

## Artigo

### Violência escolar, preconceito e educação inclusiva

#### School violence, prejudice and inclusive education

#### Violencia escolar, prejuicio y educación inclusiva

**Branca Maria de Meneses<sup>1</sup>**  
**Rejane de Aquino Souza<sup>2</sup>**  
**Rayane de Sousa Matos de Albuquerque<sup>3</sup>**  
**Manuela da Silva Amorim<sup>4</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, Brasil

#### Resumo

Com base nos conceitos da Teoria crítica da sociedade, este estudo tem como objetivo apresentar a relação entre a violência escolar e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão escolar. Para o alcance do objetivo proposto foi realizada a coleta de dados em oito escolas do município de Campo Grande (MS), sendo três particulares e cinco públicas municipais. Assim, participaram do estudo 463 alunos do nono ano do ensino fundamental, sendo 231 (49,9%) do sexo feminino e 232 (50,1%) do sexo masculino. Este estudo apresenta um recorte dos resultados de dois instrumentos, a *Escala de identificação da violência escolar* e a *Escala de discriminação dos alunos de inclusão escolar*. Os dados obtidos demonstraram as seguintes tendências: (1) quanto mais o(a) aluno(a) foi indicado(a) como autor(a) da agressão, mais esse(a) aluno(a) manifestou preconceito contra o(a) colega com autismo ou com dificuldade de se relacionar, e contra o/a colega afeminado e masculinizado; (2) quanto mais o(a) aluno(a) foi indicado(a) como autor(a) da agressão, menor foi a sua manifestação de preconceito contra o(a) colega que tem comportamento agressivo; e (3) quanto mais o(a) aluno(a) foi indicado(a) como alvo da agressão, maior foi a sua manifestação de preconceito contra o/a mau aluno ou má aluna.

#### Abstract

Based on the concepts of the Critical Theory of Society, this study aims to present the association between school violence and prejudice against students considered to be in a situation of inclusive education. To achieve the proposed objective, data collection took place in eight schools in the city of Campo Grande, MS, Brazil, being three private and five public municipal schools. Thus, 463 ninth grade students participated in the study, being 231 (49.9%) female and 232 (50.1%) male students. This study presents na

---

<sup>1</sup> Atua efetivamente como Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5291-3969> E-mail: [brancameneses@yahoo.com.br](mailto:brancameneses@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Atua efetivamente como Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8641-2561> E-mail: [rejane.aquino-souza@ufms.br](mailto:rejane.aquino-souza@ufms.br)

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestra em Psicologia (UFMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8000-7090> E-mail: [rayaneesmc@gmail.com](mailto:rayaneesmc@gmail.com)

<sup>4</sup> Atua efetivamente como Servidora Pública Federal – Especialista (Psicologia) na SENAPPEN/MJSP. Mestra em Psicologia (UFMS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2122-3310> E-mail: [manuelaamorimmj@gmail.com](mailto:manuelaamorimmj@gmail.com)



excerpt of the results of two instruments: the School Violence Identification Scale and the School Inclusion Student Discrimination Scale. Data obtained revealed the following trends: (1) the more the student was indicated as the perpetrator of the aggression, the more this student expressed prejudice against colleagues with autism or with difficulty to relate, and against effeminate male and masculine female colleagues; (2) the more the student was indicated as the perpetrator of the aggression, the lesser this student expressed prejudice against colleagues with aggressive behavior; and (3) the more the student was indicated as the target of the aggression, the more this student expressed prejudice against bad students.

### Resumen

Basado en los conceptos de la Teoría Crítica de la Sociedad, este estudio tiene como objetivo presentar la relación entre violencia escolar y prejuicios contra los estudiantes considerados en una situación de inclusión escolar. Para lograr el objetivo propuesto, la recolección de datos se realizó en ocho escuelas de la ciudad de Campo Grande (MS), tres de los cuales son privadas y cinco son públicas municipales. Por lo tanto, 463 participaron en el estudio, estudiantes del noveno año de la enseñanza fundamental, 231 (49,9%) de los cuales fueron del sexo femenino y 232 (50,1%) del sexo masculino. Este estudio presenta una muestra de los resultados de dos instrumentos, la Escala de identificación de violencia escolar y la Escala de discriminación contra estudiantes de inclusión escolar. Los datos obtenidos demostraron la siguientes tendencias: (1) cuanto más el estudiante fue señalado como autor de la agresión, más este estudiante expresó prejuicios contra el compañero con autismo o con dificultad para relacionarse, y contra colega afeminado y masculinizado; (2) cuanto más se ha señalado el estudiante como autor de la agresión, menor será su manifestación de prejuicio contra el colega que se comporta agresivamente; y (3) cuanto más se ha señalado el estudiante como objetivo de la agresión, mayor ha sido su manifestación de prejuicio contra el mal estudiante.

**Palavras-chave:** Violência escolar, Preconceito, Educação inclusiva.

**Keywords:** School violence, Prejudice, Inclusive education.

**Palabras clave:** Violencia escolar, Prejuicio, Educación inclusiva.

### Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar a relação entre a violência escolar e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão escolar, e tem por referência maior os estudos da Teoria crítica da sociedade. Mais especificamente, se reporta à análise de dados parciais obtidos da pesquisa “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, conforme está explicitado na discussão sobre a metodologia. Justificou-se a sua realização pela relevância temática no sentido de investigar e de refletir sobre as situações de violência na escola, manifestada de diferentes formas, com intuito de contribuir para a compreensão desse fenômeno e de somar com as discussões relativas ao combate da violência escolar.

A compreensão da violência produzida na escola requer pensá-la como um processo mediado socialmente, pois os acontecimentos do cotidiano escolar têm relação com as condições de vida na sociedade. Ao ter clareza desse processo, a escola deve assumir responsabilidades sobre a existência da violência ocorrida entre seus muros e fora deles – a sociedade – e,



consequentemente, sobre as atitudes afeitas à violência dentre toda a comunidade escolar. Nesse sentido, todos que fazem parte da vida na escola devem considerar a premência no combate à violência, desde a direção, o corpo administrativo, a coordenação pedagógica, as pessoas que trabalham com a merenda e a limpeza, trabalhadores da área de segurança, professores, alunos e seus familiares.

Pode-se auferir certa obviedade a essas afirmações, mas a ressalva feita advém da pesquisa realizada por Meneses *et al.* (2021) sobre a violência escolar: dentre outros procedimentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores das áreas de português, educação física e artes, abordando temas como *bullying* e educação inclusiva. Ao serem questionados sobre a presença do *bullying* na escola, chamou a atenção a prevalência de respostas em que eles responsabilizavam tão somente os alunos e seus familiares pelas ocorrências dessa violência.

Este entendimento desresponsabiliza a escola em relação ao combate à violência, em todas as suas formas, quando, na realidade, precisaria ser compreendida e combatida como parte do processo de formação dos alunos e de toda a comunidade escolar. Por isso, ressalta-se a importância de pesquisas sobre esse grave problema que adentra a escola, pois compreendê-lo pode evitar a sua repetição, já que os estudos científicos ajudam a analisar as situações e, por conseguinte, a pensar ações que possam modificar a cruel realidade. Segundo Adorno (2020b, p. 170), “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, sendo possível através da formação contra a violência.

São muitas as formas de violência que podem ser observadas nas escolas, bem como em outros ambientes da vida das pessoas, desde espaços de lazer, trabalho, família e outros. Isso deixa evidente o quanto as atitudes de violência estão entranhadas na vida das pessoas, pois mesmo ao ter uma origem social essa violência tem sido reproduzida pelos sujeitos. Especificamente nas escolas, diferentes estudos identificaram variadas formas de violência: hierarquia escolar, oficial e não oficial (Adorno, 2020c); indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno e entre alunos, e outros (Abramovay; Rua, 2003); conduta antissocial, distúrbios de conduta e *bullying* (Martins, 2005); e *bullying* e preconceito (Crochick; Crochick, 2017). Antunes e Zuin (2008), no estudo intitulado “Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação”, fazem um levantamento de relevantes pesquisas nacionais e internacionais sobre o *bullying* e o preconceito e destacam os estudos de Smith (2002) ao dizer que a violência escolar se volta para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas.

Cabe a reflexão acerca de a violência afeita às atitudes de preconceito de um modo geral e, em especial, em relação aos alunos identificados como em situação de inclusão escolar, se manifestar pela dificuldade em aceitar e lidar com as diferenças, pois além de ideias pré-concebidas que caracterizam os preconceituosos, conforme estudos de Crochick (2006), as atitudes de discriminação advindas dessas ideias se configuram em atos de violência. Pensar sobre a dimensão dessa forma de violência e combatê-la requer ajuizar que a diferença do outro não pode ser uma ameaça, por isso a reflexão deve voltar-se para o porquê de o preconceituoso ter atitudes discriminatórias e não o porquê de as vítimas sofrerem o preconceito.

O preconceituoso pode ser conservador da estrutura social e ter tendências autoritárias, portanto, com traços sadomasoquistas – combinado ao prazer de sofrer, sente prazer em fazer o outro, também, sofrer. Nesse sentido, o indivíduo segue irrefletidamente as orientações e os valores sociais estabelecidos que demandam em expectativas que, para ele, devem ser reconhecidas e aceitas na sociedade.

Conforme mencionado acima, há a incompatibilidade junto a dificuldade de lidar com o diferente, e isso motiva os atos violentos. Segundo Crochík (1996, p. 48), no preconceito ocorre a “generalização das características suposta de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele”. Assim sendo, os preconceituosos apenas classificam os indivíduos e não se abrem para a diferenciação e para uma nova experiência individual acerca do alvo. Ademais, conforme Adorno e Horkheimer (1985) explicam, o preconceituoso – e agressor – enxerga na vítima o perseguidor que o leva a ser violento para a garantia de sua legítima defesa. Os autores destacam que o mais fraco parece ser uma ameaça que não é suportável e que deve ser eliminada, de modo que, muitas vezes não há uma intenção clara para a violência: “Quem é escolhido para inimigo é percebido como inimigo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 157).

No contexto da educação inclusiva, Crochík (2011b, p. 74) esclarece que, em razão da fragilidade psíquica na sua relação com elementos socioculturais, o preconceito pode ser observado nas atitudes de discriminação:

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. [...] O segregado não faz parte, o marginalizado o faz de maneira precária.

O autor destaca, ainda, que são três os tipos de manifestação desse preconceito – compensação, hostilidade e frieza:

Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores do preconceituoso; e o terceiro tipo – a frieza – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente (Crochík, 2011b, p. 72).

Posto isto, há a imperativa necessidade de a educação inclusiva não apenas aceitar os “alunos denominados de inclusão” pela via da integração no cotidiano escolar, de forma discriminatória. Concessão essa que, às vezes, as escolas fazem para atender a preceitos legais sem considerar as diferenças e especificidades de cada aluno e sem permitir a sua efetiva participação no contexto escolar como um todo.

Por exemplo, de acordo com a hierarquia oficial, conforme estudos de Adorno (2020c), se o aluno tem dificuldade de aprender, há uma tendência a sofrer rejeição, pois não corresponderia aos parâmetros dessa hierarquia. Contudo, ele deveria suscitar interesse, exatamente, pelas suas dificuldades e não ser delegado a atendimentos de outros profissionais, ou mesmo ser relegado

à própria sorte, sem antes ser feito o esforço de ensiná-lo, inclusive recorrendo a diferentes atividades pedagógicas.

Reitera-se ser preciso considerar as diferenças e especificidades de cada aluno, pois nem sempre uma única regra pode ser válida para todos. Pelo contrário, recorrer sempre aos mesmos procedimentos pedagógicos pode dificultar ao aluno a busca da autonomia e da capacidade de se diferenciar, e, principalmente, de pensar as injustiças que fazem parte da sociedade atual que banaliza a violência.

Prevenir o desencadeamento de atitudes agressivas na escola, seja no aspecto institucional, seja nas relações entre os envolvidos – educadores, alunos, entre outros –, se configura como tarefa essencial no processo de formação. Pois a presença de atitudes de qualquer forma de violência deve ser combatida, no sentido de não haver tolerância para a sua existência, quer na escola, quer na sociedade.

Nas seções seguintes constam a descrição detalhada da metodologia de pesquisa e a exposição dos seus resultados com as respectivas análises e discussões.

## 2. Metodologia

Com intuito de apontar resultados considerados de relevância, a presente discussão se refere ao recorte de uma pesquisa denominada “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação local da professora Branca Maria de Meneses. Cabe esclarecer que se trata de uma pesquisa que foi desenvolvida, concomitantemente, por vinte instituições de ensino superior, sendo quatro estrangeiras, sob a coordenação nacional e internacional do professor José Leon Crochick.

Com base nos conceitos da Teoria crítica da sociedade, este estudo tem como objetivo apresentar a relação entre a violência escolar e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão escolar.

Para o alcance do objetivo proposto foi realizada a coleta de dados em oito escolas do município de Campo Grande (MS), sendo três particulares e cinco públicas municipais. Assim, participaram do estudo 463 alunos do nono ano do ensino fundamental, sendo 231 (49,9%) do sexo feminino e 232 (50,1%) do sexo masculino.

Especificamente para o recorte em referência, foram utilizados dois instrumentos, a *Escala de identificação da violência escolar* e a *Escala de discriminação dos alunos de inclusão escolar*. Ambas foram construídas e validadas pelo professor José Leon Crochick, na ocasião da elaboração do Projeto de pesquisa (Crochick; Crochick, 2017).

Na primeira Escala, além de outros itens, havia dois quadros com a listagem de tipos de agressão verbal, física, subjetiva e material, sendo um para a indicação de prática e outro para a indicação de agressões sofridas. Em seguida havia duas questões que solicitavam aos alunos participantes que denominassem três colegas praticantes dessas agressões e três colegas que as sofriam. Tais questões foram utilizadas neste estudo para obtenção dos escores de indicação de autoria e de alvo da violência escolar [*Indicador de autoria ou de alvo de agressão* = (*Número de indicações / Número de alunos por turma*) \* 100].

Quanto à segunda Escala, utilizada para obter o escore de discriminação contra alunos considerados em situação de inclusão escolar, havia sete questões: “Você conversaria no recreio com um aluno...?”; “Você faria trabalho com um aluno...?”; “Você gostaria de convidar para sua casa um aluno...?”; “Você auxiliaria nas dificuldades escolares um aluno...?”; “Você seria amigo de um aluno...?”; “Você acha que os alunos com as características abaixo conseguem fazer amizades?”; “Você acha que os alunos com as características abaixo aprendem o que é ensinado?”.

Para cada questão havia a listagem de alguns alunos considerados em situação de inclusão escolar: “aluno com deficiência”; “com autismo ou dificuldade de se relacionar”; “com a cor da pele diferente de quem respondia a escala”; “considerado mau aluno”; “com comportamento agressivo”; “aluna masculinizada” e “aluno afeminado”. Na medida em que o participante marcava as questões, por grupos de alunos em situação de inclusão, indicava a discriminação; assim, quanto maior o escore, maior a manifestação de preconceito em relação a grupos específicos de alunos considerados em situação de inclusão escolar.

Todos os dados coletados foram tabulados e, posteriormente, foram realizados os procedimentos estatísticos para o estabelecimento dos escores e de suas correlações através do Coeficiente de *Spearman-Brown*. O nível de significância utilizado foi o de 0,01.

### 3. Resultados, análises e discussões

Na Tabela que segue estão apresentados os resultados das correlações estatísticas entre as indicações de todos os participantes sobre os(as) autores(as) e os alvos de agressão e o preconceito contra alunos(as) considerados(as) em situação de inclusão escolar.

**Tabela 1.** Correlação entre as indicações de todos os participantes sobre os provocadores e os provocados e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão escolar.

Alunos Considerados em Situação de Inclusão Escolar	Indicações de Autoria e de Alvo de Agressão	
	Indicados como Agressores	Indicados como Vítimas
Com deficiência	0,06	0,07
TEA/Dificuldade de se relacionar	<b>0,12**</b>	-0,02
Cor da pele diferente da sua	0,05	0,03
Mau aluno	-0,07	<b>0,12**</b>
Comportamento agressivo	<b>-0,13**</b>	-0,01
Masculinizada	<b>0,15**</b>	0,01
Afeminado	<b>0,20**</b>	0,05

Fonte: Elaboração das autoras. \*\*Correlação significativa no nível 0,01.

Conforme se observa na Tabela apresentada os resultados significativos demonstraram as seguintes tendências:

- Quanto mais indicado(a) como autor(a) da agressão, maior a manifestação de preconceito contra aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA)/com dificuldade de se relacionar, contra aluna masculinizada e aluno afeminado;
- Quanto mais indicado(a) como autor(a) da agressão, menor a manifestação de preconceito contra aluno(a) que tem comportamento agressivo;
- Quanto mais indicado(a) como alvo da agressão, maior a manifestação de preconceito contra mau aluno/má aluna.

No que se refere ao primeiro resultado, que mostra que quanto mais indicado(a) como autor(a) da agressão, maior a manifestação de preconceito contra aluno(a) com TEA, pode-se inferir que a característica do alvo, de estabelecer reduzida interação social, seja um fator que, como diferença, suscite a discriminação do(a) agressor(a), pois este(a) sente a necessidade de se impor em relação às outras pessoas e, também, de reconhecimento em relação às suas atitudes. Assim, tende a discriminar pessoas que são indiferentes, ou que aparentam ser indiferentes, aos seus feitos de agressividade.

Conforme Paiva Junior (2021, p. 8), o TEA é uma condição que pode ser caracterizada pelo comprometimento “na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e [no] comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos)”. No que se refere ao uso do termo espectro, explica:

Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de suporte que necessitam – há desde pessoas com outras doenças e condições associadas (coocorrências), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico (Paiva Junior, 2021, p. 8, grifo do autor).

No estudo publicado no *Jornal de Pediatria*, por Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 1), intitulado “Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento”, os autores descrevem atitudes identificadas no comportamento da pessoa com autismo:

Adolescentes e adultos com autismo têm interpretações equivocadas a respeito de como são percebidos por outras pessoas, e o adulto autista, mesmo com habilidades cognitivas adequadas, tende a isolar-se. As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal de compartilhar informações com outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia [incomum] [...], entonação monótona, etc. Os que têm capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada. Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanecem não-verbais. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em

estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar linguagem corporal e expressões faciais.

Cabe destacar que os comprometimentos na comunicação e interação social e os comportamentos restritos e repetitivos podem variar ao longo do tempo e de acordo com as experiências de vida, e existe a possibilidade de a pessoa que apresenta o TEA mudar suas atitudes.

Uma questão importante é o fato de não apenas olhar para as pessoas com TEA e/ou com outras especificidades ou tipos de atitudes que fogem aos padrões estabelecidos, no sentido de aprisioná-las em suas características. Esse tipo de atitude, além de limitar as possibilidades de desenvolvimento e de mudanças das pessoas, é favorável ao preconceito.

Se o distanciamento desejado por pessoas com TEA pode ser passível de preconceito por pessoas identificadas como agressoras, se faz necessário refletir acerca das convenções estabelecidas para os parâmetros de sociabilização, isto é, as regras de conduta de se tornar sociável. As normas formais de convivência – que são históricas – com procedimentos caracterizados por padrões de estética para o convívio social, podem vir a dificultar as experiências de vida de pessoas que não agem ou não reagem em conformidade com as determinações institucionalizadas e, assim sendo, elas tendem a ser discriminadas.

A pessoa com TEA, por ter a característica de estabelecer pouca interação social, conforme já observado, pode ser vista como descortês, pois se espera das pessoas as atitudes que prevalecem nas convenções institucionalizadas, por mais superficiais ou falsas que, muitas vezes, possam ser. Essa institucionalização abarca, inclusive, reações às atitudes de violência, no sentido de se responder com violência às manifestações da violência. Assim, a indiferença do outro, abalizada por um agressor, pode induzir à discriminação pela ausência de respeito ao ser diferente e pela indiferença em relação aos seus atos de violência.

De acordo com o outro resultado da Tabela apresentada, no que diz respeito ao preconceito dos(as) alunos(as) considerados(as) como autores(as) de agressão contra a aluna masculinizada e o aluno afeminado, denota o quanto o preconceito está presente nas relações de gênero. Mas, por que a agressão se dirige contra o diferente a partir do preconceito? O diferente suscita no indivíduo aquilo que ele nega em si mesmo, e como forma de projeção – mecanismo de defesa do *ego* – são manifestados sentimentos antagônicos e de estranheza.

Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial. Para o paranoico usual, sua escolha não é livre, mas obedece às leis de sua doença. No fascismo, esse comportamento é adotado pela política, objeto da doença e determinado realisticamente (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 154).

Cabe ressaltar que as atitudes demandadas dos processos psíquicos acima destacados têm intrínseca relação com elementos socioculturais. As

contradições existentes na sociedade produzem impacto ao padronizar comportamentos que, conseqüentemente, preestabelecem modelos para o masculino e o feminino. Reforçar esses padrões conduz à preservação da tradição burguesa e heteronormativa. Nesse sentido, se faz preciso tecer críticas à ideia de uma só forma binária de gênero, ora masculino, ora feminino.

Os dados da Tabela mostraram que as adolescentes masculinizadas e os alunos feminilizados são alvos de violência, assim, observa-se que o(a) adolescente que não se comporta conforme o padrão social estabelecido, tende a ser discriminado(a). As meninas, ao demonstrarem aspectos mais aproximados do masculino, e os meninos, aspectos femininos, provocam a atenção e o ódio de pessoas agressivas. As alunas, por exemplo, que não obedecem aos modelos “dócil” e “feminino” são rechaçadas ou violentadas. Aos meninos espera-se atitudes de “força” e de “guerreiro”, caso contrário, são discriminados ou agredidos.

Vale lembrar o que diz Stoenner (2017) a respeito das determinações históricas e sociais de masculino e feminino, para além de diferenças anatômicas, que fazem referência a formas de comportamento e maneiras de se vestir e viver, e que acabam associadas aos preconceitos prevalentes na sociedade. Por isso, se faz necessário pensar que as questões de gêneros são estabelecidas antes mesmo do acesso à linguagem: os eventos de descoberta de sexo representam isso.

Os corpos masculinos e femininos são carregados de marcadores sociais, e os modelos heteronormativos acabam por “orientar” o que deve ser e o agir dos corpos. A heteronormatividade discutida no processo civilizatório passou por uma legitimação social, também, imposta pelos primórdios da divisão do trabalho. Vale lembrar o que dizem Adorno e Horkheimer (1985) a esse respeito, que ao homem estava estabelecido o enfrentamento da vida hostil, sair e lutar, e à mulher, sem ser considerada como sujeito, como quem não produzia, estava estabelecido o cuidado aos que produziam, representando o “monumento vivo dos tempos há muito passados da economia doméstica fechada” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 203). Assim, o que tem demarcado os gêneros masculino e feminino não é exclusivo da biologia, mas sim, de uma composição de diferentes aspectos sociais que dialogam entre si.

Para Horkheimer (2015, p. 125), faz parte da cultura civilizatória a dominação dos corpos, e explica que a necessidade de ajustamento promove a supremacia da sociedade em detrimento do indivíduo: a “vitória” da civilização, frequentemente, sacrifica a individualidade. Logo, ajustar-se às contradições da sociedade atual envolve sofrimento e renúncia. A mesma sociedade que nega a diferença e que marginaliza as discussões a respeito de gênero e sexualidade na escola se ocupa com o estilo de vida alheia, e, assim, promove a adaptação cada vez maior ao estilo de vida da indústria cultural. A partir dos padrões sociais impostos e da relação de dominação existente, ou o indivíduo se submete e reproduz essa lógica, ou resiste e se diferencia. O indivíduo que resiste em sua diferenciação corre o risco de exposição ao conflito, à exclusão e a outras formas de violência.

No que diz respeito à violência escolar, antes de ser considerada um problema de ordem psicológica, Crochík (2014) observa sua relação com o fato de a educação se identificar com a cultura. Para além dos muros da escola, se faz necessário discutir os valores que são reproduzidos na sociedade. Vale

ressaltar que a ideia do sexo biológico corresponder ao gênero advém do processo cultural, e deixa de ser uma questão de imposição natural.

Ademais, não discutir sobre as dificuldades dos alunos em lidar com as diferenças, quaisquer que sejam – entre gêneros, raças, classes sociais, e outras –, no processo de formação, preserva a ideologia da exclusão e silencia grupos considerados minorizados, pois, conforme os dados estatísticos analisados para a composição deste estudo, aqueles que não se enquadram nos modelos sociais estabelecidos acabam por se tornarem alvos de agressão. A violência contra os que são identificados como diferentes não permite a formação de uma cultura rica em possibilidades e, conseqüentemente, enfraquece os indivíduos.

O próximo resultado da Tabela a ser discutido, que mostra a tendência de quanto maior a indicação de autoria da agressão, menor a manifestação de preconceito contra o(a) aluno(a) que tem comportamento agressivo, suscita duas reflexões: (1) acerca das disposições psíquicas regredidas que demarcam a identificação com quem apresenta atitude/comportamento agressiva/o; e (2) acerca da análise do precário ou ausente trabalho formativo no sentido de combater as atitudes de violência entre os estudantes.

O narcisismo, mais característico do *bullying* do que do preconceito, parece estar presente na identificação entre autor(a) da agressão e quem tem comportamento agressivo, pois, o primeiro pode ter no segundo o apoio e a valorização de suas atitudes agressivas, e vice-versa, como quem age como incitador da violência (Crochick, 2019). O intento por dominar e destruir, como marca do *bullying*, pode estar associado à busca por popularidade, justamente, pela força e “superioridade”. Nesse sentido, reciprocamente, aquele que incita acaba por enaltecer o agressor, incentivando-o em sua busca por popularidade através de atitudes de violência.

Ainda no aspecto da identificação, tendo agora como análise a agressão derivada do preconceito, o(a) aluno(a) com comportamento agressivo pode suscitar no(a) aluno(a) indicado(a) como agressor(a), desejos sadomasoquistas. Em ambos pode estar caracterizado o intento de suportar a dor para aparentar superioridade e força, que são elementos altamente valorizados e difundidos na sociedade contemporânea hierárquica e competitiva; e, da mesma forma, provocar a dor no outro para projetar e amenizar a própria dor suportada ou por uma questão de indiferença com o sofrimento do outro, conforme explica Adorno (2020a).

A precariedade ou a ausência de trabalho formativo para combater a violência entre os estudantes está articulada, em certa medida, ao contexto acima discutido no que concerne às disposições psíquicas regredidas.

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (Adorno, 2020a, p. 139-140).

Conforme já observado, ocorre que a educação tem se empenhado em objetivos formativos condizentes com a cultura prevalecente e com as exigências socioeconômicas, principalmente, no aspecto do desempenho e da

competitividade. Dessa forma, tende a contribuir com a violência, ao invés de combatê-la. Adorno (2020a, p. 139) afirma que a “ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada”.

Segundo o autor, o “brilhantismo” como objetivo educacional conformado às exigências de como a sociedade está organizada, favorece a exacerbação da lógica do “sucesso” a todo custo e, conseqüentemente, a hostilidade; quando o essencial seria “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. [...] a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano” (Adorno, 2020b, p. 177). Assim, a educação escolar precisaria se voltar para a humanização e para a vida, de modo que esses elementos deveriam estar, por princípio, entre os propósitos formativos, também, relacionados ao combate à violência.

O último resultado, que mostra a tendência de quanto maior a indicação, entre os alunos, de vítima de agressão, maior a manifestação do preconceito contra o/a considerado/a como mau aluno/má aluna, suscita a reflexão de que, mesmo ao ser indicado(a) como vítima de violência, não deixa de praticá-la ao manifestar atitudes de preconceito; logo passa a ser, também, agressor(a). Ou seja, como vítima, a pessoa pode, também, se tornar agressora ao reproduzir a violência sofrida na escola e na sociedade.

Ao discutir a respeito das particularidades do *bullying* e do preconceito, Crochick e Crochick (2017, p. 28) explicam que essas duas formas de violência podem ser caracterizadas por ações de grupos ou indivíduos para a dominação do outro, mas que “no caso do preconceito, mesmo indivíduos frágeis podem desenvolvê-los, e a discriminação ocorrer de maneira mais sutil”. Essa discriminação sutil pode ser manifestada por atos de segregação e/ou de marginalização.

Para analisar a manifestação do preconceito se faz necessário pensar que o sujeito preconceituoso tende a reproduzir atitudes e valores que são determinados na sociedade, conforme já observado.

Adorno (2019, p. 522), nos estudos sobre a personalidade autoritária, explica que o preconceito pode ser manifestado por tipos, e que a razão para isso decorre da sociedade que tipifica e “produz” diferentes “tipos” de pessoas. No entanto, ressalta que a tipologia não deve resultar na simples tentativa de reger a personalidade humana, mas sim de compreendê-la em sua diversidade. Nesse sentido, ao esquematizar as formas de manifestação do preconceito, o autor identifica traços e disposições dos indivíduos relacionados com atitudes preconceituosas.

Dentre essas formas apresentadas, esquematiza a “Síndrome Convencional”, que decorre da aceitação de valores convencionais, na qual o indivíduo age sob influência de seus representantes externos. “Essa síndrome representa a estereotipia que vem de fora, mas que foi integrada no interior da personalidade como parte e parcela de uma conformidade geral” (Adorno, 2019, p. 538).

Ressalta-se que os valores disseminados nesta sociedade, a exemplo do que explica Adorno (2020c) sobre os dualismos fraco/forte, mau/bom, entre outros, enfatizam a lógica do “fracasso social” e da “superioridade nas relações”. Possivelmente, os(as) alunos(as) tidos(as) como vítimas introjetam esses

valores e tendem a ter atitudes de preconceito contra os(as) que não são valorizados(as) pela hierarquia oficial.

De acordo com Adorno (2019), o sujeito tem necessidade de identificação com a lógica da sociedade e da proteção oferecida por ela, ou melhor, tende a se identificar com o poder independente de seu conteúdo. Esse é o tipo de personalidade que se caracteriza pelo comportamento convencional, pelo conformismo, pelo rebaixamento da autorreflexão e pela ausência de aptidão à experiência, de modo que todos esses elementos apontam ser propícios à fragilidade do *eu* e, conseqüentemente, à expressão da violência, explica o pensador frankfurtiano.

Nesse sentido, ao expressar atitudes de preconceito contra os/as maus alunos/más alunas, pode ser que os(as) tidos(as) como vítima:

[...] são preconceituosos no sentido específico do termo: assumindo os julgamentos correntes sobre os outros sem terem examinado a questão por si mesmos. Seu preconceito é uma “coisa natural”, possivelmente “pré-consciente” e nem mesmo reconhecida pelos próprios sujeitos (Adorno, 2019, p. 539, grifos do autor).

Cabe refletir que o processo de formação do indivíduo se dá pela identificação dele com o outro, e através dessa relação que o indivíduo se diferencia e torna-se capaz de entender as diferenças. Horkheimer e Adorno (1978, p. 84-85) afirmam que “o mecanismo da identificação tem um lugar decisivo no processo de formação social, na cultura e na civilização [...], ela permite o aparecimento do ‘sentimento social’” (grifo dos autores).

Contudo, verifica-se a dificuldade do processo identificatório, na qual as identificações com alguém que foge aos padrões da hierarquia oficial têm sido negadas. Crochick e Crochick (2017, p. 32) explicam que na base do preconceito estaria a identificação negada: “não poder aceitar que o que é percebido no outro pertence ao indivíduo preconceituoso”. Ao não se tornarem indivíduos autônomos, a partir de dificuldades em seu processo formativo e de identificação, eles pouco se incomodam de agredir o outro, e, na verdade, passam a ser indiferentes. Observa-se, nesse aspecto, o que se caracteriza como sadomasoquismo.

Conforme discutido por Crochík (2011a, p. 13), o indivíduo:

[...] agride aquilo que suscita seus temores e seus desejos. O mais frágil lembra sua própria fragilidade, quando é incentivado o tempo todo pela doutrina da sobrevivência do mais apto a ser forte. Ao atacar o mais fraco, agride a si mesmo. O alvo do ataque recorda também desejos que teve de renunciar, e a agressão fortalece a renúncia.

Assim, a identificação negada constitui uma forma de defesa psíquica frente às ameaças decorrentes do processo de adaptação à lógica da sociedade. A educação, portanto, deve ser voltada para a diferenciação e emancipação dos sujeitos. O aluno deve ser formado para o convívio social, para pensar, questionar e perceber os interesses que estão impostos, e não para se portar como mero espectador que aceita, recebe e segue tudo que se prega.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel do professor nesse processo. Entende-se que, assim como os alunos, os professores estão submetidos à sociedade capitalista, que carrega valores consumistas, ideias alienantes, de posse e de coisificação. Esse professor tem sido convertido em vendedor/reprodutor de conhecimento, e “nesses termos reduz o intelecto a um mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio existente” (Adorno, 2020c, p. 114). Pode-se inferir que o professor se torna um instrumento de manutenção e reprodução da barbárie, e os alunos, também mediados pelo professor, acabam por manter e reproduzir a mesma lógica, quando ele não se preocupa em entender o fenômeno da violência presente na escola e na sociedade.

#### 4. Considerações finais

Com base nos conceitos da Teoria crítica da sociedade, este estudo teve como objetivo verificar a relação entre a violência escolar e o preconceito contra alunos considerados em situação de inclusão escolar. Os estudos que, como este, se propõem a refletir e analisar sobre as situações de violência na escola, manifestada de diferentes formas, objetivam contribuir com a comunidade escolar, especialmente, no sentido de ser possível compreender por que as atitudes de violência ocorrem.

No que diz respeito aos resultados, pode-se inferir que as atitudes de preconceito de alunos(as) considerados(as) como agressores(as), de um modo geral, relacionam-se à necessidade desses(as) alunos(as) de se imporem em relação às outras pessoas e, também, porque carecem de reconhecimento no que concerne às suas atitudes.

Nesse sentido, os(as) alunos(as) indicados(as) como agressores(as) tendem a discriminar pessoas que são indiferentes aos seus feitos de agressividade, assim como ocorre na manifestação de preconceito contra alunos(as) com TEA/com dificuldade de se relacionar. Frente a esse tipo de atitude, pondera-se que o fato de o alvo em questão apresentar a característica de estabelecer pouco convívio social, suscita a discriminação no(a) considerado(a) agressor(a), além da dificuldade desse(a) último(a) em respeitar e lidar com a diferença.

Tal dificuldade, também, pode ser observada em relação à aluna masculinizada e ao aluno afeminado, vítimas de preconceito pelo(a) aluno(a) indicado(a) como agressor(a). Mas, a discriminação de gênero requer, ainda, considerar a questão abordada por Adorno e Horkheimer (1985) sobre a negação do sujeito em relação aos seus próprios impulsos e a sua atribuição ao objeto, no caso, à vítima.

Ao ser indicado(a) como autor(a) da agressão, houve menor manifestação de preconceito contra o(a) aluno(a) que tem comportamento agressivo. Pode-se considerar que, frente a essas atitudes, o indivíduo expressa disposições psíquicas regredidas, por se identificar com esse comportamento, de se reconhecer nele.

O outro resultado diz respeito ao fato de o(a) aluno(a) indicado(a) como alvo de agressão manifestar preconceito contra o/a mau aluno/má aluna. Assim sendo, mesmo ao ser vítima da violência, o(a) aluno(a) não deixa de praticá-la. Ou seja, o(a) aluno(a) que é vítima de violência pode, também, se tornar

agressor(a) e reproduzir a violência sofrida. Com isso, fica evidente a estereotipia do que vem de fora, da sociedade violenta, ao se discriminar pessoas que não correspondem aos padrões estabelecidos – ser bem-sucedido –, e reitera os valores da hierarquia oficial e não oficial presentes na escola, conforme os termos de Adorno (2020c).

Frente a esses resultados cabe refletir sobre a necessidade de romper com o preconceito no sentido de evitar julgamentos simplórios que caracterizam as pessoas ao nomear o que o sujeito “é”: definições que diferenciam as pessoas, mas nem sempre são pautadas pelo respeito ao identificar a diferença. Nesse sentido, pode-se questionar o que é “ser normal”, conforme observa Patto (2007, p. 4):

É normal quem trabalha e obedece, ou seja, adapta-se à realidade social tida como fato, como dado, como natural e que dispensa, portanto, qualquer forma de questionamento; é inteligente quem pensa de acordo com os preconceitos, os estereótipos, a moral e a instrumentalidade reinantes.

As “normalidades” estabelecidas pelas escolas, na maioria das vezes, repetem os padrões impostos pela ideologia dominante e, com isso, abrem espaço para a vigência de atitudes de violência e preconceito dentro das escolas. As consequências disso levam à danificação da existência, pois essas atitudes são vistas como parte da vida, como se não houvesse problema ter que conviver com elas.

Essa forma de pensar, de justificar a violência, em qualquer forma de sua manifestação, corresponde à barbárie. Assim, faz com que a escola perca sua essência de formar as pessoas para terem autonomia e, principalmente, para pensarem que a violência deve ser erradicada da existência humana, se há a pretensão de se pensar em se tornar humano, no sentido de considerar as injustiças sociais e de analisar as contradições da sociedade, que se configuram de forma opressiva e dificultam ao sujeito confrontar a realidade.

Como diz Adorno (1991), a essência humana é a diferença, e a educação deve ser voltada para a diferenciação dos indivíduos, torná-los sensíveis. Para Crochík (2011a, p. 31), “a sensibilidade deve se voltar para diferenciar, se ela busca o sempre igual, converte-se em frieza. Ela não pode se desenvolver sem a percepção e sem a reflexão”. Na escola há espaço para a liberdade de resistir às contradições e à violência que têm feito parte da sociedade.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: Unesco, 2003, 88 p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. De la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Actualidad de la filosofía**. Tradução: José Luis Arantegui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1991, p. 135-204.



ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução: Virgínia Helena Ferreira da Costa; Francisco López Toledo Corrêa; Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019, 600 p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020a, p. 129-150.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020b, p. 169-184.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020c, p. 105-128.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, 224 p.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRLPBXK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar**: uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin, 2017, 120 p.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez-1996. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004). Acesso em: 29 mar. 2021.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 174 p.

CROCHÍK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In: CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011a, p. 11-34.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. In: CROCHÍK, José Leon (coord.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011b, p. 63-76.

CROCHÍK, José Leon. Opressão social e violência sexual contra crianças e adolescentes. **SER Social**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 46, 2014. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13062](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13062). Acesso em: 27 abr. 2021.

CROCHICK, José Leon. Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 30, p. 1-11, 2019. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/pusp/a/DxFBvMddr9GQHkwrmGgMf3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Temas básicos da sociologia**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978, 206 p.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução: Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015, 208 p.

MARTINS, Maria José. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 8 n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MENESES, Branca Maria de; SOUZA, Rejane de Aquino; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; ALBUQUERQUE, Rayane de Sousa Matos de; FERRO, Angelo Luiz. **Os (des)caminhos da violência escolar**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2021.

PAIVA JUNIOR, Francisco. O que é o autismo? **Revista do Autismo**. São Paulo, ano 7, n. 12, , p. 8, março/abril/maio, 2021. Disponível em:

<https://www.canalautismo.com.br/revista/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. A psicologia em questão. In: PATTO, Maria Helena Souza; FRAYZE-PEREIRA, João Augusto (orgs.). **Pensamento Cruel: humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 3-15.

SMITH, Peter. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002, p. 187-205.

STOEGNER, Karin. "Para além do Princípio de Gênero": Horkheimer e Adorno sobre o Problema de Gênero e Identificação. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 135-151, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v22i2p135-151>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Enviado em: 27/06/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

