privilegiam a força, o desempenho, os comportamentos e características consideradas normais. Adorno (2020) lembra que, em geral, os grupos mais frágeis são vítimas de hostilidades dos considerados mais fortes, como uma forma de desprezo ao

que é considerado superado: a fragilidade que os preconceituosos julgam ter superado em si mesmos. Essa valorização da força aparece no que Adorno (2020) nomeou de Hierarquia não oficial, conforme descrita anteriormente. A discriminação contra os alunos considerados hostis, por sua vez, pode ser justificada por eles não seguirem as regras da hierarquia oficial, como delimitada por Adorno (2020), ou por reação aos que sofrem sua hostilidade: aqueles que não se destacam em nenhuma das duas hierarquias. Dessa forma, os educadores deveriam refletir sobre a formação dessas hierarquias como indutoras do preconceito, no caso, de um grupo contra o outro.

Se, no entanto, como observado na tabela 1, o preconceito contra os alvos considerados frágeis é baixo e o contra os alvos hostis é alto, deve-se tentar enfrentar essa discriminação, para que deixem de ser hostis aos seus colegas e possam interagir com eles. No que se refere às hierarquias escolares, ao contrário do que se revelou em outras pesquisas (Crochick, 2016; Rufo et al., 2023), nas quais os que se destacavam na hierarquia não oficial eram os autores do *bullying*, nesta pesquisa, o preconceito parece se dirigir, sobretudo, aos que representam a hierarquia não oficial.

Para cumprir o segundo objetivo, foram calculadas correlações entre os dois fatores obtidos na Escala de Manifestação do Preconceito e as disciplinas escolares, também divididas em dois fatores, conforme descrito na parte do Método, cujos resultados se encontram na tabela 3.

Tabela 3 - Correlações entre as avaliações escolares e os preconceitos contra os alvos considerados frágeis e contra os alvos tidos como hostis.

	Educação física	Outras disciplinas
Preconceito contra alvos frágeis	-0,08	0,48***
Preconceito contra alvos hostis	-0,14	0,16
Preconceito	-0,12	0,41***

Fonte: Elaborada pelos autores.

Segundo os dados da tabela 3, há relação significativa entre as avaliações escolares feitas pelos professores das disciplinas ministradas em sala de aula e o preconceito dirigido contra os alvos considerados frágeis: quanto melhor a avaliação, menor o preconceito; não houve essa relação com o preconceito dirigido aos alvos considerados hostis e também entre as avaliações da disciplina Educação Física e o preconceito dirigido aos diversos alvos. Esses resultados indicam que os que estão mais envolvidos com o aprendizado escolar, com a incorporação da cultura transmitida pela escola, são menos preconceituosos em relação aos alvos considerados frágeis; provavelmente, parte desses alvos considerados frágeis estão entre os alunos mais bem avaliados por seus professores, mas não deve ser a totalidade, pois, não temos dados para afirmar que os alvos considerados como frágeis estão entre os mais bem avaliados por seus professores.

Pelos dados da tabela 3, também pode-se notar que as avaliações da disciplina de Educação Física não se associaram de forma significativa com o preconceito, o que se contrapõe a resultados obtidos em relação ao *bullying*, conforme evidenciado por Crochick (2015, 2019), o que fortalece a necessidade de se diferenciar essas formas de violência, pois, como afirmado anteriormente, a prática do *bullying* pode estar mais associada aos que pertencem à hierarquia não oficial e o preconceito, à hierarquia oficial.

Considerações finais

A formação dos indivíduos para conservar e modificar a cultura dirigida à convivência pacífica é feita por sua incorporação; é esta que possibilita a expressão de sentimentos e pensamentos; na sua ausência ou com uma formação restringida à utilidade e à adaptação, essa formação é comprometida e formas de hostilidades dirigidas à cultura e aos seus membros se manifestam obstando que ela seja introjetada; dessa forma, em vez de a cultura evitar a violência, sua apropriação inadequada a gera.

Como a cultura expressa ou oculta as contradições sociais, ela possibilita ou dificulta a formação de consciências individuais que sejam contrárias à violência em suas diversas formas. A educação escolar é um dos principais modos de transmissão da cultura, e como é determinada socialmente, traz consigo as contradições sociais. Uma dessas contradições é a que se expressa pela tentativa de criar relações solidárias entre as pessoas

e a tendência que leva a competições entre os alunos. Essas competições são propícias a criar hierarquias, uma delas que gradua os estudantes como melhores e piores quanto ao desempenho escolar, e outra, não assumida formalmente, que os divide entre quem tem mais poder sobre os outros pela força ou pela esperteza. Essa distinção pode gerar hostilidade entre essas hierarquias e internamente a cada uma delas. Uma das formas de hostilidade é o preconceito.

O preconceito se vincula a um objeto imaginário, que substitui o que de fato existe; esse objeto é caracterizado por estereótipos culturais, que falsamente justificam aquela hostilidade, pois nenhuma forma de violência deveria ser justificada, a não ser a que se contrapõe à própria violência. O preconceituoso tem dificuldades de refletir o que sente e o mundo em que vive; neste sentido, o desenvolvimento que a cultura permite com a aquisição da linguagem que possibilita a reflexão pode ser um antídoto ao preconceito.

Dos dados obtidos na pesquisa relatada, uma das duas hierarquias foi expressa por meio de uma análise fatorial: os alunos considerados hostis aos outros e contrários às regras estabelecidas, que tiveram uma forte manifestação de preconceito contra eles, ao contrário do preconceito que envolveu estudantes considerados como alvos frágeis. Parece que a proposta da educação inclusiva, ainda que limitada por condições objetivas, tem proporcionado menos preconceito contra os alunos que fogem da normalidade socialmente estabelecida, o que indica que deve ser fortalecida. De outro lado, o preconceito contra os alunos tidos como agressivos também deve ser enfrentado, pois, talvez sua agressividade seja uma ação compensatória à rejeição que podem sentir.

Outro resultado da pesquisa revelou que quanto mais bem os alunos são avaliados por seus professores de disciplinas ministradas em sala de aula, menos manifestam preconceito contra os alvos considerados frágeis e não o manifestam contra os considerados como hostis. Isso fortalece a necessidade de a cultura ser transmitida e incorporada pelos alunos, uma vez que ela possibilita uma percepção mais adequada da realidade e uma autorreflexão que pode ser contraposta ao preconceito.

No que se refere às hierarquias escolares, também é importante destacar que a avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física não se correlacionou com a manifestação do preconceito; se, por vezes, o destaque nessa disciplina pode estar

associado com a hierarquia não oficial, não está com o preconceito, embora em outras pesquisas esteve associado com o *bullying*. Nesse sentido, pode-se pensar que a hierarquia não oficial esteja relacionada com o *bullying* e que a disciplina que leve a seguir as normas sociais esteja relacionada com o preconceito.

Por fim, a baixa manifestação do preconceito contra os alvos frágeis encontrada nesta pesquisa pode estar atestando a incorporação pelo cotidiano escolar dos princípios da educação inclusiva, o que indica a necessidade de fortalecê-la.

Em síntese, os resultados desta pesquisa mostram a importância da incorporação da cultura transmitida pela escola e do fortalecimento dos princípios da educação inclusiva como formas de evitar a manifestação do preconceito, o que não implica que os que não conseguiram ter uma formação escolar ou que a tiveram de modo pouco satisfatório desenvolvam preconceitos, pois, a formação não vem somente da escola e essa forma de violência pode ser enfrentado também por outras instituições. Também é importante se destacar a necessária contraposição aos preconceitos dirigidos aos considerados estudantes agressivos ou maus-alunos, para que esses, ao terem menor discriminação, possam também diminuir sua hostilidade em relação aos outros.

Seria importante que outras pesquisas com essa temática sejam realizadas com uma amostra maior e representativa da população estudantil do ensino fundamental e que outros instrumentos sejam utilizados para confirmar ou não o que foi obtido nesta pesquisa, na esperança de que as escolas continuem a ser essenciais para uma vida civilizada.

Referências

- Adorno, T.W, & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W. (1996). Adorno, T. W. (1996). Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, 17(56), 388-411.
- Adorno, T. W. (2019). *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo, SP: Editora da Unesp.
- Adorno, T. W. (2020). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Arendt, H. (2012). *Origens do totalitarismo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Astor, R. A. Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 423-461. doi: 10.3102/0002831208329598
- Bacila, M. S. (2024). Violência na escola: um estudo preliminar indicativo de políticas públicas para as cidades educadoras. *Caderno Pedagógico*, 21(3), 1-21.4. doi: 10.54033/cadpedv21n3-227.
- Basso, F.V.; Souza, C. E. L de, & Rodrigues, C. G. (2023). Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros evidências do Pirls e do Pisav. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II*, (9), 305-330. doi: 10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5975
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Crochick, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento - Revista de Educação*, v. 3, p. 29-56, 2015
- Crochick, J. L. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. *Paidéia (USP. Online)*, v. 26, p. 307-315, 2016. doi:10.1590/1982-43272665201608
- Crochick, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia-USP (Impresso)*, v. 30, p. 1, 2019. doi:10.1590/0103-6564e190006
- Crochick, J. L. Personalidades autoritárias e preconceitos: relações. *Psicologia Argumento (PUCPR. IMPRESSO)*, v. 39, p. 1181-1198, 2021. <https://doi.org/10.7213/psicolargum39.107.AO09>
- Crochick, J. L. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023
- Crochick, J. L.; Dias, M. A.; Santos, F. A. & Andrade, P. 'Educação inclusiva e violência escolar: relação entre pares'. *Imagens da Educação*, v. 12a, p. 45-71, 2022.
- Crochick, J. L.; Meneses, B. M. (Org.) ; Galluch, M. T. B. (Org.) ; Silva, P. F. (Org.) ; Dias, M. A. (Org.) ; Gomide, A. P. (Org.) . *Fascismo e Nazismo, Preconceito e Bullying*. 1. ed. São Paulo: Benjamin Editorial, 2023. v. 1. 178p
- Crochick, J. L.; Rufo, D. S.; Reginaldo, F. S.; Pucci, R. & Paschoaleto, M. A. Autoridade e autonomia no contexto da violência escolar. *Educação & Sociedade*, v. 46, p. e286612, 2025, 2025. <https://doi.org/10.1590/ES.286612>.
- Dias, M. A. L., Oliveira, H. R., & Andrade, P. F. (2025). Concepções e percepções de professores sobre bullying: gênero, educação e autoridade. *InterMeio: Revista do*

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, 30(60), 124-151.
<https://doi.org/10.55028/intermeio.v30i60>

Duboc, M. J. O., Pimentel, S. C., Carneiro, J. R., & Matos, A. L. M. de. (2021). Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. *Olhares: Revista Do Departamento de Educação da Unifesp*, 9 (1), 21-37. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11470>

Freire, K. B. A., Santana, J. S. da S., Souza, S. de L., Carvalho, R. C. de; & Jesus, M. S. de. (2018). Sentimentos de adolescentes vítimas de violência escolar. *Revista de Saúde Coletiva da UFEs*, 8(1), 89-94. <https://doi.org/10.13102/rscdauefs.v8i1.2602>.

Ferreira, L. de C., & Mattos, M. J. V. M. (2023). Violência simbólica e abandono escolar: um estudo correlacional a partir das contribuições de alunos do ensino médio, de escolas públicas. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 8(15), 156-169.

Freud, S. (2011). *O Mal-Estar na Civilização*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Mefano, V., Lopes, M. M. M., & Vermelho, S. C. S. D. (2023). Inclusão e violência escolar: contribuições de um estudo empírico no rio de janeiro. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(69), 167-186. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p167-186>

Rufo, D. S.; Reginaldo, F. S.; Crochick, J. L. Bullying, Maus-Tratos e Desempenho escolar. *Teoria e Prática da Educação. V. 15 N.1 JAN/ABR 2012*, v. 26, p. e67926, 2023. <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.67926>

Scorzafave, L. G., Martins Faria, E., & Alves, B. (2020). O que diferencia escolas com bom desempenho nos anos finais do ensino fundamental? *Estudos Em Avaliação Educacional*, 31(78), 577-599. <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.6931>

Recebido: 21/03/2025

Aceito: 31/05/2025

Publicado: 30/09/2025

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.