



Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida

**Construção do quadro de referência
conceitual de um survey sobre
discriminação e preconceito na escola**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro
Abril de 2025



Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida

**Construção do quadro de referência conceitual de um
survey sobre discriminação e preconceito na escola**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. José Augusto Pacheco

UMinho

Profa. Cynthia Paes de Carvalho

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Karina Carrasqueira Lopes

USF

Profa. Naira da Costa Muylaert Lima

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Ana Cristina Prado de Oliveira

UNIRIO

Rio de Janeiro, 25/04/2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida

Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisou sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua implementação no estado do Rio de Janeiro, em seus primeiros três anos. A dissertação se intitula “As vozes que emergem do Pacto Federativo: O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações”. Desde 2019, é integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd), vinculado ao PPGE da PUC-Rio. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica há 20 anos. Durante o ano de 2023 e 2024, realizou um período de seis meses de doutorado sanduíche, financiando pelo Programa Capes/Print, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a supervisão do professor José Augusto Pacheco. Atualmente atua como docente de língua portuguesa, além de realizar pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre políticas públicas educacionais.

Ficha Catalográfica

Almeida, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de

Construção do quadro de referência conceitual de um survey sobre discriminação e preconceito na escola / Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2025.

170 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Preconceito e discriminação nas escolas. 3. Construção de survey. 4. Arcabouço teórico-conceitual. 5. Constructos. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos que acreditam na educação
como espaço inclusivo
e de transformação social.

Agradecimentos

À minha orientadora, Alícia Bonamino, mais uma vez: OBRIGADA. Sem seu olhar, suas conversas e sua paciência, esta tese não existiria. Ensinar, acolher e incentivar são suas marcas e desejo que sejam marcas da minha docência também.

Ao professor José Pacheco que, tão generosamente me acolheu e me instruiu, durante minha estadia no sanduíche na Universidade do Minho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelos ensinamentos e incentivo à pesquisa, mesmo nos tempos difíceis da pandemia.

Aos professores e professoras da banca, pela leitura deste trabalho e pelas contribuições.

A todos os funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, por estarem sempre dispostos a ajudar, especialmente na pandemia, quando o mundo estava de “pernas para o ar”.

Ao LAEd, um laboratório que vai muito além da pesquisa, transborda solidariedade e companheirismo. Muito obrigada a cada membro que esteve comigo desde o princípio e sempre me encorajou a não desistir. São muitos e muitas que estiveram comigo esses anos.

Bete, Juliana Cock e Naira: jamais esquecerei a mão amiga no início!

Elaine, tenho em você uma amiga, mãe e companheira de caminhada. Obrigada pelo exemplo ao longo desses anos!

Willer, obrigada pelos socorros durante toda a travessia. Você é gigante e um amigo para a vida toda!

Aos amigos, de várias partes do mundo, que tornaram o percurso mais suave: Ana Paes, “ponte Genebra-Brasil” com conversas, trabalhos e orientações; Beatriz Maia, Carmen Cavaco, Inês Aguiar... meus presentes lusitanos; Duda e Vivi, amigas, confidentes que me encorajam sempre, apesar de não entenderem do assunto; às poderosas do TFF, com quem quase diariamente conseguia relaxar em meio ao processo da tese; às amigas do ofício cotidiano: Bel, Carla, Eliana, Karol, Katia, Ingrid, Mirna, minhas amigas e irmãs. Aos demais colegas de trabalho, meus alunos e ex-alunos pelo tanto que me ensinam e ensinaram, além da paciência neste percurso.

Aos meus pais, Maria Isabel e Antonio Eugenio, minha irmã Nanda, meus sobrinhos, Nohan, Ana Flor e Antonio, pela paciência ao longo desses anos e, pelas vezes em que precisei estar longe (física e emocionalmente) para escrever a tese.

À minha avó Pura (*in memorian*), que sempre esteve sempre torcendo por mim e sabia o quanto eu queria estar aqui.

À Capes, ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – código de financiamento 001.

Agradeço a Deus, finalmente, por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Resumo

Almeida, Maria Elisa; Bonamino, Alícia Maria Catalano de (Orientadora). **Construção do quadro de referência conceitual de um survey sobre discriminação e preconceito na escola.** Rio de Janeiro, 2020. 170p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa insere-se no projeto intitulado “Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica” conduzido no âmbito do Laed/PUC-Rio e aqui nomeado como “pesquisa principal”. A tese foi desenvolvida com a finalidade de colaborar com o aprimoramento do survey adotado pela pesquisa principal e destinado a identificar, entre alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de diversos *campi* do CPII, os grupos que, definidos segundo as características socioeconômicas e raciais, são mais afetados pelo preconceito e mais sofrem com práticas discriminatórias na escola. Para mensurar esses aspectos, o survey abrange sete áreas temáticas: raça, socioeconômica, orientação sexual, gênero, religião e local de moradia. Inspirado em pesquisas anteriores (Mazzon, 2009, Andrade, 2015), o questionário contempla três dimensões: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) distância social, e (3) conhecimento ou experiências de práticas discriminatórias na escola (bullying). A tese toma o survey da pesquisa principal como material empírico com o objetivo de explicitar e sistematizar seu processo de construção e, principalmente, o quadro de referência que dá sustento teórico, conceitual e operacional ao desenho e aos construtos desse questionário destinado à mensuração de concepções preconceituosas e de ações discriminatórias entre alunos e professores do CPII. A tese mobiliza, entre outros, autores que, como Babbie (1999) e Pasquali (2003, 2009), têm discutido as características da pesquisa de survey. E também diversos autores da Sociologia (Bogardus, 1933, 1958; Coleman, 1988; Fiske, 1998, 2017), da Sociologia da Educação (Forquin, 2000; Mazzon, 2009; Ben Ayed, 2023; Nogueira, 2024), da Psicologia Social (Duckitt, 1992; Brown, 1995; Fiske et al. 2002; Castro, 2006) e do Direito (Moreira, 2017; Menna Barreto, 2021), áreas que tem se debruçado sobre o preconceito e a discriminação do ponto de vista conceitual e teórico e sobre sua operacionalização em pesquisas quantitativas e qualitativas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa envolveu a revisão e análise da

literatura, a criação de categorias de análise e sua articulação em construtos sobre três temas específicos recortados das sete áreas temáticas abrangidas pelo survey da pesquisa principal, a saber: construtos de natureza socioeconômica, racial e de gênero. Esse processo abrangeu: (i) uma discussão de natureza teórica e conceitual sobre o quadro de referência e sobre a noção e operacionalização de construtos em pesquisas de survey; (ii) a revisão da literatura sobre preconceito e discriminação de natureza socioeconômica, racial e de gênero; (iii) a explicitação sobre a forma específica como o survey da pesquisa principal procura expressar crenças preconceituosas e atitudes discriminatórias em ambiente escolar; (iv) análises exploratórias sobre como os blocos e itens do survey expressam especificamente essas temáticas e a sua articulação com a fundamentação teórica e conceitual mais ampla. Os principais resultados permitem: explicitar as características gerais da pesquisa de survey e as características específicas do survey adotado na pesquisa principal; identificar e explicitar as noções teóricas e conceituais subjacentes aos itens do survey e seu potencial para uma análise ampliada e aprofundada das respostas dos alunos do CPII ao questionário; a construção de um Quadro de Referência Conceitual, cujos descritores especificam as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação nas áreas socioeconômica, de gênero e racial; e analisar os construtos nas diferentes escalas adotadas (Likert, Bogardus e bullying), explorando suas conexões com a literatura e com o quadro de referência teórico-conceitual.

Palavras-chave

Preconceito e discriminação nas escolas; Construção de survey, Arcabouço teórico-conceitual, Constructos.

Abstract

Almeida, Maria Elisa; Bonamino, Alícia Maria Catalano de (Advisor). **Development of the Conceptual Framework for a Survey on Discrimination and Prejudice in Educational Settings.** Rio de Janeiro, 2020. 170p. Doctoral Dissertation – Education Departament, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research is part of the project “Public Policies for Affirmative Action and Social and Racial Inequalities in Basic Education,” developed within the scope of Laed/PUC-Rio. The project seeks to understand how prejudice and discrimination manifest at Colegio Pedro II (CPII) following the implementation of inclusive policies, such as the reservation of spots for students from public schools, the expansion of the institution into regions with low Human Development Index (HDI), and the adoption of the Quotas Law in 2012. These policies have significantly altered the socioeconomic and racial composition of the student body, bringing new challenges related to prejudice and discrimination in the school environment. To explore these dynamics, a survey was designed to collect data that would enable a deeper analysis of these phenomena. The instrument addresses seven thematic axes: race, socioeconomic status, sexual orientation, gender, religion, and place of residence. Inspired by Mazzon (2009) and Andrade (2015), the questionnaire is structured into three analytical dimensions: (1) attitudes that express prejudice, (2) social distance, and (3) knowledge of or experience with discriminatory practices at school (e.g., bullying). This instrument serves as the primary empirical foundation of this doctoral research. More specifically, this study takes the survey from the main research project as its central empirical material, with the aim of detailing and systematizing its construction process. Beyond that, it seeks to examine the theoretical, conceptual, and operational framework that underlies the survey’s design, particularly in relation to the constructs used to measure prejudiced perceptions and discriminatory actions among students and teachers in the final years of middle school and high school at CPII. The investigation is grounded in contributions from scholars across multiple disciplines. In survey methodology, it draws on the work of Babbie (1999) and Pasquali (2003, 2009). In Sociology, it engages with key authors such as Bogardus (1933, 1958), Coleman (1988), and Fiske (1998, 2017). In the Sociology of Education, it references Forquin (2000), Mazzon (2009), Ben Ayed (2023), and Nogueira (2024). Social Psychology contributions include Duckitt (1992), Brown (1995), Fiske et al. (2002), and Castro (2006), while perspectives from Law are incorporated through the work of Moreira (2017) and Menna

Barreto (2021). These fields have provided essential insights into the conceptualization, theorization, and empirical study of prejudice and discrimination, both in qualitative and quantitative research. Methodologically, this research involved an extensive review and analysis of the literature, the creation of analytical categories, and their articulation into constructs derived from three specific thematic dimensions selected from the seven addressed in the main survey: socioeconomic, racial, and gender-related. This process included: (i) a theoretical and conceptual discussion about the role of reference frameworks and the definition and operationalization of constructs in survey research; (ii) a focused literature review on prejudice and discrimination along socioeconomic, racial, and gender lines; (iii) an examination of how the main survey is structured to express prejudiced beliefs and discriminatory attitudes within school settings; and (iv) exploratory analyses of how the blocks and items of the survey express these issues and how they are connected to broader theoretical and conceptual foundations. The main results of this study include a detailed description of the general characteristics of survey research and of the specific survey instrument used in the main project; the identification and systematization of theoretical and conceptual underpinnings for the survey's items; the development of a Conceptual Reference Framework, whose descriptors define the diverse manifestations of prejudice and discrimination in the socioeconomic, racial, and gender spheres; and a critical analysis of how the constructs function across different scales employed in the survey (Likert, Bogardus, and bullying-related items), exploring their consistency with the literature and with the proposed theoretical framework. By integrating these elements, this study contributes not only to the academic debate on prejudice and discrimination in schools but also to the enhancement of survey-based methodologies designed to investigate these phenomena in educational contexts.

Keywords

Prejudice and discrimination in schools; Survey research design; Theoretical-conceptual framework; Constructs.

Sumário

1 Introdução	15
1.1 Justificativa, Objetivos e Metodologia.....	19
1.1.1 Justificativa.....	19
1.1.2. Objetivos da pesquisa	20
1.1.3. Metodologia.....	21
2.1. O Colégio Pedro II.....	23
2.2. A pesquisa principal	27
3 O survey e a pesquisa	36
3.1 Características da Pesquisa de Survey	38
3.2. O survey da pesquisa principal.....	45
3.3. Os conceitos envolvidos no survey.....	45
3.3.1. Crenças	46
3.3.2 Comportamentos e práticas discriminatórias	46
3.4. O Pré-Teste	49
3.5. A Pré-Testagem dos Questionários	49
3.5.1. Aplicação do pré-teste na escola 1	51
3.5.2. Aplicação do pré-teste na escola 2	52
3.5.3. Aplicação do pré-teste na escola 3	53
3.5.4. As mudanças do questionário pós pré-teste	54
3.5.5. Análise dos dados Escolas 2 e 3.....	56
4 Quadro de Referência Conceitual e Definição de Construtos	57
4.1. Os Construtos e a Pesquisa de Survey	57
5 Preconceito, Estereótipo e Discriminação nas Produções Acadêmicas	63
5.1. Referências Teóricas e Conceituais sobre Preconceito.....	63
5.2. Referências Teóricas e Conceituais sobre Estereótipos	69
5.3. Referências Teóricas e Conceituais sobre Discriminação.....	72
5.4. Os Nós da Interseccionalidade e da Multidimensionalidade: O que dizem as pesquisas?	75
5.5. A Discriminação no Contexto Escolar.....	79
6 Análises Exploratórias dos Construtos.....	85
6.1. Perfil do Estudante.....	85
6.1.1. Análise dos itens relacionados ao perfil do estudante.....	85
6.1.2. Quadro de Referência Conceitual 1 – Bloco 8, os constructos relacionados com o perfil do aluno	89
6.2. Preconceito e Discriminação de Nível Socioeconômico	92

6.2.1. Quadro de Referência Conceitual 2 – Blocos 1 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação socioeconômica	92
6.3. Análise exploratória dos itens sobre preconceito e discriminação socioeconômica.....	96
6.4. Preconceito e Discriminação: Gênero e Orientação Sexual	99
6.4.1. Quadro de Referência Conceitual 3 – Blocos 3 e 4, os constructos relacionados a gênero e à orientação sexual	111
6.5. Preconceito e discriminação racial	117
6.5.1. Quadro de Referência Conceitual 4 – Blocos 6 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação à raça e etnia	122
Considerações Finais.....	129
7. Referências Bibliográficas	135
Anexo A: Quadro de Referência Conceitual	155
Anexo B: Versão Final do Questionário do Estudante	161

Lista de Quadros

Quadro 1: Quadro de Referência Conceitual 1 – Bloco 8, os constructos relacionados com o perfil do aluno	72
Quadro 2: Quadro de Referência Conceitual 2 – Blocos 1 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação socioeconômica	75
Quadro 3: Quadro de Referência Conceitual 3 – Blocos 3, 4 e 7, com os constructos relacionados ao gênero e sexo	90
Quadro 4: Quadro de Referência Conceitual 4 – Blocos 6 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação à raça e etnia	100

Lista de Figuras

Figura 1: Cálculo do número mínimo das vagas reservadas a estudantes no CPII.....	25
Figura 2: Processo de construção do questionário da pesquisa principal em etapas.....	52

Lista de Tabelas

Tabela 1: Perfil discente do CPII nos <i>campi</i> -Duque de Caxias e Humaitá II em 2018.....	26-27
---	-------

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCA** – Confirmatory Composite Analysis
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPII** – Colégio Pedro II
- DPU** – Defensoria Pública da União
- ERIC** – Education Resources Information Center
- FEA** – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
- FIPE** – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIAPN+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outras identidades
- MEC** – Ministério da Educação
- NSE** – Nível Socioeconômico
- OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PUC-Rio** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- QRC** – Quadro de Referência Conceitual
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- SEPPIR** – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- STF** – Supremo Tribunal Federal
- UNDP** - United Nations Development Programme
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USP** – Universidade de São Paulo

“[...] elogiar a escola pública é um ato de reconhecimento do seu papel social e da sua mais-valia na educação das crianças e dos jovens”.

José Augusto Pacheco, *Nunca subestimem um professor de uma escola pública* (2024)

1 Introdução

Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e em linha com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação brasileira pauta-se na democracia, buscando apoiar-se em dois pilares: mais qualidade e acesso de todos os cidadãos à escola. Para concretizar esses objetivos, diversas políticas educacionais foram implementadas, com ênfase especial na Educação Básica. Essas iniciativas decorrem da compreensão da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. Durante as décadas de 1990 e 2000, sucessivos governos promoveram a ampliação do acesso e a equidade na Educação Básica (Alves; Soares; Xavier, 2016).

Embora o princípio constitucional da escola para todos represente um avanço significativo, sua implementação revelou desafios relacionados à qualidade da educação e às trajetórias escolares de grupos historicamente marginalizados, especialmente estudantes negros e de baixa renda. Tais desafios manifestam-se por meio da desigualdade de aprendizagem e dos altos índices de repetência, fracasso escolar e distorção idade-série (Candau, 2012; Alves, Soares, Xavier, 2016). A ampliação do acesso à escola intensificou a discussão sobre a qualidade da educação, conforme demonstram pesquisas de Soares (2005), Alves (2006; 2016) e Franco *et al.* (2003, 2007) que evidenciam a forte relação entre desigualdade escolar e fatores socioeconômicos, raciais e, em menor medida, de gênero.

As desigualdades educacionais vinculadas à origem social dos alunos são amplamente documentadas no Brasil, porém, o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural promotor dessas desigualdades foi um processo gradual. Três fatores-chave contribuíram para essa tomada de consciência (Feres, 2018): a Conferência de Durban, organizada pela ONU, que colocou o Brasil em evidência no debate internacional sobre racismo; o pronunciamento do então presidente Fernando Henrique Cardoso na Universidade de Brasília (UnB) reconhecendo publicamente a existência da discriminação racial no país; e, sobretudo, a atuação contínua dos movimentos sociais na luta por reconhecimento racial¹.

¹ Os movimentos sociais possuem protagonismo em diversos países na luta contra desigualdades étnico-raciais. No Brasil houve o envolvimento de grupos sociais como Educafro, União Nacional dos Estudantes

No âmbito da educação, a falta de equidade entre grupos sociais e raciais desfavorecidos levou à promulgação da Lei Federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que instituiu a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para pretos, pardos, indígenas, alunos de escolas públicas e estudantes de baixa renda. Feres et al. (2018) classificam essa legislação como um exemplo de ação afirmativa, conceito que engloba programas, públicos ou privados, voltados à garantia de direitos e recursos a grupos historicamente marginalizados. Tais políticas são fundamentadas em documentos internacionais, como a "Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino" da UNESCO (década de 1960), que já abordava a intersecção entre etnia, raça, origem social e econômica no combate à discriminação educacional.

A Lei de Cotas representou um marco na história brasileira ao institucionalizar ações afirmativas voltadas à mitigação das desigualdades educacionais, especialmente entre estudantes negros e de baixa renda. A implementação dessa política alterou a composição social e racial das instituições federais de ensino, resultando em novas formas de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

No caso do Colégio Pedro II (CPII), que constitui o campo empírico do projeto ao qual esta tese se vincula, a adesão à Lei de Cotas foi acompanhada pela promulgação da Lei 12.677/2012, que equiparou essa instituição aos Institutos Federais, tornando obrigatória a reserva de 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, e segundo critérios de renda e raça. Posteriormente, a Lei 13.409/2016 ampliou essa política, reservando vagas para pessoas com deficiência, e, mais recentemente, a Lei 14.723/2023 incluiu estudantes quilombolas e reduziu o critério de renda familiar máxima para participação na política de cotas.

A adesão do CPII à Lei de Cotas transformou significativamente o perfil de seus alunos. Instituição federal secular, com cerca de treze mil estudantes distribuídos em

(UNE), Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), a Comissão Técnica de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), a Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), em diálogo com o governo federal. Nos Estados Unidos, houve a luta pelos direitos civis e igualdade para a comunidade negra, a qual vivia segregada socialmente (1955 - 1968). Na Inglaterra houve o assassinato sem justificativa do jovem negro Stephen Lawrence em 1993, o que frequentemente é considerado como um marco na história britânica para pensar políticas públicas sobre relações raciais no país. Na França, em razão do princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei, a discussão sobre discriminação racial é bastante nebulosa.

diversos *campi* no estado do Rio de Janeiro, o CPII² oferece educação infantil, ensino fundamental e médio, com processos de ingresso variados conforme a etapa de ensino³. A partir dos anos 2000, o colégio adotou uma estratégia de expansão territorial, criando unidades descentralizadas em áreas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como Realengo⁴ (2004), Niterói (2006) e Duque de Caxias (2007). Afora estes dois últimos, no município do Rio de Janeiro são doze *campi* que adotam o nome do bairro onde se encontram, sendo assim chamados: Centro (1 unidade), São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). O movimento de expansão, aliado à adoção de políticas afirmativas, propiciou o acesso ao CPII de grupos socioeconômicos e raciais historicamente excluídos, alterando o perfil tradicional da instituição, antes frequentada majoritariamente por estudantes das elites econômicas e culturais cariocas e fluminenses.

A presente pesquisa de doutorado insere-se no projeto intitulado "Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica" conduzido no âmbito do Laed/PUC-Rio e nomeado ao longo da tese como "pesquisa principal". Um dos objetivos da pesquisa principal é compreender como o preconceito e a discriminação se manifestam no CPII após a adoção de iniciativas inclusivas, como a reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública, a expansão da instituição para regiões de baixo IDH e a adesão à Lei de Cotas em 2012. Tendo como pressuposto que essas políticas alteraram o perfil socioeconômico e racial dos estudantes e trouxeram novos desafios relacionados às dinâmicas de preconceito e discriminação no ambiente escolar, a pesquisa principal desenvolveu um survey para obtenção de dados que permitam analisar tais fatores.

A presente pesquisa de doutorado toma o survey da pesquisa principal como material empírico com o objetivo de explicitar e sistematizar seu processo de construção e, principalmente, o quadro de referência que dá sustento teórico, conceitual e operacional ao questionário e os construtos destinados à mensuração de concepções preconceituosas e de

² O CPII implementou, no ano de 2005, uma ação afirmativa, de forma autônoma, no Ensino Fundamental e Médio. Nesta ação destinava-se 50% das vagas a alunos de escolas públicas (edital nº 13/2005 para admissão à 1ª série do Ensino Médio foi publicado em 31 de outubro de 2005).

³ O ingresso dos estudantes à Educação Básica acontece por sorteio público ou através de processos seletivos que envolvem provas de Português e Matemática de caráter eliminatório para ingresso ao 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.

⁴ Realengo é um dos bairros cariocas com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Enquanto a cidade do Rio de Janeiro em 2021 ficou com o IDH de 0,762, o de Realengo foi de 0,55.

ações discriminatórias entre os alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do CPII.

Para tanto, a tese mobiliza, entre outros, autores que, como Babbie (1999) e Pasquali (2003, 2009), têm discutido as características da pesquisa de survey, e diversos autores que no campo da Sociologia, da Sociologia da Educação, da Psicologia Social e do Direito têm discutido as temáticas do preconceito e da discriminação. No campo da Sociologia e da Sociologia da Educação foram mobilizados autores como Bogardus (1958); Adorno e Horkheimer (1986); Rosemberg (1991; 1998); Scott (1995); Coleman (1988); Guimarães (1999); Ermich e Francesconi (2001); Krieger et al.(2005); Barbosa (2005); Bourdieu (2001, 2007, 2013); Hasenbalg e Silva (1992; 1999); Biblarz et al., 1997; Forquin (2000); Soares e Collares (2007); Mazzon (2009); Ben Ayed (2023) e Nogueira (2024), entre outros. Já na Psicologia Social os autores consultados foram, entre outros, McConahay & Hough (1976); Altmeyer (1981); Duckitt (1992); Brown (1995); Glick e Fiske (1996); Plant e Devine (1998); Krieger et al. (2005); Queiroz e Santos (2006); Gouveia et al., (2006); Castro (2006); Daflon et al. (2016); Menezes (2013); Maio (2015), entre outros. Além dessas referências, consideramos também os textos de Moreira (2017, 2020), jurista brasileiro, e de Ben Ayed (2024) sociólogo francês que têm se debruçado sobre o preconceito e a discriminação do ponto de vista conceitual e teórico, considerando, no caso de Ben Ayed, sua operacionalização em pesquisas quantitativas e qualitativas. Na área do Direito, o tema da discriminação e do preconceito no espaço escolar praticamente inexistente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa envolveu a revisão e análise de parcela dessa literatura, a criação de categorias de análise e sua articulação em construtos relacionados com três dimensões específicas: socioeconômica, racial e de gênero, que constituem um recorte das sete áreas temáticas - territorial, socioeconômica, deficiência, sexo, orientação sexual, religiosidade e étnico-racial - abrangidas pelo survey elaborado pela pesquisa principal.

A tese está organizada em seis capítulos, incluindo esta introdução. O capítulo 2 apresenta a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa. O capítulo 3 discute as características mais gerais da pesquisa de survey e apresenta o desenho do questionário da pesquisa principal e suas especificidades. O capítulo 4 desenvolve uma reflexão conceitual sobre o quadro de referência e os construtos, explorando suas inter-relações. O capítulo 5

sistematiza um recorte da literatura dedicada ao estudo do preconceito e da discriminação, abordando suas bases teóricas e conceituais. Além disso, examina como o quadro de referência adotado dialoga com os pressupostos da literatura, particularmente no que diz respeito às formas de discriminação e preconceito de ordem socioeconômica, racial e de gênero. Aborda, ainda, os construtos utilizados para representar fenômenos abstratos ou latentes, que têm sua manifestação empírica nos itens do questionário. No capítulo 6, são apresentadas as análises do questionário e suas conexões com o quadro de referência, com ênfase nas dimensões socioeconômica, racial e de gênero. Por fim, a tese traz as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo para o aprimoramento da pesquisa de survey sobre preconceito e da discriminação no contexto escolar.

1.1 Justificativa, Objetivos e Metodologia

1.1.1 Justificativa

A expansão territorial do Colégio Pedro II (CPII) e a implementação de cotas, em 2005 e 2012 no ensino fundamental e médio, resultaram na inclusão de uma parcela significativa de crianças e jovens pertencentes a grupos historicamente atingidos pela desigualdade e a discriminação social. Esse processo de diversificação do perfil estudantil reforçou a necessidade de produção de dados empíricos que permitam identificar o alcance e a intensidade do preconceito, da discriminação e das práticas discriminatórias (bullying) dentro da instituição, a partir da percepção de alunos e professores.

Para tanto, no contexto do desenvolvimento do projeto intitulado “Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica” conduzido no âmbito do Laboratório de Avaliação da Educação - Laed/PUC-Rio, foi elaborado um survey que adota o questionário como instrumento de pesquisa capaz de fornecer evidências empíricas sobre o impacto das políticas de ação afirmativa no cotidiano do CPII e sua relação com a (re)estruturação da discriminação e das desigualdades escolares.

Apesar de Babbie (1999) e Pasquali (2009) afirmarem a relevância de que as categorias de análise adotadas na pesquisa de survey sejam estabelecidas a partir da revisão

da literatura e da elaboração de um quadro referencial conceitual, os autores também reconhecem que é recorrente a construção de questionários sem a explicitação de sua base teórica e conceitual, o que também acontece com o survey elaborado pela pesquisa principal, que será discutido nesta tese.

Esse reconhecimento está na origem do objetivo desta pesquisa de doutorado, que toma o questionário da pesquisa principal como material empírico para explicitar seu processo de construção e principalmente para caracterizar os pressupostos teóricos e operacionais dos construtos desse survey sobre preconceito e discriminação na escola.

Essa opção se justifica porque, apesar de partir de um questionário já construído, a explicitação *a posteriori* desses pressupostos importa para a compreensão do desenho do survey e do sentido teórico e empírico do questionário e dos seus construtos, bem como para referenciar a interpretação e a análise dos dados resultantes da aplicação do questionário junto aos alunos do CPII.

1.1.2. Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Caracterizar os pressupostos teóricos e operacionais dos construtos e do desenho do survey sobre preconceito e discriminação elaborado no âmbito do projeto “Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica”.

Objetivos Específicos

1. Descrever o processo de elaboração do survey destinado a mensurar preconceito e discriminação na escola.
2. Sistematizar um recorte da literatura e das pesquisas sobre preconceito e discriminação, considerando as especificidades de suas dimensões socioeconômicas, raciais e de gênero.
3. Elaborar um quadro de referência teórico-conceitual e operacional para subsidiar a definição e análise dos construtos investigados pelo questionário.
4. Analisar como os construtos relacionados a preconceito e discriminação estão contemplados na definição operacional do questionário.

1.1.3. Metodologia

Tendo em vista os objetivos delineados, foi adotada uma abordagem qualitativa para descrever as principais etapas de construção do survey e, principalmente, para sistematizar um recorte da literatura e das pesquisas sobre preconceito e discriminação, visando à elaboração de um quadro de referência para embasar a definição teórico-conceitual e a operacionalização e análise dos construtos verificados pelo questionário. Em termos metodológicos, a revisão de literatura foi orientada por quatro procedimentos destinados a compor o conjunto de dados a ser analisado:

- i) Levantamento e análise de textos da literatura acadêmica sobre preconceito e discriminação;
- ii) Aprofundamento da revisão bibliográfica sobre preconceito e discriminação em suas diversas dimensões, com ênfase nas de natureza socioeconômica, racial e de gênero;
- iii) Elaboração de um quadro de referência conceitual para a análise dos construtos que compõem o questionário;
- iv) Análise dos construtos à luz da literatura para verificar sua pertinência teórica e operacional.

A revisão bibliográfica foi conduzida por meio da consulta a bases de dados acadêmicas, como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), o ERIC (Education Resources Information Center) e a plataforma Taylor & Francis⁵. O objetivo foi identificar artigos, livros, teses e dissertações relevantes para a temática, utilizando palavras-chave em português e inglês, tais como "discriminação", "discrimination", "preconceito", "prejudice", "discriminação racial", "racial bias", "discriminação de gênero", "gender bias", "preconceito racial", "racial prejudice" e "preconceito de gênero", "gender prejudice". Em um segundo momento, foi realizada uma nova filtragem para que percebêssemos se os artigos selecionados discutiam as palavras-chave supracitadas, envolvendo o cenário da educação, como escolas, por exemplo.

⁵ Taylor & Francis é uma empresa internacional originária da Inglaterra que publica livros e revistas acadêmicas. Suas partes incluem Taylor & Francis, CRC Press, Routledge, F1000 Research e Dovepress.

Com base em Bardin (2016), a primeira etapa da análise de conteúdo envolveu uma "leitura flutuante" dos textos selecionados, permitindo a imersão em distintas perspectivas teóricas e conceituais sobre preconceito e discriminação. Mais especificamente, a revisão foi estruturada a partir de quatro grandes áreas de conhecimento: Psicologia Social, Sociologia, Sociologia da Educação e Direito, dado o papel central dessas disciplinas para a compreensão dos fenômenos investigados.

A seleção preliminar dos textos foi orientada por dois eixos temáticos principais:

- i) a discriminação e o preconceito como categorias teórico-conceituais amplas;
- ii) as especificidades do preconceito e da discriminação em suas dimensões socioeconômica, racial e de gênero.

Os textos foram examinados com base no título e no resumo e foram selecionados trabalhos que focalizassem explicitamente as questões de discriminação e preconceito em contextos escolares e sala de aula. Foram excluídos os estudos que tratavam de temática anterior às mudanças introduzidas na educação pelas políticas afirmativas e à legislação sobre o tema, por não estarem sintonizados com o recorte temporal desta tese.

Nesta etapa, foram selecionados textos que focam em questões teóricas relacionadas com as categorias gerais de discriminação e preconceito, bem como com as três dimensões específicas de interesse desta tese, e que foram tomados como textos de referência. Os outros artigos revisados foram organizados em grupos de acordo com a natureza específica da temática abordada, a saber: artigos relacionados à dimensão socioeconômica, artigos sobre sexo e/ou gênero, artigos sobre raça e/ou etnia e artigos que tratam desses temas numa perspectiva interseccional⁶.

Uma vez sistematizada a revisão da literatura e de pesquisas, o passo seguinte foi a análise sobre como a definição dos construtos relacionados com preconceito e discriminação está contemplada do ponto de vista teórico e operacional no questionário destinado aos alunos do CPII. Esses temas serão tratados em profundidade nos capítulos 5 e 6 desta tese.

⁶ Interseccionalidade é um conceito, proposto pela jurista Kimberlé Crenshaw, em 1989, que se refere à interação entre fatores sociais que definem uma pessoa. Esses fatores podem ser, por exemplo, gênero, raça, etnia, nível socioeconômico entre outros.

2 O Colégio Pedro II e a pesquisa principal: articulações

2.1. O Colégio Pedro II

O CPII é uma instituição pertencente à rede pública federal de ensino e tributária tanto da história e da imagem de excelência construída ao longo de mais de 180 anos de existência, quanto das posições conquistadas pelos seus ex-alunos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

O CPII atende a diversos níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de cursos de pós-graduação, organizados nas modalidades Lato Sensu (Aperfeiçoamento e Especialização) e Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico e Profissional) (Couto, 2018; CPII, 2020). Ainda são ofertados Cursos Técnicos Subsequentes (Técnico em Tradutor e Intérprete de Libras e Técnico em Guia de Turismo), destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio e desejam obter uma formação técnica. (Carrasqueira et al., 2024)

Trata-se de uma instituição organizada em 14 *campi* que, em conjunto, oferecem todas as etapas da Educação Básica a mais de 12 mil alunos. Dos 14 *campi*, 12 estão localizados no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias.⁷

Na Educação Básica, o ingresso ao CPII se dá por meio de sorteio público de vagas e por processo de seleção e classificação de candidatos conforme o nível de ensino e exclusivamente para os *campi* que disponibilizam vagas, de modo a atender aos seguintes critérios:

- Educação Infantil – sorteio público de vagas para turmas de 4 ou 5 anos;
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental – sorteio público de vagas para o 1º ano. Eventualmente, são oferecidas vagas para o 2º ano também por sorteio público. Não são oferecidas vagas para as demais séries desse segmento;
- Anos Finais do Ensino Fundamental – processo de seleção de candidatos através de provas de Matemática, Português e Redação para o 6º ano, *com reserva de vagas*

⁷ Os 12 *campi* na cidade do Rio de Janeiro estão localizados nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades).

para alunos que tenham cursado o 4º e 5º ano em escolas públicas municipais, estaduais ou federais;

- Ensino Médio (1ª série do Ensino Regular), processo de seleção de candidatos através de provas de Matemática, Português e Redação nos turnos diurno e noturno, *com reserva de vagas que segue critérios da Lei 12.711.*⁸

Segundo Couto (2018), até o ano de 1983, o ingresso ocorria apenas por meio de concursos para o 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. O sorteio passou a ser adotado a partir de 1984, quando foi criado, na Unidade São Cristóvão, o antigo Primário – hoje, 1º segmento do Ensino Fundamental –, e propiciou o ingresso de crianças de níveis socioeconômicos distintos, com necessidades e valores culturais heterogêneos. A partir de 2005, a diversificação no perfil dos discentes se viu reforçada pela implantação de uma nova ação afirmativa: a admissão por meio de Processos Seletivos que passaram a reservar 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado, no mínimo, o 4º e o 5º anos em escolas públicas de Ensino Fundamental para o ingresso no 6º ano e, no mínimo, o 6º ao 9º ano em escolas públicas para ingresso no 1º ano do Ensino Médio.

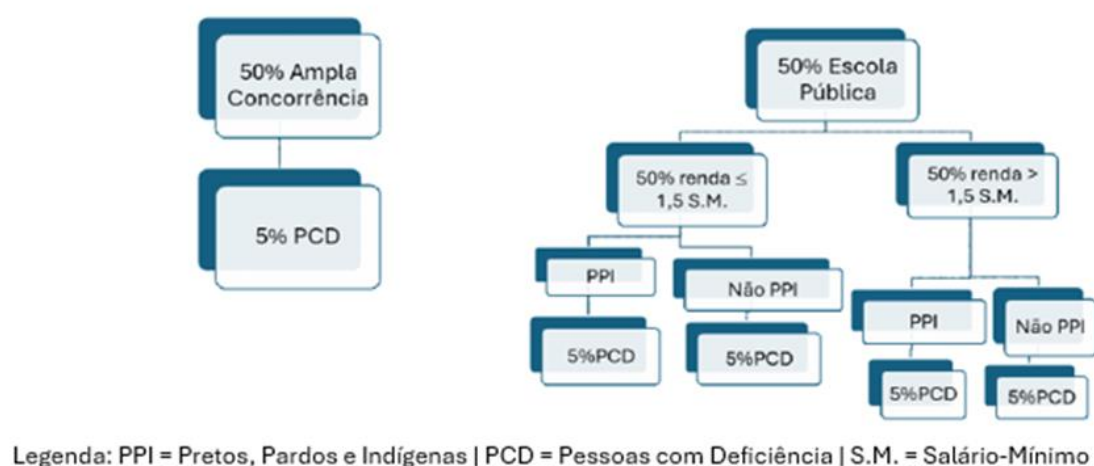
A adoção dessa ação afirmativa foi inspirada no Projeto de Lei 3.627/2004 que previa, no âmbito das universidades federais, a reserva de 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado o Ensino Médio nas escolas públicas. Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012 e a equiparação do CPEI aos Institutos Federais, foi necessário adequar a reserva de vagas para a etapa do Ensino Médio, ajustando os critérios já existentes e incorporando novos. A reserva de 50% de vagas para egressos de escolas públicas foi mantida. No entanto, com a adoção da Lei de Cotas, em 2012, para ingresso no CPEI, o estudante deveria ter cursado todo o Ensino Fundamental em escola pública. Além disso, a partir de 2013, dentro da reserva de 50% das vagas para alunos oriundos de escola pública, a metade passou a ser destinada a estudantes com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e a outra metade para estudantes de escola pública, independentemente da renda familiar. (Carrasqueira et al., 2024)

Logo depois, foi adotada uma nova reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (PPIs), conforme sua representação na população no estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010.

⁸ Informações disponíveis em www.cp2.g12.br

Por fim, a partir de 2016, o CPI adotou cotas específicas, com a reserva de 5% das vagas em cada campus para pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou com transtorno do espectro autista) para o ingresso tanto no 6º ano do Ensino Fundamental como no 1º ano do Ensino Médio, em conformidade com a Lei 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência na reserva de vagas conforme sua representação populacional de cada estado (Brasil, 2016). O CPII destinou, para a 1ª série do EM, 5% das vagas também para o grupo de ampla concorrência e, para o cumprimento dessa nova lei, destinando a outra parte da reserva de vagas para o grupo oriundo de escola pública e seus subgrupos (baixa renda e pretos, pardos e indígenas) (Carrasqueira et al., 2024). O cálculo a ser aplicado na reserva de vagas pode ser verificado na Figura 1.

Figura 1: Cálculo do número mínimo das vagas reservadas.



Fonte: Elaboração da autora.

O estudo de Coutinho, Arruda e Oliveira (2021) analisou o perfil racial e de renda geral dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Com base nos editais de seleção referentes ao período entre 2014 e 2019 e dados socioeconômicos disponíveis no site institucional do CPII, os autores observaram a existência de um aumento no ingresso de estudantes pretos e pardos de 15,77%, em 2014, para 37,44% em 2019, ou seja, de significativos 21,67 p.p. em apenas 5 anos. Reconhecem, no entanto, que esse acesso não ocorreu de forma equitativa entre os *campi* que ofertam os anos finais do EF e o EM.

A Tabela 1 ilustra mais detalhadamente a distribuição dos alunos em 2018, segundo o local e moradia, a renda familiar e a raça/cor, em dois dos 14 campi existentes e que foram escolhidos por apresentarem os percentuais mais contrastantes nessas três dimensões.

Tabela 1 - Perfil discente do CP II nos *campi*-Duque de Caxias e Humaitá II - 2018

Campus Duque de Caxias		
Local de Moradia	Área Metropolitana	26,39%
	DC – 1º Distrito (Duque de Caxias)	27,70%
	DC – 2º Distrito (Campos Elísios)	12,79%
	DC – 3º Distrito (Imbariê)	3,28%
	DC – 4º Distrito (Xerém)	0,49%
	Niterói	0,16%
	Outros Municípios	29,18%
Renda Familiar	Até 477	14,73%
	De 477 até	18,81%
	De 954 até 1431	19,94%
	De 1431 até 2385	13,18%
	De 2385 até 2862	5,47%
	Maior que 2862	12,38%
	Não declarada	13,83%
	Em branco	1,76%
Raça/Cor	Branca	37,72%
	Preta.	11,93%
	Parda	44,21%
	Indígena.	0,18%
	Sem Informação	0,0%
	Não declarada	5,6%
Campus Humaitá II		
Local de Moradia	Área Metropolitana	0,54%
	Duque de Caxias	0,23%
	Niterói	0,62%
	Outros Municípios	0,78%
	Rio de Janeiro (Centro)	11,18%
	Rio de Janeiro (Zona Norte)	9,63%
	Rio de Janeiro (Zona Oeste)	6,75%
	Rio de Janeiro (Zona Sul)	70,26%
Renda Familiar	Até 477	4,21%
	De 477 até	9,35%
	De 954 até 1431	16,9%
	De 1431 até 2385	13,08%
	De 2385 até 2862	9,50%
	Maior que 2862	38,86%
	Não declarada	5,53%
	Em branco	2,48%
Raça/Cor	Branca	71,13%
	Preta.	4,23%
	Parda	17,61%
	Indígena.	0,25%
	Sem Informação	0,0%
	Não declarada	6,27%

Fonte: Colégio Pedro II - Perfil discente 2018 www.cp2.g12.br. Elaboração da autora.

A Tabela 1 permite observar dois *campi*, localizados em áreas urbanas que se diferenciam territorialmente pelos níveis de concentração de pobreza, e cuja composição social e racial é a mais desigual: se no Campus Duque de Caxias 53,48% dos alunos têm renda familiar de até 1,5 salário-mínimo e 56,14% pertencem ao grupo de alunos autodeclarados pretos e pardos, no Campus Humaitá II esses percentuais são bem menores, 30,54% e 21,84%, respectivamente. A distância entre as duas escolas chega a 23 p.p. no caso da concentração de alunos com renda familiar até 1,5 salário-mínimo e a 34 p.p. no caso da concentração de alunos pretos e pardos.

Os dados relativos às mudanças ocorridas no perfil racial e de renda dos estudantes que frequentam todas as etapas da Educação Básica apoiam dois pressupostos da pesquisa principal. Por um lado, o pressuposto segundo o qual as ações afirmativas implementadas no CPII acabaram por levar para o interior dos diferentes *campi* uma experiência escolar com potencial interseccional e inclusivo. Por outro lado, o pressuposto de que em decorrência dessa maior inclusão, as políticas de ação afirmativa estariam contribuindo para a (re)estruturação das desigualdades educacionais, do preconceito e da discriminação no interior da escola.

2.2. A pesquisa principal

A pesquisa principal está articulada à rede internacional de pesquisa “Desigualdade e discriminação: políticas e contextos escolares” que foi constituída no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização da Capes (CAPES/PRINT), com a participação de pesquisadores do Brasil, da França e do Chile. No interior dessa rede, as diferentes equipes de pesquisadores, coordenadas por Alicia Bonamino (PUC-Rio) no Brasil, por Choukri Ben-Ayed (Université de Limoges) na França e por Sergio Martinic (Universidad de Aysén) no Chile, se propõem a investigar a implementação de políticas educacionais que, em cada um dos três países, se voltam ao enfrentamento da desigualdade social e da discriminação social e racial em contextos escolares.

No Brasil, a pesquisa principal intitula-se “Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica”, é conduzida no âmbito do Laed/PUC-Rio e visa a investigar as relações entre escolarização, preconceito e discriminação, tendo como empiria a experiência escolar oferecida pelo Colégio Pedro II (CPII) em diferentes unidades e espaços do Estado do Rio de Janeiro.

A instituição se caracteriza pelo reconhecimento da excelência do ensino que oferece e, ao mesmo tempo, por contar entre seus alunos com uma significativa parcela de crianças e jovens pertencentes a grupos específicos atingidos pela desigualdade social e pela discriminação racial, que ingressaram na instituição no contexto da implementação de políticas de ação afirmativa.

Objetivos e abordagens metodológicas

As hipóteses formuladas na pesquisa principal consideram que a implementação das políticas de ação afirmativa no ensino fundamental e no ensino médio do CPII: i. altera a estrutura espacial de oportunidades de acesso à escola, ii. leva para o interior da instituição demandas sociais e culturais que impactam as políticas e práticas pedagógicas e de gestão no cotidiano escolar, e iii. tem reflexos na trajetória acadêmica posterior e na posição profissional dos egressos.

Nessa perspectiva, a questão central da pesquisa principal indaga como a implementação de políticas de ação afirmativa pelo CPII altera tanto as dinâmicas redistributivas quanto as dinâmicas de reconhecimento em três planos: 1) o das oportunidades de ingresso, 2) o das práticas e interações cotidianas pedagógicas e de gestão no âmbito escolar e 3) o da situação dos egressos.

A partir dessa questão e dessas hipóteses, a pesquisa principal define os seguintes objetivos:

1. Identificar as mudanças promovidas pela presença de campus do CPII na estrutura de oportunidades de acesso ao ensino fundamental para estratos sociais desfavorecidos e grupos raciais discriminados.
2. Compreender os fatores escolares e pedagógicos que influenciam e afetam o processo de implementação cotidiano da política de inclusão social e racial no ensino fundamental e médio e sua variação nas diferentes unidades escolares do CPII.
3. Compreender como a família e a experiência escolar no CPII influenciam a trajetória escolar, as escolhas acadêmicas e/ou inserção profissional dos cotistas egressos do ensino médio.

Para o alcance de cada um desses objetivos prevê a mobilização de referenciais e metodologias específicas.

Objetivo 1. A implementação da política de ação afirmativa e a estrutura de oportunidades educacionais

O estudo de Alves, Lange e Bonamino (2010) analisa a relação entre segregação residencial e a oferta da educação a partir do conceito de geografia de oportunidades (Galster; Killen, 1995), que conjuga a noção de geografia objetiva (distribuição de instituições, mercados, bens e serviços) com a de geografia subjetiva (valores, anseios, preferências e percepções de indivíduos e grupos sociais).

Para o estudo da estrutura de oportunidades configurada pela presença dos *campi* do CPII em diferentes áreas urbanas do Estado do Rio de Janeiro, foi mobilizado o conceito de geografia objetiva de oportunidades de Galster e Killen (1995). Segundo os autores, o conceito convencional de igualdade de oportunidades deve ser expandido para além da igualdade de tratamento, de modo a incluir a dimensão geográfica pelo fato de as oportunidades educacionais estarem distribuídas espacialmente (Alves; Lange; Bonamino, 2010; Koslinski; Alves, 2012). Para Galster e Killen (1995), o contexto geográfico dos indivíduos possuiria aspectos objetivos e subjetivos geograficamente variáveis, definindo assim: i. uma geografia objetiva de oportunidades, que compreende a estrutura, qualidade e acesso a sistemas sociais, mercados e instituições; e ii. uma geografia subjetiva de oportunidades, relativa aos valores, anseios, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões de indivíduos e grupos. Segundo Koslinski e Alves (2012) essa abordagem é amplamente discutida pela teoria do desajuste espacial no mercado de trabalho, e passou a ser usada também para entender as barreiras espaciais no acesso à educação, acabando por envolver a relação família-escola.

Em linha com Galster e Killen (1995), a pesquisa principal considera que as normas dominantes no grupo, os valores, os padrões de conduta aceitáveis e as trajetórias de vida esperadas para crianças e jovens variam segundo o contexto e, também, de acordo com as redes sociais e o tipo de informação a que as famílias têm acesso, afetando as informações disponíveis no bairro e a percepção da família acerca da estrutura de oportunidades educacionais sobre a qual se dá a elaboração das estratégias de escolarização dos filhos.

A partir da relação entre geografia objetiva e subjetiva prevê-se a análise da forma como as oportunidades e escolhas educacionais familiares são afetadas pela quantidade e

qualidade de escolas oferecidas nas vizinhanças que têm unidades escolares do CPII com reserva de vagas para o ensino fundamental e médio.

Do ponto de vista metodológico, a investigação das oportunidades educacionais nas dimensões objetiva e subjetiva envolve uma abordagem mista. Por um lado, a realização de um mapeamento da geografia objetiva de oportunidades em diferentes áreas em que há presença de unidades do CPII, com a análise de diferentes bases de dados, tais como a Prova Brasil e o Censo Escolar. Este mapeamento será realizado utilizando-se ferramentas computacionais denominadas Sistemas de Informação Geográfica (SIG ou GIS). Ou seja, a desigualdade na distribuição de instituições escolares em contextos urbanos do Estado do Rio de Janeiro com presença de *campi* do CPII será considerada, de um lado, a partir das dimensões de infraestrutura, recursos humanos e expectativas dos professores e, de outro, a partir da composição do alunado.

Já para observar os mecanismos relacionados à dimensão subjetiva de oportunidades educacionais busca-se identificar, por meio de entrevistas, os critérios utilizados pelas famílias para escolher os estabelecimentos escolares dos filhos e evidências sobre o papel das redes sociais na formação e na circulação de informação sobre a reputação das escolas. No Rio de Janeiro, não há restrições de ordem geográfica para a matrícula em escolas de ensino fundamental ou médio, sendo necessário, portanto, observar os diversos mecanismos formais e informais que entram em vigor nos processos de seleção por meio dos quais os alunos terão acesso a escolas de maior prestígio, como o CPII.

Já nas escolas de ensino médio, o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Novo Saeb) com avaliação anual censitária das escolas públicas e das três séries do ensino médio poderá vir a ser utilizada a fim de caracterizar o papel do CPII na situação atual da oferta

Objetivo 2. Implementação da política de ação afirmativa e o cotidiano escolar

A heterogeneidade social, cultural e racial dos estudantes do CPII foi reforçada pela implementação de duas políticas específicas de ação afirmativa que, ao se articularem a partir de 2012, passaram a cobrir tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Esse desenho longitudinal que as políticas de ação afirmativa acabaram assumindo no CPII leva para o interior dos diferentes *campi* uma experiência escolar com potencial interseccional e inclusivo. Além disso, em decorrência da maior inclusão, há também o surgimento de coletivos de alunos e alunas que passam a demandar outras ações de reconhecimento e um

maior debate sobre as temáticas raciais na instituição. Apenas como exemplo podemos citar a Frente Negra, coletivo negro de estudantes formado no Campus Engenho Novo II. (LIMA, 2016)

No plano intraescolar, interessa investigar que fatores estão associados às relações sociais e ao ambiente institucional no qual se inserem as ações afirmativas nos *campi* do CPIL, e como os contatos cotidianos entre segmentos sociais diferenciados da população discente com as políticas de ação afirmativa contribuem para mitigar formas de exclusão escolar, reduzindo assim as desigualdades educacionais existentes. Por outro lado, também interessa verificar se a implementação das ações afirmativas contribui para a emergência de novas formas de exclusão por uma possível acumulação de desvantagens ao longo das trajetórias escolares dos alunos que ingressaram pela reserva de vagas (reprovação, repetência, baixos graus de aprendizagem etc.) e seu impacto nos percursos e nos desfechos escolares dos alunos.⁹

Entende-se, em interlocução com Wacquant (2016), que ações afirmativas de corte racial e socioeconômico configuram um processo coletivo essencialmente relacional, no qual as interações cotidianas entre alunos, professores e gestores assumem papel importante na construção das trajetórias sociais dos estudantes. Essas interações cotidianas se tornam decisivas, pois podem ser uma fonte de recursos indispensáveis para a diminuição dos efeitos da exclusão educacional, oferecendo oportunidades de inserção social. De outro lado, essas interações também podem operar na direção oposta, no sentido do reforço e da manutenção desses alunos em posições sociais inferiorizadas (Pires, 2019).

No plano da implementação das políticas de ação afirmativa, a pesquisa principal se volta para a análise, discussão e compreensão em profundidade desses contatos cotidianos entre os alunos e as políticas de ação afirmativa no CPIL, de modo a elucidar em que circunstâncias esses contatos podem contribuir para mitigar, ou para reforçar, formas de exclusão escolar e de perpetuação das desigualdades educacionais e sociais existentes.

⁹ Com a criação na década de 1980 das unidades de primeiro segmento do ensino fundamental, os estudantes puderam ingressar neste espaço através do sorteio público das vagas e não somente pelo processo seletivo. Pesquisa realizada por Galvão (2003) a partir desse período, no entanto, mostra que a democratização do acesso não garantiu a permanência dos estudantes sorteados no interior do colégio, e que uma importante parcela dos alunos ingressantes por sorteio foi submetida a novos processos seletivos, por meio de episódios sucessivos de reprovação que desembocaram no seu jubileamento.

A pesquisa sobre o cotidiano escolar está em linha com os estudos de Pressman e Wildavsky (1973), autores pioneiros na constatação de que leis e decisões políticas não são simplesmente executadas da forma como foram concebidas e planejadas. Eles inauguraram uma perspectiva de análise de políticas públicas que passa a compreender os processos de implementação como momentos de criação e transformação (Majone; Wildavsky, 1984), contribuindo, dessa forma, para a compreensão da complexidade que significa colocar em ação políticas envolvendo uma multiplicidade de atores, de procedimentos e de interações que influenciam sua produção, seus conteúdos e seus resultados (Pires, 2019).

Trata-se de uma perspectiva que vê as interações cotidianas como espaços de construção da desigualdade, da discriminação e de reprodução de estruturas sociais, mas também como arenas nas quais as hierarquias sociais são negociadas e transformadas. (Costa, 2019) Trata-se, também, de uma perspectiva que considera conjuntamente as atitudes, valores e a discricionariedade desses agentes e os condicionamentos colocados por fatores contextuais e relacionais na explicação do porquê uma mesma regulamentação pode produzir resultados diversos dependendo dos contextos de implementação. (Lotta, 2012)

Essa abordagem parece pertinente ao estudo das interações cotidianas dos múltiplos atores escolares e não escolares envolvidos no processo de implementação da política de inclusão social e racial do CPEI e, principalmente, de suas variações nos diferentes contextos constituídos pelos 13 *campi* que oferecem ensino fundamental e médio.¹⁰

No estudo da implementação das políticas de ação afirmativa do CPEI, também serão utilizados métodos mistos. A análise qualitativa estará baseada na literatura sobre implementação de políticas públicas, em normativos que regulam a política de cotas no CPEI e em entrevistas realizadas com agentes escolares envolvidos com o ensino e a gestão nas diferentes unidades escolares, com alunos e suas famílias.

Esta tese de doutorado está estreitamente relacionada com a abordagem quantitativa adotada neste objetivo pela pesquisa principal que, por sua vez, está referenciada no projeto “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar” desenvolvido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE vinculada à Faculdade de Economia, Administração e

¹⁰ O 14º é o Campus Realengo, onde se localiza o Centro de Referência em Educação Infantil do CPEI, etapa da Educação Básica que não será observada nesta pesquisa.

Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP) e também com o survey elaborado no contexto da pesquisa “Como Preconceito e Discriminação Impactam a Aprendizagem? Um Estudo Longitudinal com Estudantes do Ensino Fundamental”. desenvolvida pelo professor Marcelo Andrade no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. O capítulo 3 detalha o desenho dessas pesquisas e dos instrumentos que referenciaram a elaboração do questionário da pesquisa principal.

Os alunos das unidades do CPII serão acompanhados durante quatro anos no ensino fundamental e durante três anos no ensino médio, a partir do ano escolar em que é aplicada a reserva de vagas para essas etapas da Educação Básica. Assim, a princípio, a primeira aplicação do questionário está prevista para março de 2022 com a observação de todos os alunos ingressantes na 6ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. A segunda aplicação ocorrerá no final do ano letivo de 2024 no 3º ano do ensino médio, e em 2025 no 9º ano do ensino fundamental.

Professores do ensino fundamental e médio que lecionam Língua Portuguesa e Matemática nas respectivas séries, diretores e pais, mães ou responsáveis pelos alunos também responderão a questionários com questões comuns a todos os públicos e com questões específicas para cada população-alvo. Será avaliada, ainda, a importância dos diversos construtos de preconceito e discriminação para a explicação das variações desses índices em função das variações entre os diferentes públicos-alvo e unidades escolares. A pesquisa de survey adotada no objetivo 2 da pesquisa principal será retomada e analisada em detalhe nas seções 3.2 e 3.3 do capítulo 3 desta tese.

Objetivo 3. Família, escola, trajetórias e desfechos

Nas chances de uma escolaridade de longa duração com acesso ao ensino superior, conta a formação prévia de circuitos virtuosos e viciosos que acontece a partir da Educação Básica pela qualidade e reputação da escola em que se ingressa. (Costa; Kosliski, 2012)

Nessa perspectiva, o tipo de trajetória escolar de uma parcela significativa dos egressos do ensino médio que acessaram o CPII pelas cotas seria fortemente marcado pela experiência nessa escola de excelência. O circuito virtuoso, que se inicia no 6º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio, com a participação ativa da família, seria reforçado pela possibilidade de concorrer a vagas em universidades públicas também de

excelência, novamente pelo sistema de cotas ou por ampla concorrência, com os recursos necessários para enfrentar com sucesso o ENEM ou outras formas seletivas de acesso ao ensino superior.¹¹

De acordo com a literatura (Nogueira, 2005; Portes, 2006; Almeida, Nogueira, 2013; Costa, 2013), a longevidade escolar de alunos de camadas populares¹² está duplamente associada à família e à escola, sem que o reconhecimento dessa associação signifique, contudo, descartar o peso de políticas públicas que, como as políticas de ação afirmativa, estão voltadas ao acesso e à permanência na Educação Básica e no ensino superior de estudantes pobres e negros.

Na medida em que a família passou a ser olhada em si mesma e não apenas pelo seu pertencimento à classe social de origem (Nogueira, 2005), seu papel ativo no processo de escolarização dos filhos começou a ser evidenciado por pesquisas interessadas na identificação dos modos particulares de atuação familiar que contribuem para a criação de disposições facilitadoras da longevidade escolar. Essa literatura também considera a participação de estudantes e de suas famílias em redes de relações sociais como um elemento que contribui não apenas para a escolha de escolas de prestígio, mas também para o prolongamento da escolarização de alunos de camadas populares. (Portes, 2006; Almeida; Nogueira, 2002; Costa, 2013)

A influência da escola também está presente na literatura como outro elemento favorável à longevidade escolar de alunos de camadas populares, pois a instituição atuaria por meio do desenvolvimento de sentimentos positivos por parte dos estudantes em relação à escola, pelo reconhecimento dos agentes escolares das capacidades dos alunos, assim como no desenvolvimento de um *habitus* de estudo e dedicação, de disposições de perseverança e conformismo (estratégico) diante de regras escolares e familiares. (Almeida, 2007; Piotto; Alves 2011; Carvalho, 2012).

¹¹ O Colégio Pedro II está entre as instituições públicas de ensino com o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018 no estado do Rio de Janeiro, de acordo com o ranking divulgado pelo jornal “Folha de São Paulo”. O Campus Centro obteve a melhor colocação entre as escolas públicas do estado, alcançando o 24º lugar nas provas objetivas. Já a maior média em Redação foi do Campus Realengo II, com 820,5. Em Matemática, segundo dados do portal “G1”, todos os campi do CPII atingiram uma média de pontos maior que a média das escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro, incluindo os municípios de Duque de Caxias e Niterói.

¹² O termo “longevidade escolar” refere-se à permanência do estudante no sistema de ensino até a entrada no ensino superior (Viana, 2012), trajetória nem sempre possível aos jovens de camadas populares, por vivenciarem condições de existência materiais e simbólicas (econômicas, sociais e culturais) desfavoráveis. (Oliveira e Nogueira, 2019).

A influência do professor apresenta-se como outro elemento recorrente nos estudos sobre as trajetórias escolares de longa duração de alunos de camadas populares (Portes, 2001; Piotto, 2007; Piotto; Nogueira, 2013; Piotto; Alves, 2011; Carvalho, 2012; Costa, 2013). O bom relacionamento desses alunos com seus professores, o estímulo docente e sua atuação como suporte para a obtenção de conhecimentos acerca do sistema educacional e para permanência na escola, assim como o reconhecimento da capacidade e bom desempenho discente estão entre os elementos que incidem na longevidade escolar.

A partir de referências dessa natureza, nesta etapa da pesquisa serão selecionados alunos cotistas egressos do ensino médio do CPII que estejam frequentando cursos superiores com diversos graus de concorrência em universidades públicas. Por meio de entrevistas será investigada a percepção desses estudantes sobre o trabalho realizado pela família e pelo CPII e seus professores e sua contribuição para as trajetórias escolares que os levaram a ter acesso à universidade pública em cursos diferentemente valorizados socialmente.

3 O survey e a pesquisa

O foco do presente capítulo recai sobre a análise dos fundamentos teóricos e operacionais que orientam a mensuração de preconceitos e discriminações no contexto escolar, por meio de uma pesquisa desenvolvida no formato survey. Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo apresentar e contextualizar o instrumento elaborado, detalhando o percurso de sua construção, os pressupostos que sustentam sua estrutura e os construtos que nortearam sua formulação. A relevância do survey reside não apenas na sua funcionalidade como ferramenta de coleta de dados, mas também em seu potencial analítico, ao oferecer subsídios para a compreensão crítica das desigualdades que atravessam as relações educacionais. Tal questionário, concebido no âmbito da pesquisa principal *Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Desigualdades Sociais e Raciais na Educação Básica*, constitui a base empírica desta investigação e teve sua elaboração apoiada em dois projetos afins, voltados à compreensão das manifestações de discriminação e preconceito no espaço escolar.

O primeiro deles foi o “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar” desenvolvido pelo Inep e pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP). O segundo foi coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade e desenvolvido entre 2015 e 2017 na PUC-Rio, com o título “Como Preconceito e Discriminação Impactam a Aprendizagem? Um Estudo Longitudinal com Estudantes do Ensino Fundamental”.

A primeira pesquisa foi conduzida em 2008 com o objetivo de analisar a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas brasileiras, por meio de um survey aplicado em 500 escolas de todo o país. Um questionário foi aplicado junto a estudantes das últimas séries do Ensino Fundamental regular (7ª ou 8ª) e da última série do Ensino Médio, e a professores do Ensino Fundamental e Médio que lecionavam Língua Portuguesa e Matemática nas respectivas séries, diretores e profissionais de educação que atuavam nas escolas, e pais, mães e responsáveis por alunos das séries referidas (Mazzon, 2009). Junto a esse público-alvo foram investigadas atitudes, crenças e valores percebidos que indicam preconceito em sete áreas temáticas de discriminação: étnico-racial, deficiência, gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial.

Embora o desenho da pesquisa FIPE recubra praticamente as mesmas séries, níveis de ensino, público-alvo e áreas temáticas sobre preconceito e discriminação na escola que são de interesse da pesquisa principal, foi necessário adaptar esses instrumentos aos objetivos e às questões específicas investigadas.

A segunda pesquisa intitulada “Como preconceitos e discriminações impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental”, coordenada pelo professor Marcelo Andrade¹³ na PUC-Rio, se propôs a acompanhar durante 36 meses (2015 a 2017), todos os estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de 2015 de oito escolas públicas municipais de uma mesma região geográfica da cidade do Rio de Janeiro, totalizando aproximadamente 800 adolescentes. Este acompanhamento, identificado na pesquisa como a primeira onda do estudo longitudinal, seria realizado através da triangulação de questionários e entrevistas realizadas junto aos adolescentes pela equipe de pesquisa e os índices oficiais de evasão, repetência, fluxo e desempenho das escolas envolvidas.

O questionário da pesquisa do professor Marcelo Andrade (2015) é composto por 90 itens e foi estruturado em três blocos com finalidades analíticas distintas. O Bloco 1, formado por 50 afirmativas, busca captar o posicionamento dos estudantes frente a temas como papéis de gênero, bullying, preconceito racial, inclusão de pessoas com deficiência e diversidade religiosa, utilizando uma escala de Likert de quatro pontos (“Discordo muito”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo muito”). O Bloco 2, composto por sete itens, destina-se a mensurar, por meio de uma escala de frequência (“Nunca”, “Poucas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”), o quanto os estudantes já haviam vivenciado situações de preconceito ou discriminação na escola, abordando episódios de exclusão ou violência simbólica e/ou física relacionados a marcadores como religião (ou ausência dela), cor da pele, deficiência, local de moradia e expressão de gênero. O Bloco 3, com 32 questões, busca levantar dados sobre o contexto de vida dos estudantes, incluindo informações sobre local de moradia, composição familiar, autodeclaração de cor/raça, existência de deficiência, escolaridade e hábitos de leitura dos responsáveis, histórico escolar, tarefas domésticas, práticas religiosas e frequência a templos. A última pergunta do questionário verificava o grau de dificuldade percebido pelos estudantes no preenchimento do instrumento. Em particular, esse instrumento inspirou a inclusão do preconceito e da

¹³ O professor Marcelo Andrade faleceu em 29 de outubro de 2017.

discriminação de natureza religiosa, como uma das dimensões a ser avaliadas pelo survey da pesquisa principal.

Assim, em linha com os instrumentos desenvolvidos por essas duas pesquisas, o alcance dos objetivos da pesquisa principal envolve a construção de um questionário para mensuração de preconceito, discriminação e bullying entre diferentes grupos de atores do contexto escolar do CPII, abrangendo sete áreas temáticas relativas à raça, às condições socioeconômicas, à orientação sexual, gênero, religião e local de moradia. Trata-se da construção de instrumentos de coleta de dados a serem respondidos por meio de autopreenchimento por professores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do CPII. Esse questionário contempla, assim como a pesquisa da Fipe (Mazzon, 2009), três dimensões: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) distância social, que indica comportamento discriminatório, medida pela escala de Bogardus; e (3) conhecimento ou experiências de práticas discriminatórias no ambiente escolar (bullying).

Nas próximas seções são discutidas as características mais gerais do survey destinado aos alunos e do seu processo de construção e validação, além das particularidades do processo de construção do questionário da pesquisa principal.

3.1 Características da Pesquisa de Survey

O termo survey, palavra oriunda da língua inglesa que não possui correspondência direta na língua portuguesa, está comumente associado a questionários e levantamento de dados. Entretanto, essa associação limita sua abrangência metodológica na pesquisa. De fato, o survey propicia descrições estatísticas de modo singular, a partir de uma amostra ou universo de pessoas, por meio de perguntas. Esse método possui um espaço nas Ciências Sociais pelo seu potencial de gerar informações difíceis de serem obtidas através de outra abordagem.

O que se quer saber e o planejamento da pesquisa para chegar a essas respostas são elementos essenciais para pensar a pertinência ou não de se utilizar um survey.

Originalmente, o survey possui raízes nos estudos censitários realizados nos Estados Unidos com a finalidade de contabilizar o número de habitantes, e, até hoje, a maioria das pesquisas contemporâneas dessa natureza são desenvolvidas por pesquisadores norte-americanos.

Samuel A. Stouffer e Paul F. Lazarsfeld são considerados pioneiros na pesquisa de survey como é conhecida hoje. Em suas investigações tentaram aplicar métodos empíricos de pesquisa a problemas sociais para investigar, por exemplo, os efeitos da depressão econômica nos EUA. A partir dos seus estudos deixaram como legado desenhos de pesquisa, envolvendo métodos de amostragem, desenvolvimento de questionários e lógicas de análise (Fowler Jr., 2011).

Numa retrospectiva de mais longo prazo, destaca-se o estudo realizado por Karl Marx, no final do século XIX. O filósofo enviou pelo correio 25.000 questionários para trabalhadores franceses no intuito de averiguar em que grau eram explorados pelos seus patrões. O estudo de Marx permite exemplificar o propósito do survey: focalizar o complexo formado pelo indivíduo e pelo campo social em que está situado, circunscrevendo-o, neste caso em particular, a uma amostra selecionada de trabalhadores da França, com o intuito de verificar, a partir das respostas destes trabalhadores, em que grau eram explorados laboralmente (Babbie, 1999).

Dessa forma, a pesquisa de survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, por meio de um instrumento de pesquisa, geralmente o questionário. Suas principais características estão associadas ao interesse em produzir descrições quantitativas de uma população e ao uso de um instrumento predefinido.

Assim, pode-se dizer que o questionário não é a pesquisa em si, mas parte dela, pois há várias possibilidades de desenhar um survey, a depender da finalidade. Pinsonneault & Kraemer (1993) classificam a pesquisa de survey de acordo com três possíveis finalidades: explanatória, exploratória e descritiva. A pesquisa explanatória objetiva testar uma teoria e suas relações causais, além de estabelecer a existência de relações causais e de questionar por que determinada(s) relações existe(m).

Por sua vez, a pesquisa exploratória tem por objetivo familiarizar-se com o tópico de interesse, como, por exemplo, identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, dar ênfase à determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, além da possibilidade de descobrir novas dimensões da população de interesse.

Por último, a pesquisa de survey com finalidade descritiva busca identificar quais situações, eventos, atitudes e opiniões estão manifestos em uma população, além de

descrever a distribuição de algum fenômeno na população ou entre subgrupos da população, ou ainda de fazer uma comparação entre essas distribuições. Neste tipo de survey a hipótese não é causal, mas tem o propósito de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade (Pinsonneault; Kraemer, 1993). Outra característica do survey é que, de acordo com o número de pontos no tempo em que os dados são coletados, a pesquisa pode ser longitudinal ou interseccional.

No survey interseccional é feita a coleta de dados de uma amostra selecionada para descrever uma população maior, como acontece, por exemplo, com as pesquisas de intenção de voto (Babbie, 1999).

O survey longitudinal é adotado com maior frequência. Neste caso, os dados são coletados em amostras selecionadas em tempos diferentes, relatando-se as mudanças na opinião dessa população ao longo do tempo. Surveys longitudinais podem se apresentar de três formas diferentes: estudos de tendência, estudos de coorte e estudos de painel.

Segundo Babbie (1999), nos estudos de tendência, uma população é amostrada e estudada em tempos diferentes. Uma tendência representa a direção em que uma percepção, uma opinião ou uma atitude está se desenvolvendo ou se transformando. Neste caso, ainda que as unidades de análise não sejam as mesmas, elas sempre devem representar a mesma população.

Nos estudos de coorte acompanha-se um grupo de pessoas da mesma população, que têm uma experiência comum. Neste caso, são utilizadas sempre as mesmas unidades de análise ao longo do tempo. Por exemplo, em um estudo onde as unidades de análise são pessoas entre vinte e trinta anos, dez anos mais tarde o mesmo estudo deverá ser feito com pessoas dos trinta aos quarenta anos e assim em diante. O estudo de coorte constitui um tipo de pesquisa que parte de um grupo de pessoas com características comuns para selecionar uma amostra. Em seguida, acompanha-se essa amostra por um período, com o objetivo de verificar o que acontece com ela, permitindo avaliar possíveis relações entre causas e efeitos.

Já no estudo de painel, as unidades de análise da população são sempre as mesmas e elas são entrevistadas em intervalos de tempo regulares. Trata-se assim de uma pesquisa que permite monitorar a mesma amostra de pessoas ao longo de um período de anos. Os estudos de painel permitem identificar efeitos que não seriam detectados isoladamente com

dados em coorte transversal ou séries temporais. Esse formato torna o survey mais complexo devido à dificuldade em obter sempre as respostas de todo o painel selecionado. (Babbie, 1999).

Independentemente do tipo de survey adotado, o levantamento de dados está voltado para a produção de descrições predominantemente quantitativas ou numéricas, sobre alguns aspectos de uma população, coletando dados por meio de perguntas feitas às pessoas.

Babbie (1999) chama atenção para um aspecto que está na origem desta tese. Trata-se da relevância das categorias de análise adotadas na pesquisa, que devem ser estabelecidas a partir da revisão da literatura. Para o autor, questionários de pesquisa precisam estar apoiados em referências teóricas decorrentes de um acurado exame da literatura específica, sendo a formulação de um quadro referencial conceitual importante para que os construtos tenham coerência e façam sentido dentro do escopo de pesquisa.

Isso vai de encontro a uma estratégia muito comum que é a de formular e aplicar questionários sem uma base teórica estabelecida. No entanto, segundo Babbie (1999), o que mais interessa ao pesquisador, normalmente, são os conceitos latentes ou não-observáveis que demandam uma formulação acurada do que se quer observar, tornando crucial a existência do quadro referencial teórico e conceitual, cuja explicitação é o objetivo desta tese.

No desenho dos instrumentos de coleta de dados, Babbie (1999) aponta não só para a existência de conceitos latentes, tema que será abordado detalhadamente na próxima seção, mas também para a possibilidade de se construírem escalas.

O uso de escalas coloca a possibilidade de que as respostas estejam pré-determinadas e o respondente seja solicitado a se posicionar, evitando-se possíveis conclusões pontuais. Segundo Ortigão, o “uso de escalas viabiliza uma fotografia panorâmica em um dado espaço e tempo” (Ortigão, 2009, p. 128), o que significa que as respostas aumentam a possibilidade de entender os respondentes como grupo, e não como indivíduos.

A confiabilidade dos itens é outro importante fator a ser considerado no uso de escalas e está relacionado ao comportamento semelhante de diferentes respondentes diante de um mesmo item.

A adoção de escalas pela pesquisa permite a redução de dados, pois várias respostas dos respondentes podem ser reduzidas em um único valor que expressa uma medida para o conceito latente pretendido; estas respostas permitem ordenar os respondentes em função dos conceitos latentes que orientaram a sua proposição (Babbie, 1999; Pasquali, 2009).

Segundo Günther (2003), a escala Likert é a mais utilizada na área de Ciências Sociais, especialmente em pesquisas de atitude, de opinião e de avaliação. Neste caso, por exemplo, geralmente é pedido ao entrevistado que avalie o objeto de pesquisa em uma escala que possui cinco alternativas: concordo totalmente/sempre, concordo parcialmente/normalmente, nem sim nem não, discordo parcialmente/normalmente discordo totalmente/definitivamente não.

Uma das dificuldades da escala de Likert é a perda de informação, visto que a definição de pontos em uma escala de números inteiros torna as respostas obrigatoriamente discretas e há perda de referências intermediárias entre esses pontos (Silva *et al.*, 2019). Ademais, o uso de advérbios e locuções adverbiais (discordo totalmente, discordo muito) é ressaltado por Rossiter (2002) como um traço dificultador do posicionamento do respondente. Em uma escala de 4 pontos (por exemplo, com 1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo parcialmente; e 4 – concordo totalmente), não fica clara a distinção entre uma resposta como a 2 ou a 3, afinal a discordância parcial parece ser equivalente à concordância parcial. De acordo com Silva *et al.* (2019), o estudo de trabalhos empíricos que fizeram uso da escala de Likert com itens medidos em mais de 7 pontos, possuem uma confiabilidade melhor, e esta confiabilidade permanece até os 5 pontos. Já em escalas com menos de 5 pontos, a confiabilidade das respostas diminui.

A segunda escala empregada é a de distanciamento social, conhecida como Escala de Bogardus, amplamente utilizada nas ciências sociais para mensurar atitudes de aceitação ou rejeição entre grupos sociais, mas pouco conhecida e utilizada pelas pesquisas educacionais. Desenvolvida por Emory S. Bogardus (1958), essa ferramenta tem sido aplicada em variados contextos socioculturais, possibilitando a análise de preconceitos e barreiras sociais. Estudos posteriores, como o de Owen, Eisner e McFaul (1977),

ampliaram seu escopo, evidenciando sua utilidade na investigação de temas relacionados a classe social, ocupação, religião, gênero, faixa etária e raça.

A Escala de Bogardus caracteriza-se como uma escala cumulativa, na qual os itens são organizados de maneira que cada afirmação subsequente represente um nível crescente de proximidade social. Em termos práticos, a escala avalia a disposição de um indivíduo em aceitar membros de grupos sociais específicos em diferentes níveis de interação social. Esses níveis vão desde o contato mais próximo até o mais distante, o que permite quantificar o grau de distanciamento social em relação a cada grupo.

No contexto escolar, a Escala de Bogardus revela-se particularmente útil, pois permite avaliar o distanciamento social percebido entre estudantes em relação a diferentes grupos sociais, como pessoas de baixa renda, moradores de bairros periféricos, homossexuais, negros e indígenas. A aplicação da escala entre estudantes possibilita compreender melhor como preconceitos e discriminações se manifestam e se perpetuam no ambiente educacional.

Na pesquisa, os estudantes são convidados a indicar a afirmação que melhor reflete seu grau de aceitação em relação a membros dos grupos sociais investigados. As opções de resposta incluem: a) Convidaria para estudar em minha casa; b) Aceitaria como amigo na minha turma; c) Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo; d) Aceitaria como colega na sala de aula; e) Aceitaria como estudante da escola. Essas opções são organizadas de maneira hierárquica, refletindo um aumento progressivo na proximidade social.

O conceito subjacente à Escala de Bogardus é que, se um estudante concorda com uma afirmação que reflete maior proximidade (como convidar para estudar em casa), isso indica uma menor distância social em relação ao grupo avaliado. Por outro lado, a concordância com uma afirmação que reflete menor proximidade (como apenas aceitar alguém na escola) sugere uma maior distância social. Esse modelo cumulativo permite que o padrão de respostas seja sintetizado em um único índice, que representa o nível de distanciamento social do respondente em relação ao grupo analisado.

Outro aspecto importante para a pesquisa de survey é que o instrumento utilizado seja validado, pois isso garante que ele tenha sido corrigido o suficiente para assegurar sua pertinência e legitimidade. Isto torna relevante a realização do pré-teste, a fim de calibrá-lo e de perceber se está de acordo com os objetivos e questões propostos na pesquisa.

O pré-teste constitui uma etapa essencial na elaboração de instrumentos de pesquisa social, sendo parte integrante da fase final de sua construção. Trata-se da aplicação preliminar do questionário em um estudo piloto, com o objetivo de avaliar sua funcionalidade e identificar eventuais ajustes necessários.

Essa etapa permite examinar aspectos como extensão, formatação, disposição das perguntas, espaço destinado às respostas e a sequência dos itens. Além disso, pode fornecer estimativas iniciais da taxa de resposta esperada.

Segundo a literatura especializada, tanto o aplicador quanto o observador da pesquisa devem estar atentos a sinais de hesitação por parte dos respondentes, pois essas reações podem indicar ambiguidade nas questões ou o uso de termos desconhecidos.

Apesar de sua relevância amplamente reconhecida nos estudos de levantamento, o pré-teste ainda recebe atenção metodológica limitada (Hunt *et al.*, 1982). Independentemente da técnica de coleta utilizada — questionários, entrevistas, observação ou análise de dados secundários —, sua aplicação piloto é indispensável para assegurar a clareza e a adequação do instrumento ao perfil da população-alvo.

Outro fator importante em relação ao pré-teste vincula-se ao tamanho da amostra, cuja circunscrição depende da relação “instrumento e população-alvo”. Por exemplo, instrumentos longos e complexos parecem exigir amostras de pré-teste maiores do que instrumentos curtos e simples (Nelson, 2016).

Em suma, o pré-teste do questionário é importante para garantir que as perguntas sejam compreendidas pelos entrevistados e que não haja problemas com a redação ou a medição. Envolve sua aplicação junto a um pequeno número de entrevistados para testar a adequação das perguntas e sua compreensão. Os diferentes aspectos a serem avaliados durante o pré-teste são a aceitabilidade da redação das perguntas no contexto cultural local, a disposição dos entrevistados em cooperar com a pesquisa e a determinação de se o questionário atenderá aos objetivos da pesquisa. Assim, o pré-teste pode ajudar a colocar as perguntas na sequência adequada, usando uma redação aceitável, e a definir o espaçamento entre as perguntas, a estruturação das respostas e outras instruções que ajudarão os entrevistadores no processo de aplicação.

3.2. O survey da pesquisa principal

Levando em conta a classificação da pesquisa de survey segundo sua finalidade em explanatória, exploratória e descritiva proposta por Pinsonneault & Kraemer (1993), pode-se dizer que o survey da pesquisa principal foi elaborado com finalidade descritiva, pois busca identificar situações, eventos, atitudes e percepções manifestas de preconceito e discriminação em uma população de alunos que frequenta determinadas séries dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no CPII. Por meio da aplicação do questionário, o survey permite descrever como se distribuem o preconceito e a discriminação em sete áreas temáticas: territorial, socioeconômica, deficiência, sexo, orientação sexual, religião e étnico-racial, além de fazer comparações entre essas distribuições.

Outra característica do survey elaborado pela pesquisa principal é o seu desenho longitudinal em formato de painel, dado que os mesmos alunos responderão o questionário em séries diferentes ao longo de sua escolaridade, o que permitirá captar também mudanças nas suas percepções e atitudes no tempo.

Além disso, em linha, respectivamente, com as contribuições de Silva et al (2019) e de Owen, Eisner e McFaul (1977), utiliza dois tipos de escalas, a de Likert de 5 pontos para aferir graus de preconceito, e a escala de Bogardus de 5 pontos para aferir o grau de distanciamento social dos alunos em razão de características dos atores escolares relacionadas, entre outras, ao nível socioeconômico, à religião, ao sexo e à raça. O survey adota, ainda, uma escala sobre bullying (Mazzon, 2009) para avaliar percepções sobre situações de violência psicológica e/ou física no contexto escolar.

3.3. Os conceitos envolvidos no survey

O survey elaborado pela pesquisa principal para obter evidências empíricas amplas sobre como a implementação de políticas de ação afirmativa no cotidiano escolar do CPII contribui para a (re)estruturação do preconceito e da discriminação no ensino fundamental e médio, adota um questionário que abrange sete áreas temáticas: territorial, socioeconômica, deficiência, sexo, orientação sexual; religiosa e étnico-racial. No total, as sete áreas temática são expressas em 99 afirmações e estão organizadas em três escalas (Likert, Bogardus e bullying) tendo em vista a mensuração de três dimensões fundamentais, respectivamente: (1) **crenças**, que expressam preconceito; (2) **distância social**, que indica

comportamento discriminatório; e (3) **conhecimento de práticas discriminatórias** no ambiente escolar (*bullying*).

3.3.1. Crenças

Em relação à medida de crenças, o questionário possui um conjunto de 52 itens que estão estruturados por meio de uma Escala de Likert. A escala consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. As respostas correspondem ao nível de concordância do aluno, com afirmativas do seguinte tipo:

- “A homossexualidade é uma doença”.
- “O número de estudantes com deficiência na escola é muito pequeno para se preocupar com eles”.
- “Todas as pessoas têm que ter uma religião”.

Cada bloco que investiga preconceito adota a escala de Likert e é precedido pelo seguinte enunciado: **“Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas UMA opção para cada item”.**

3.3.2 Comportamentos e práticas discriminatórias

Já a discriminação é investigada em duas perspectivas: distância social e bullying. A primeira está relacionada com o segundo conjunto de frases que conformam o questionário e compreende seis itens que utilizam uma escala cumulativa para a mensuração da distância social do respondente em relação a pessoas dos grupos sociais pesquisados (pessoas pobres; moradores de bairros pobres/favela, pessoas com deficiência, homossexuais, religião, negros e indígenas). Essa escala empírica tem o propósito de avaliar a inclinação do participante para interações sociais em vários graus de proximidade com membros desses diferentes grupos.

O conjunto de declarações está organizado em uma escala que vai da maior proximidade à maior distância (Mazzon, 2009). No entanto, sua aplicação junto a estudantes do ensino fundamental requer adaptações, especialmente no que diz respeito à pertinência dos itens em relação à faixa etária dos respondentes.

Na pesquisa, conduzida por Mazzon (2009), por exemplo, foram utilizados itens que incluíam expressões como “Casaria com ele(a)” e “Namoraria com ele(a)”. Após análise dos membros da pesquisa principal, identificou-se que na formulação da FIPE os itens remetem a níveis de envolvimento afetivo mais profundos (casar-se, namorar) e, portanto, mais compatíveis com vivências adultas ou de adolescentes mais velhos.

Considerando a participação de estudantes do 6º ano do ensino fundamental — com idades, em geral, entre 11 e 12 anos — optou-se pela exclusão desses itens. O entendimento foi de que conceitos como casamento e namoro não representam experiências significativas para grande parte desse público, podendo gerar desconforto, dúvidas interpretativas ou respostas pouco confiáveis. Além disso, a presença desses termos poderia comprometer a coerência da escala, ao inserir dimensões afetivas alheias à realidade cotidiana dos participantes.

Dessa forma, os itens foram reformulados mantendo-se a lógica da escala original, baseada na gradação das relações sociais — das mais próximas às mais distantes. As novas versões priorizam contextos escolares concretos e cotidianos, como a convivência em sala de aula, o trabalho em grupo e a formação de vínculos de amizade. Essa adequação buscou preservar a estrutura conceitual da Escala de Bogardus, ao mesmo tempo em que garantiu maior aderência à experiência vivida pelos estudantes.

Com isso, foi possível obter um padrão de respostas resumido em um único índice de distância social que representa toda a sequência ordenada da escala, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 1

Pense em uma PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas UMA opção.

- ☐ Convidaria para estudar em minha casa.
- ☐ Aceitaria como amigo na minha turma.
- ☐ Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
- ☐ Aceitaria como colega na sala de aula.
- ☐ Aceitaria como estudante da escola

O conceito subjacente a essa escala é que, se o aluno concorda com a frase que envolve convidar alguém de determinado grupo social para estudar em sua casa, ele tem a menor distância social desse grupo, implicando na aceitação automática das outras frases. Por outro lado, se a frase com a qual o aluno concorda envolve apenas aceitar alguém de um grupo social específico na sua escola, ele tem uma maior distância social em relação a esse grupo social específico e implica na não aceitação do aluno das outras situações apresentadas nas opções (Mazzon, 2009).

O terceiro conjunto de frases descreve os instrumentos empregados para investigar a ocorrência de práticas de humilhação e agressão física (bullying) no ambiente escolar, enfatizando o papel do pertencimento a grupos sociais específicos na manifestação dessas práticas. Nesse contexto, o terceiro conjunto de itens do questionário foi concebido para mensurar o grau de conhecimento dos respondentes acerca da existência de situações de bullying envolvendo determinadas categorias sociais, tal como estudantes pobres, negros, com deficiência, entre outros (Mazzon, 2009).

Este conjunto compreende 26 frases organizadas em uma escala ordinal de quatro pontos. Essa estrutura permite avaliar a percepção dos estudantes quanto à ocorrência de práticas de humilhação e agressão física, oferecendo uma medida diferenciada do conhecimento individual acerca dos episódios de *bullying* relacionados aos grupos sociais investigados. Mais especificamente, o bloco visa aprofundar a compreensão das experiências dos alunos em relação à violência motivada por preconceitos. Nesse sentido, os itens exploram o conhecimento sobre situações de humilhação, agressão física, acusações injustas e outras formas de violência escolar em razão do pertencimento aos seguintes grupos sociais: pessoas com deficiência; mulheres; indivíduos homossexuais; praticantes de diferentes crenças religiosas; pessoas negras, indígenas e orientais; pessoas em situação de pobreza ou residentes em favelas; e indivíduos com sobrepeso. Para esse conjunto específico de itens, a pesquisa adota uma escala ordinal de três pontos, possibilitando uma mensuração diferenciada do nível de conhecimento dos respondentes sobre as ocorrências de bullying associadas a esses oito grupos sociais, conforme ilustrado a seguir.

Exemplo 2

Os números abaixo listam características de alunos, professores e outros trabalhadores da escola. Por suas características, essas pessoas podem ter sido agredidas psicológica ou

fisicamente nesta escola. Você deve marcar as opções (A, B, C e D) que representam as suas experiências em relação a essas situações. Marque UMA OU MAIS opções.

Sobre situações em que a pessoa é agredida psicológica ou fisicamente por ser:

	A	B	C	D
	Aconteceu comigo nesta escola	Vi nesta escola	Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola	Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola
57. Negra	()	()	()	()
58. Indígena	()	()	()	()
59. Oriental	()	()	()	()
60. Pessoa com deficiência	()	()	()	()
61. Mulher	()	()	()	()
62. Homossexual	()	()	()	()
63. De outra religião ou por não ter religião	()	()	()	()
64. Moradora de bairro pobre ou de favela	()	()	()	()
65. Gorda	()	()	()	()

3.4. O Pré-Teste

Na fase de validação, foi aplicado um pré-teste junto a uma população de alunos semelhante ao do CPII, em três escolas distintas e seus resultados passaram por análises estatísticas que evidenciaram a adequabilidade do questionário.

3.5. A Pré-Testagem dos Questionários

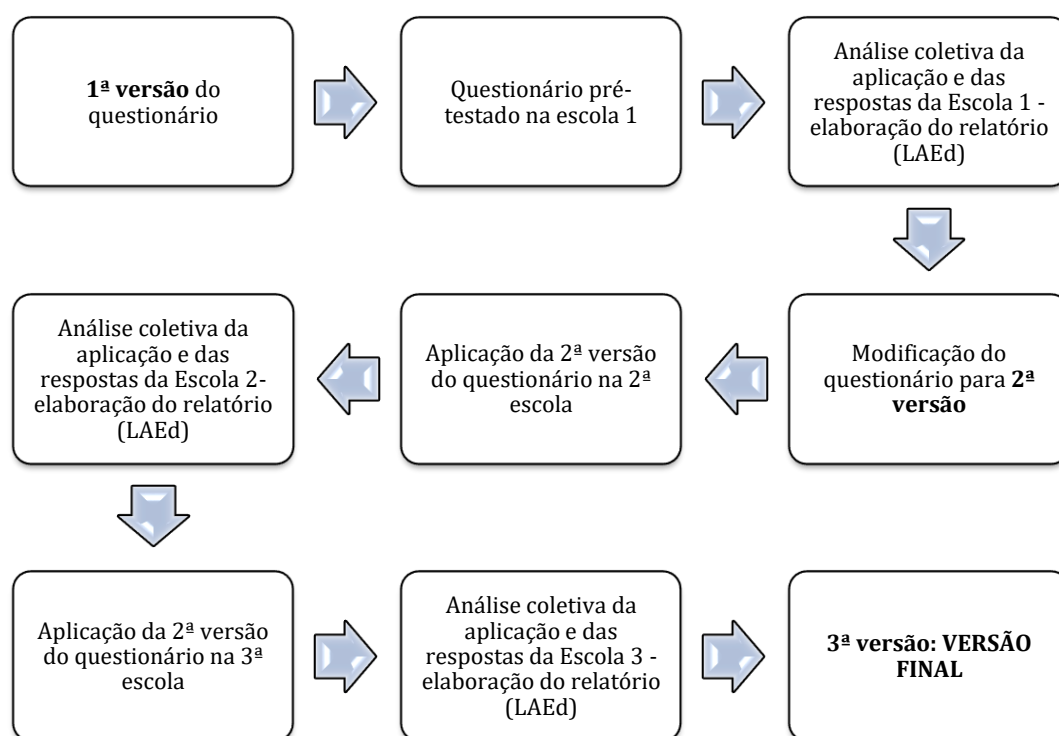
A aplicação do pré-teste foi realizada em três escolas privadas, selecionadas com base no perfil socioeconômico dos estudantes que é semelhante ao público-alvo do Colégio Pedro II. Duas dessas instituições atendem um mix de estudantes de classe média e de classe popular, cujas famílias são isentas do pagamento de mensalidades ou, quando estas existem, correspondem a valores simbólicos. A terceira escola, por sua vez, possui três unidades distribuídas por diferentes regiões da cidade e acolhe um número expressivo de estudantes bolsistas.

A participação dos alunos no pré-teste ocorreu de forma voluntária, mediante o consentimento formal dos seus responsáveis e o assentimento livre dos próprios estudantes, conforme os termos aprovados pelos comitês de ética competentes.

Importa destacar que a pré-testagem não foi realizada de forma simultânea nas três escolas. Pelo contrário, respeitando a natureza exploratória dessa etapa, optou-se por uma aplicação sequencial: o questionário foi inicialmente aplicado em uma escola, e os resultados dessa aplicação foram posteriormente analisados coletivamente pelo grupo de pesquisa. Com base nessas análises, efetuaram-se ajustes no instrumento, que foi então aplicado, em sua versão revista, na segunda escola. O mesmo procedimento foi replicado antes da aplicação na terceira instituição. Dessa forma, ao longo do processo, o questionário passou por três versões sucessivas, resultantes de um processo contínuo de refinamento e validação.

A pré-testagem, segundo Babbie (1999), objetiva assegurar a criação de dados úteis, dado que esse procedimento auxilia na identificação de falhas, como a falta de solidez e complexidade dos itens, ambiguidade ou linguagem inacessível, questões supérfluas ou que causam constrangimento ao respondente. Em linha com as recomendações de Babbie, foram principalmente os resultados do pré-teste, os que levaram a modificações no questionário, implicando em diferentes versões até o fechamento da versão final. O caminho percorrido para se chegar a essas quatro versões está ilustrado na figura abaixo.

Figura 2: Processo de construção do questionário da pesquisa principal em etapas.



Fonte: Elaboração da autora.

Durante a realização do pré-teste a equipe responsável esteve composta por membros da pesquisa e contou com uma aplicadora com experiência de sala de aula com alunos dos segmentos da Educação Básica abrangidos pela pesquisa, além de um ou dois pesquisadores observadores que tinham o papel de estarem atentos a qualquer sinal de incômodo ou de dúvida dos alunos. Ao notarem esses sinais, os pesquisadores registravam essas observações por escrito e, caso o respondente levantasse a mão e pedisse ajuda, o observador ia até ele para auxiliá-lo. Essa abordagem permitiu identificar problemas de compreensão e a necessidade de reformulação de alguns itens. Também foi realizada uma entrevista informal pós-aplicação, na qual os pesquisadores abordaram os alunos ao final do preenchimento do questionário para obter um feedback sobre a clareza do instrumento, as dificuldades de resposta, possíveis constrangimentos e sugestões de melhoria.

3.5.1. Aplicação do pré-teste na escola 1

A partir da experiência de aplicação do questionário e dos resultados do pré-teste na Escola 1, a versão preliminar do questionário foi ajustada. Na primeira versão, a escala Likert tinha 5 pontos, no entanto, a equipe de pesquisa se interessou em testar a mensuração do preconceito utilizando-se uma escala Likert de 4 pontos, a fim de verificar se essa alteração mudaria o grau de dificuldade do questionário sem perda de validade.

A experiência com a aplicação do questionário na Escola 1 também levou a outra alteração, a partir de uma questão suscitada por um respondente sobre o item do Bloco 8 “qual seu gênero?”. No momento da conversa informal com membros do grupo de pesquisa após recolhimento do questionário preenchido, fomos indagados por uma das estudantes sobre o porquê de só haver duas opções como possíveis respostas para sua identificação de gênero, visto que essa participante disse se identificar com o “gênero fluido”. A partir dessa observação, a equipe de pesquisa concordou com a necessidade de inclusão da opção “outro”, além do binômio “masculino e feminino” de uso recorrente na caracterização do perfil do respondente.

A análise dos resultados da Escola 1 evidenciou a existência de crenças e valores que sustentam a permanência do preconceito no ambiente escolar. Observou-se uma alta incidência de bullying, compreendido na pesquisa como uma expressão concreta e violenta da discriminação. A relação entre o amplo conhecimento de práticas discriminatórias e os baixos índices de autoidentificação com atitudes preconceituosas ou de distanciamento social sugere uma dissociação entre percepção e atitude. Isto indica que os alunos

provavelmente não reconhecem o seu próprio preconceito, revelando um descompasso entre a prática observada e a consciência individual sobre comportamentos discriminatórios.

3.5.2. Aplicação do pré-teste na escola 2

A segunda versão do questionário foi inicialmente aplicada na Escola 2 e, posteriormente, na Escola 3. No que se refere à Escola 2, os dados obtidos revelaram uma realidade bastante similar àquela identificada na Escola 1, especialmente no que tange à elevada incidência de bullying como expressão concreta de atitudes preconceituosas, bem como à persistência de crenças e valores que sustentam práticas discriminatórias no ambiente escolar.

A semelhança mais marcante nas duas escolas encontra-se na tensão evidenciada entre o reconhecimento das práticas discriminatórias por parte dos alunos e os baixos níveis de preconceito por eles autoatribuídos. Essa tensão indica uma ausência de consciência crítica sobre as próprias atitudes, o que pode ser, entre outros fatores, decorrência de um contexto institucional que pouco estimula a reflexão sobre as desigualdades. Assim como na Escola 1, os resultados obtidos na Escola 2 foram apresentados à instituição como subsídios para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas e de políticas formativas voltadas a professores e gestores escolares, com vistas à promoção da equidade no contexto educacional.

Durante a aplicação do questionário na Escola 2, observou-se a emergência de manifestações espontâneas por parte dos estudantes, que revelaram reações ao instrumento de pesquisa. Um dos casos mais emblemáticos foi o de um aluno do sexo masculino que, após concluir o preenchimento do questionário e participar de uma breve devolutiva, se mostrou visivelmente emocionado. Conforme relato do entrevistador, o estudante saiu da sala com os olhos marejados e, ao ser convidado a compartilhar suas impressões, afirmou, com voz embargada, que sofria constantemente com episódios de homofobia na escola. O estudante destacou a recorrência de manifestações de homofobia e racismo na instituição, como práticas que ele vivenciava diretamente e que lhe causavam intenso sofrimento. De acordo com o estudante entrevistado, ainda que muitos colegas negassem a existência desse tipo de violências, alegando jamais tê-las presenciado, tais situações eram reais e faziam parte do cotidiano escolar. Para o entrevistado, o questionário oferecia uma oportunidade de refletir sobre essas experiências e poderia, inclusive, servir como instrumento de

sensibilização para outros alunos e alunas, contribuindo para uma maior visibilidade das violências naturalizadas no espaço escolar.

Diante de uma situação tão delicada, o entrevistador conduziu o estudante para um local reservado, a fim de lhe proporcionar um ambiente seguro para o relato. Nesse espaço, o aluno reafirmou a frequência com que ocorriam situações de preconceito e denunciou o silenciamento institucional dos setores administrativos da escola, como a secretaria, a coordenação e a direção. Segundo o estudante, esses setores tendiam a minimizar ou deslegitimar episódios envolvendo discriminação, classificando-os como simples "brincadeiras de mau gosto". Essa situação reafirmou ainda mais, para os integrantes da pesquisa, a importância do survey destinado a mensurar preconceito e discriminação no ambiente escolar e suas potenciais contribuições para o reconhecimento e para definição de estratégias de enfrentamento da violência simbólica e de reconhecimento crítico da postura da instituição diante da diversidade.

3.5.3. Aplicação do pré-teste na escola 3

A Escola 3, assim como as Escolas 1 e 2, apresenta um cenário marcado pela presença de preconceito, embora com algumas especificidades. Para além da existência de bullying e de conhecimento de práticas discriminatórias, identificou-se um distanciamento social mais expressivo do que nas outras escolas. Nenhuma das categorias investigadas, a partir da Escala de distanciamento social (Bogardus) atingiu metade dos respondentes na opção de maior proximidade relacional "convidaria para estudar em minha casa", indicando um nível mais elevado de exclusão de pessoas marcada pelo pertencimento a um ou mais grupos sociais definidos por critérios de raça, socioeconômicos, orientação sexual, religião e local de moradia no questionário. A diferença da Escola 3 em relação às Escolas 1 e 2 está no fato de que, além da dissociação entre percepção e comportamento, há também uma manifestação clara e abrangente de distanciamento social.

Em síntese, as três escolas compartilham aspectos como a presença de preconceito enraizado, a alta incidência de bullying e a dissociação entre a autopercepção de preconceito e o comportamento autodeclarado. No entanto, as três escolas diferem entre si na intensidade e especificidade dos resultados. Enquanto as Escolas 1 e 2 apresentam padrões praticamente idênticos, com ênfase na negação do preconceito pessoal apesar do

reconhecimento de práticas discriminatórias, a Escola 3 evidencia maior distanciamento social e uma manifestação mais diversificada do preconceito, abrangendo dimensões de gênero, classe e religião. Tais diferenças sugerem que a intervenção educativa precisa ser adaptada à realidade específica de cada escola, das características culturais e sociais de alunos, professores e gestores, a fim de promover de forma eficaz a inclusão e o respeito à diversidade.

3.5.4. As mudanças do questionário pós pré-teste

A etapa de pré-teste revelou-se peça fundamental no processo de refinamento metodológico do survey. Mais do que uma simples fase de verificação técnica, ela constituiu um momento em que a atenção precisa dirigir-se ao instrumento, aos sujeitos e aos contextos escolares em que a pesquisa se desenvolve. Trata-se de um momento no qual o questionário, inicialmente pensado de forma estruturada e fundamentada na literatura, é confrontado com a realidade empírica e, portanto, com os desafios inerentes à linguagem, à ambiguidade e às sutilezas das práticas discursivas em torno do preconceito e da discriminação.

Com base nas aplicações realizadas, foi possível identificar não apenas problemas de ordem estrutural na escala de mensuração, mas também nuances semânticas e interpretações múltiplas que poderiam limitar a validade dos dados coletados. As modificações que se seguiram não foram meramente formais. Pelo contrário, resultaram de um processo coletivo de reflexão, nutrido pelas observações empíricas *in loco* e pelas discussões com o grupo de pesquisa, que ajudaram a dar forma a um instrumento mais sensível e mais alinhado às complexidades envolvidas na mensuração de atitudes e crenças preconceituosas.

Uma das decisões mais significativas nesse processo foi a reformulação da escala de concordância. Na segunda versão, aplicada nas Escolas 2 e 3, havíamos optado por uma escala de 4 pontos, suprimindo a opção intermediária “nem concordo, nem discordo”. A intenção, inicialmente, era estimular um posicionamento mais claro dos respondentes. No entanto, as análises subsequentes — tanto estatísticas quanto interpretativas — mostraram que essa configuração tendia a gerar vieses. Conforme apontam Silva *et al.* (2019), escalas sem ponto neutro podem forçar escolhas artificiais, especialmente quando se trata de itens sensíveis, como “Estudantes negros não merecem estudar nesta escola” ou “Professores e professoras da favela não precisam ser bem-preparados”.

Ao retirar a alternativa neutra, percebemos que estávamos pressionando estudantes a assumir posturas que muitas vezes não correspondiam às suas reais crenças, mas sim a uma resposta socialmente desejável ou ao desconforto com o conteúdo do item. Isso se traduziu num padrão de respostas que, mais do que revelar atitudes, revelava os limites do instrumento naquele formato. Por isso, optamos pelo retorno à escala de 5 pontos. Não se tratava apenas de uma decisão técnica, mas de uma escolha ética: reconhecer que, diante de temas como racismo e desigualdade social, o silêncio, a ambivalência e a dúvida também são formas de posicionamento que precisam ser acolhidas pela pesquisa.

Na mesma perspectiva, consideramos os itens que apresentavam ambiguidade semântica. Um exemplo emblemático foi a afirmação “Professores e professoras de escolas de bairros pobres ou da favela não precisam se vestir bem”, presente no Bloco 1. Ao longo da aplicação nas três escolas, tornou-se evidente que a expressão “se vestir bem” carregava significados diversos — ora como expectativa estética, ora como sinal de status, ora como formalidade profissional. Essa polissemia confundiu os estudantes e, por vezes, exigiu a mediação dos aplicadores, comprometendo a espontaneidade e a validade das respostas, o que levou a exclusão do item.

Também o item “Lugar de indígena não é na escola; lugar de indígena é no mato”, presente no Bloco 6 gerou dúvidas entre os respondentes. A intenção com a introdução desse item era captar um tipo específico de estigma, ainda presente no imaginário social, que associa o indígena à marginalidade. Contudo, nas discussões realizadas pelo grupo de pesquisa, verificou-se que a afirmativa gerava ambiguidade entre os respondentes: para alguns, “mato” era uma referência cultural positiva; para outros, carregava uma conotação depreciativa. Como essa dualidade interpretativa não permitiria uma categorização adequada das respostas, esse item também foi excluído da versão final do questionário.

Essas experiências, embora desafiadoras, foram extremamente formativas. Elas mostraram que, ao pesquisar preconceito, não estamos lidando apenas com números ou respostas, mas com histórias de vida, com memórias afetivas, com disputas simbólicas. O instrumento de pesquisa, por mais refinado que seja, precisa estar atento a essas questões. Cada palavra, cada enunciado, carrega implicações que ultrapassam o campo da mensuração e nos convocam a uma escuta mais atenta, mais ética e mais comprometida com o enfrentamento da desigualdade e da discriminação na escola.

3.5.5. Análise dos dados Escolas 2 e 3

Com base nos resultados da versão final do instrumento aplicada no pré-teste, nas Escolas 2 e 3, as variáveis foram consolidadas, possibilitando a montagem das bases de dados e a implementação dos procedimentos relativos à verificação estatística de sua adequabilidade.

Com efeito, após a aplicação do pré-teste, o especialista em estatística Adonai Lacruz¹⁴ realizou uma análise confirmatória composta, em inglês, Confirmatory Composite Analysis (CCA), com o propósito de aferir a qualidade psicométrica do instrumento, considerando critérios de confiabilidade, consistência interna, validade convergente e validade discriminante. (Lacruz, 2024).

A amostra utilizada nessa análise estatística envolveu 91 respondentes, provenientes das bases das duas últimas escolas. Foram eliminadas previamente as observações com dados ausentes. Embora o tamanho amostral seja considerado modesto frente à complexidade do modelo – composto por sete construtos e 52 variáveis manifestas –, entende-se que, para fins de pré-teste, este número oferece indicativos válidos para um diagnóstico inicial. A validação estatística do questionário demonstrou robustez, pois os coeficientes da análise (*Confirmatory composite analysis*) se mostraram significantes e positivos, evidenciando que os itens estão coerentes com os conceitos.

¹⁴ Adonai Lacruz é professor no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e no Programa de Pós-graduação em Administração (Doutorado e Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua também com assessoria estatística, processamento dos dados e a análise dos resultados de projetos.

4 Quadro de Referência Conceitual e Definição de Construtos

O presente capítulo está mais diretamente relacionado com o principal objetivo desta tese de doutorado, e visa a caracterizar os construtos e o desenho do survey da pesquisa principal sobre preconceito e discriminação. Mais especificamente, as secções seguintes apresentam e discutem o quadro de referência e os construtos de um ponto de vista teórico-conceitual e operacional.

4.1. Os Construtos e a Pesquisa de Survey

Mais do que simples evidências empíricas sobre preconceito e discriminação no contexto escolar, o questionário elaborado pela equipe da pesquisa principal busca mensurar construtos que se apoiam em referências teóricas predeterminadas e podem ser organizadas em um quadro de referência conceitual (QRC).

Esse quadro tem como principal função oferecer chaves para a investigação, bem como esclarecer, especificar e justificar o sentido de alguns construtos tidos como pressupostos que se pretende captar pela aplicação de questionários (Cazelli, 2005).

O QRC concretiza uma definição operacional de construtos sobre preconceito e discriminação, com vistas a orientar a elaboração de itens padronizados, bem como a construção das escalas que serão utilizadas para medir e interpretar os dados aferidos pelo questionário (Melo, 2013; Miranda, 2011). Assim, o QRC elege, entre as características do construto investigado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos.

A sistematização de pesquisas e da literatura acadêmica servem como fonte para se chegar a uma definição operacional do construto sob a forma de um QRC. No caso da presente pesquisa, a construção desse quadro envolveu, primeiramente, o aprofundamento tanto teórico como empírico de temas relativos a medidas sociais, demográficas e educacionais dos alunos e de medidas utilizadas para aferir como os diferentes graus de preconceito e de discriminação se distribuem entre os alunos segundo suas características sociais, raciais, de gênero e série escolar frequentada no CPII.

Em um segundo momento, a elaboração do QRC abrangeu as temáticas associadas à caracterização do preconceito e da discriminação em dimensões específicas, ou seja, as

três áreas selecionadas para análise na presente tese, a saber: de natureza racial, de gênero e socioeconômico focalizados no recorte desta pesquisa de doutorado.

O construto é uma construção conceitual complexa formulada para representar (sintetizar e descrever) fenômenos abstratos ou latentes, ou seja, que não são diretamente observáveis, mas que se manifestam empiricamente por meio de evidências.

No âmbito da teoria, são exemplos de construtos a motivação, o preconceito, a discriminação. Diferentemente dos fenômenos concretos, que são diretamente observáveis e mensuráveis, como o peso, a distância, a velocidade, a temperatura, e que existem independentemente da experiência subjetiva ou da ação dos sujeitos, os construtos representam fenômenos abstratos, ou seja, significados latentes inferidos através de elementos concretos dos eventos reais. Por meio do construto, um fenômeno abstrato como preconceito racial recebe nomeações, atributos teóricos e descrições de suas evidências típicas, instituindo-se como uma unidade abstrata específica e claramente delimitada em relação a outras abstrações, como, por exemplo, o preconceito específico relacionado ao gênero ou o preconceito específico relacionado à orientação sexual (Ribeiro, 2023).

Um conceito é observável quando pode ser objeto de observação direta. Exemplos deste tipo de conceito presentes no questionário dos alunos do CPII são, entre outros, bairro de moradia; tempo e forma de locomoção até a escola; reprovação, série de ingresso na escola.

Mas há também conceitos de interesse do pesquisador que nem sempre podem ser observados diretamente, como acontece com o preconceito e a discriminação envolvendo temas como raça/cor, gênero, orientação sexual, religião entre outros. Trata-se de construtos que não são observados diretamente e que podem evocar diferentes imagens e noções para diferentes pesquisadores, sendo, por isso, classificados como latentes. Neste caso, o pesquisador precisa especificar as manifestações evocadas pelos construtos. Além disso, é preciso ter claro que, ao fazer tais especificações, se irá medir aquilo que o próprio pesquisador convencionou ser seu conceito latente (Ribeiro, 2023).

Para o construto se constituir, precisa de uma definição semântica e de uma definição operacional. Enquanto construção cultural e simbólica, a definição semântica de um construto passa pela especificação de seus atributos teóricos (aspectos, propriedades, características, componentes), o que demanda a exploração de sua base epistêmica na

literatura científica. Por sua vez, a definição operacional elenca um conjunto de evidências típicas que permite a observação e a mensuração indireta do construto, ou seja, que especifica os indicadores que representam empiricamente o fenômeno abstrato e latente em questão (Ribeiro, 2023).

Também para Pasquali (2003, 2009), o construto deve incluir dois tipos de definições. A definição constitutiva, que se apresenta tipicamente como as definições de termos em dicionários, caracteriza o construto e explicita as dimensões que ele deve assumir no espaço semântico da teoria na qual está inserido. Em paralelo, deve ser feita a definição operacional, na qual o construto é definido em termos de operações concretas, ou seja, ações por meio das quais o construto se expressa.

Em outras palavras, um construto será de fato operacional se definir ações e comportamentos manifestos possíveis de realização pelos sujeitos. No questionário, são exemplos de ações manifestas do construto “preconceito de gênero”, afirmações como “*As mulheres são mais habilidosas do que os homens nas tarefas domésticas*” ou “*As mulheres são melhores do que os homens para trabalhar nas cozinhas das escolas*”.

Nessa perspectiva, construtos podem ser medidos por meio de um survey, resultando em pontuações que autorizam inferências sobre o grau em que uma pessoa possui um determinado construto (estrutura latente), por exemplo, um determinado preconceito. Daí a importância da aderência entre um construto e seus instrumentos de coleta, também denominada validade do construto (Madaus, 1988).

Em linha com Babbie (1999) e Pasquali (2009), entendemos nesta tese que a validade do construto de um instrumento de observação começa por sua fundamentação teórica. Neste caso, para aferir graus de preconceito e discriminação racial, de gênero/sexo e socioeconômico, discutimos teoricamente o que será investigado, fazendo a revisão de um recorte da literatura e das pesquisas que têm se debruçado sobre essas três temáticas específicas. Essa revisão é apresentada no Capítulo 5.

Definidos os construtos e suas manifestações, se inicia uma nova etapa que envolve a elaboração dos itens do questionário. Essa etapa tem por base os conceitos observáveis, ou seja, aqueles que podem ser facilmente operacionalizáveis em itens do instrumento, e os construtos latentes que são operacionalizáveis por meio de suas manifestações.

Na pesquisa principal, o instrumento de coleta de dados foi desenhado pressupondo a existência de conceitos latentes e a possibilidade de construção de escalas. De acordo com Ortigão (2009), quando usamos escalas, as respostas estão pré-determinadas e o respondente é solicitado a se posicionar, instituindo, dessa forma, uma situação que se diferencia de outras nas quais, por exemplo, o respondente pode falar sobre preconceito. Por conta disso, renuncia-se a conclusões pontuais, centradas no indivíduo, uma vez que o instrumento não oferece oportunidades para aferir particularismos ou detalhes, tais como as nuances que, de fato, caracterizam cada um dos indivíduos e sua opinião. Nesse sentido, os resultados apresentados permitem entender os respondentes enquanto grupo, e não enquanto indivíduos. Mais ainda, compreendê-lo como “grupo que precisou se posicionar nas alternativas de respostas apresentadas no instrumento para enunciados bastante específicos” (Ortigão, 2009, p. 128).

No QRC, os descritores especificam as diferentes naturezas de preconceito e têm a função de orientar de modo preciso a elaboração de itens. A relação entre o conteúdo do QRC e o conteúdo investigado precisa ser considerada, com vistas a saber se os descritores explicitados nesse quadro representam bem as dimensões do construto investigado, por exemplo, o preconceito de gênero ou racial, no caso desta pesquisa.

Além disso, se o propósito do QRC em relação aos instrumentos é a definição, explicitação e justificação dos constructos que se pretende captar pela aplicação do questionário, é importante ressaltar que ele não engloba todas as formas de preconceito e de discriminação, mas sim um recorte possível de ser aferido por meio desse tipo de instrumento de medida que, ao mesmo tempo, é representativo do preconceito e da discriminação vigentes na sociedade e na escola.

Como nem todas as dimensões do construto podem ser verificadas por um instrumento padronizado, o recorte do QRC é, de certa forma, determinado pelos limites do instrumento de verificação aplicado a um público vasto e heterogêneo, como são, no caso da pesquisa, os alunos e professores do ensino fundamental e do ensino médio de diferentes *campi* do CPII. Isto cria barreiras para a operacionalização de certas dimensões do construto avaliado e deixa de fora aspectos do contexto. Nesse sentido, os estudos de caso são geralmente decorrentes de questões suscitadas pelos próprios resultados do survey. Eles não precisariam existir caso não houvesse uma incompletude intrínseca (o que

não invalida sua importância) no processo padronizado e em grande escala de apreensão do preconceito e da discriminação no contexto escolar (Ribeiro, 2023).

Essa incompletude do preconceito não dá conta de sua manifestação plena em situações autênticas de prática social. Um construto, como o preconceito socioeconômico, por exemplo, só pode ser evidenciado plenamente em uma situação real de interação social, isto é, em um contexto externo ao questionário. Nesse sentido, como afirma Ribeiro (2023, p. 87), “o preço da objetividade da medida é o limite da observação empírica do preconceito”.

O aspecto reconstruído primeiro sob a forma de QRC e depois sob a forma empírica de resposta a itens de um questionário será sempre um recorte do aspecto que cabe nos instrumentos, ou seja, a realidade que o instrumento permite ver. Apesar desses limites, compreende-se que a utilização desse tipo de instrumento pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de discriminação na Educação Básica e para a orientação de práticas voltadas ao seu enfrentamento no contexto escolar.

Diversos autores (Babbie, 1999; Pereira e Ortigão, 2016; Pasquali, 2009; Ribeiro, 2023) indicam, ainda, que, na produção de instrumentos de coleta de dados para pesquisa que operam com muitas questões, é necessário levar em conta aspectos operacionais, tais como: formatação, clareza da linguagem, ordenamento das questões, bem como o favorecimento da entrada das respostas. Trata-se de detalhes que podem fazer a diferença para a participação ou não das pessoas na resposta das questões do instrumento ou no compromisso com a sinceridade.

Assim, os instrumentos autoadministráveis precisam oferecer instruções muito claras quanto ao seu preenchimento, portanto, se torna primordial que a linguagem esteja adequada, inclusive, para que os respondentes se sintam à vontade com o procedimento. (Ortigão, 2009).

Babbie (1999) indica também que, na organização de um questionário, os itens, independentemente de sua natureza, devem ser ordenados dos mais relevantes para a pesquisa e instigantes para o respondente para os menos importantes e desafiadores. Instrumentos de pesquisa dessa natureza costumam ser grandes e podem ser cansativos. Nesse sentido, deixar itens menos relevantes ou menos cansativos para o final ajuda a garantir a qualidade das respostas principais. Em outras palavras, questões objetivas e

observáveis que não demandam reflexão dos respondentes, podem ser deixadas para o final do instrumento. O survey da pesquisa principal traz no final os itens com questões de natureza sociodemográfica, como local de moradia, repetência escolar, sexo, raça/cor e idade, de forma a atender as recomendações do Babbie.

Ainda segundo Babbie (1999), os itens devem: a) ser claros, com frases precisas e que não se estendam para além do necessário para que o respondente saiba do que se trata (é bom lembrar que nem sempre a temática está tão esclarecida para os respondentes quanto o está para o pesquisador); b) ser singulares, não atrelando duas ou mais declarações a uma mesma resposta, já que o respondente poderia ter posicionamentos distintos para cada uma das declarações; c) ser passíveis de resposta, evitando ou considerando a incerteza de algumas questões por serem muito específicas e demandarem um esforço mnemônico impraticável; d) ser relevantes, no sentido de, sempre que possível, dar a oportunidade de não responder como uma resposta válida, evitando que o respondente minta para não deixar de responder; e) ser curtos, uma vez que, dado o percurso do instrumento, os respondentes lerão os enunciados e responderão rapidamente, o que também envolve a necessidade de que os itens sejam tão curtos quanto o possível para garantir a compreensão da questão; f) ser positivos, pois declarações ou questões com constituição negativa tendem a ser lidas erroneamente, ignorando-se o termo negativo. Estas recomendações foram levadas em conta na elaboração do questionário pela pesquisa principal, e o pré-teste foi o instrumento permitiu a realização de ajustes finos em aspectos como clareza, tamanho, singularidade e relevância dos itens.

Na criação dos itens, e com apoio e Babbie (1999) e Pasquali (2012), atenção especial foi dada à importância de se considerar o que se deseja fazer com as respostas que eles suscitam, como estas contribuem e o quanto são pertinentes à pesquisa. Para tanto, um caminho previsto na pesquisa principal é a transformação das respostas em índices ou escalas. Se os índices representam um somatório simples entre as respostas a um item, as escalas indicam a variação de intensidade nas respostas.

Em síntese, a operacionalização de conceitos latentes abarca a definição dos construtos e de suas manifestações, a adequação das manifestações em itens de questionário, a determinação das variáveis e escalas, a análise de dimensionalidade e, finalmente, a confirmação das medidas obtidas por meio da versão operacionalizada do conceito.

5 Preconceito, Estereótipo e Discriminação nas Produções Acadêmicas

Este capítulo apresenta a sistematização de um recorte da literatura da Sociologia, da Sociologia da Educação, da Psicologia Social e do Direito que tem abordado a natureza teórica e conceitual das noções de preconceito e discriminação. Além disso, trata da literatura específica sobre o preconceito e discriminação nas dimensões socioeconômica, racial e de gênero, temáticas de interesse do recorte desta pesquisa de doutorado.

5.1. Referências Teóricas e Conceituais sobre Preconceito

No passado, diversos sentidos foram dados ao termo preconceito. Marcuse (1972) mostra que, no movimento da contrarreforma que visava restaurar o poder dos nobres e da Igreja que fora tomado pela burguesia, o termo preconceito foi utilizado e defendido para representar os dogmas que deveriam ser aceitos para que não se gerasse um caos social. Do lado oposto, Kant (1992) propunha a autonomia da razão como antídoto ao preconceito dirigido, ao apego aos dogmas que impediam que cada um pudesse pensar por si próprio e assim sair de seu estado de menoridade.

Com o passar do tempo, uma série de fenômenos que nos séculos anteriores eram atribuídos à cultura ou à sociedade passam, sobretudo a partir do século passado, a ganhar um cunho individual. Esse deslocamento é relevante tendo em vista que o preconceito atualmente é, de forma geral, percebido como um fenômeno individual, isto é, busca-se menos entender as determinações sociais na sua constituição do que prejudicar o preconceituoso, repetindo, assim, o mesmo procedimento que é criticado. Vale esclarecer, neste ponto, que não se trata de negar a importância dos estudos que mostram o fenômeno na sua perspectiva individual, desde que ele não seja visto como estando desarticulado de sua mediação social.

A temática do preconceito é abordada especialmente por três áreas disciplinares: a Psicologia Social, a Sociologia e o Direito. Enquanto a Psicologia Social enfatiza os mecanismos cognitivos e emocionais que sustentam o preconceito, a Sociologia investiga suas raízes sociais e estruturais e o Direito busca caracterizar legalmente e punir, quando necessário, suas manifestações discriminatórias.

O entendimento de que o preconceito é uma distorção da realidade é recente, conforme mostra Duckitt (1992). O autor alega que ao longo dos séculos XX e XXI

diversos paradigmas teóricos sucederam-se na compreensão do preconceito, ora enfatizando aspectos culturais, ora aspectos individuais, ora ambos. Segundo ele, até o final do século passado, o preconceito não era entendido como uma distorção da realidade, isto é, como um fenômeno psíquico ou cultural. Naquele contexto, buscava-se encontrar os motivos que explicariam as diferenças que eram percebidas entre as raças. Estas explicações, em geral, recaíam sobre fatores biológicos e, em última instância, genéticos. Com as críticas dos movimentos sociais à dominação colonial nas primeiras décadas do século passado, principalmente nos Estados Unidos, passou-se a buscar entender o que levaria algumas pessoas a converterem diferenças sociais e culturais em diferenças biológicas. Segundo Duckitt (1992), as diversas teorias sobre o preconceito, que o autor considera complementares, podem ser agrupadas da seguinte forma:

1. teorias que utilizam conceitos psicanalíticos para explicar o preconceito como produto de mecanismos de defesa que surgem frente à frustração. Os indivíduos preconceituosos procurariam um objeto para justificar a sua insatisfação com a sua própria situação de vida;

2. teorias que consideram que o preconceito resulta de perturbações no desenvolvimento de estruturas psíquicas, o que levaria o indivíduo a tornar-se predisposto a ele;

3. teorias para as quais o preconceito é fruto da socialização, ou seja, os indivíduos se adaptariam às normas e aos valores culturais transmitidos;

4. teorias que julgam ser o preconceito um produto dos conflitos entre interesses sociais diversos; e,

5. teorias que consideram ser o preconceito um problema cognitivo. Ou seja, para poder compreender o mundo os indivíduos simplificam-no através de estereótipos.

Crochik (2024), por sua vez, discute o preconceito a partir de resultados obtidos em pesquisas empíricas, como as de Allport (1946), Adorno et al. (1965), e dos trabalhos teóricos de Duckitt (1992) e de Adorno e Horkheimer (1986), entre outros estudiosos dos campos da Psicologia e da Sociologia. Seu enfoque busca articular as perspectivas individuais e sociais do preconceito, mostrando como esse fenômeno se estrutura tanto no

nível das crenças e atitudes quanto no âmbito das dinâmicas coletivas de dominação e exclusão.

No campo da Psicologia Social, Allport (1954) define o preconceito como uma atitude ou sentimento hostil dirigido a um indivíduo em razão de sua pertença a determinado grupo social, independentemente de suas características individuais. Essa hostilidade resulta de um processo cognitivo de categorização social, no qual o indivíduo tende a simplificar a complexidade do mundo por meio da generalização de características atribuídas a determinados grupos. Dessa forma, surgem os estereótipos, que podem ser positivos ou negativos e frequentemente constituem a base do preconceito e um reforço às desigualdades e hierarquias sociais.

Allport (1954) enfatiza ainda que o preconceito não é inato, e sim aprendido no decorrer das interações sociais. Para o autor trata-se de uma atitude duplamente negativa, pois nega a dignidade do indivíduo e compromete a coesão social.

Adorno e Horkheimer (1986) acrescentam que indivíduos preconceituosos internalizam essas categorias de forma rígida, tornando-se resistentes a experiências individuais que poderiam desafiá-las. Assim, o preconceito não apenas distorceria a percepção da realidade, mas também comprometeria a possibilidade de interações genuínas entre os diferentes grupos sociais. No caso do preconceito racial ou étnico, por exemplo, a antipatia não se dirige a um indivíduo específico, mas ao grupo ao qual ele pertence, sendo sustentada por estereótipos negativos que perpetuam a exclusão social daquele grupo.

Dentro dessa perspectiva, Crochik (2024) sintetiza diversas explicações sobre a formação do preconceito, explorando suas variáveis sociais e individuais, bem como as características dos indivíduos predispostos a manifestá-lo, conforme apontado pela Psicologia Social. Um dos pontos centrais discutidos pelo autor é a inter-relação entre aspectos psíquicos e sociais na constituição do preconceito, destacando como ele emerge da interação entre processos internos de cognição e dinâmicas estruturais da sociedade. A partir da literatura mobilizada, Crochik destaca uma série de características fundamentais do preconceito, entre as quais:

- não é inato, sendo desenvolvido ao longo do processo de socialização;
- o indivíduo que manifesta um tipo de preconceito tende a desenvolver outros, o que evidencia padrões cognitivos rígidos;

- o estereótipo, embora relacionado ao objeto do preconceito, não corresponde necessariamente à realidade desse objeto, mas à percepção construída sobre ele;
- o preconceito é dirigido a um grupo de indivíduos considerados homogêneos, sem distinção de suas particularidades;
- o indivíduo predisposto ao preconceito tende a ser imune à experiência, ou seja, mesmo o contato direto com o grupo-alvo não necessariamente modifica suas crenças;
- os estereótipos que sustentam o preconceito são estruturados por elementos culturais, sendo que um deles — aquele que nomeia o objeto do preconceito — é central, enquanto os demais derivam desse;
- a desvalorização dos grupos-alvo do preconceito tem origem na divisão do trabalho e nas hierarquias sociais historicamente estabelecidas;
- grupos vítimas de preconceito podem tanto solidarizar-se entre si quanto reproduzir preconceitos em relação a outros grupos.

Essas características evidenciam a complexidade do fenômeno do preconceito, que pode se manifestar de diferentes formas e em diversos níveis, que a Psicologia Social busca estabelecer distinções conceituais fundamentais para sua compreensão. Nesse sentido, Brown (1995), define o preconceito como a tendência a adotar crenças que desvalorizam determinados grupos, expressar afetos negativos ou assumir comportamentos de rejeição e hostilidade contra seus membros. Outros estudos (Allport, 1954, 1962; Brown, 1995; Dovidio, Brigham, Johnson & Gaertner, 1996; Stangor et al., 1994; Tajfel, 1981; Abramovay & Castro, 2006) indicam que o preconceito pode ser analisado em três dimensões inter-relacionadas, mas distintas: a cognitiva, associada às crenças e estereótipos; a afetiva, relacionada às emoções negativas dirigidas ao grupo-alvo; e a comportamental, vinculada às intenções e predisposições à discriminação. Embora essas dimensões se influenciem mutuamente, cada uma delas possui certa autonomia, permitindo abordagens de pesquisa diferenciadas para analisar os mecanismos de perpetuação do preconceito e seus impactos na sociedade contemporânea.

Do ponto de vista sociológico, o preconceito é entendido como estando intrinsecamente ligado às relações de poder e dominação. Adorno e Horkheimer (1986), entre outros estudiosos da temática, indicam que indivíduos que manifestam preconceito em relação a um determinado grupo ou objeto social tendem a expressá-lo também em

relação a outros. Essa constatação sugere que o preconceito não se restringe ao objeto a que é direcionado, mas decorre de uma disposição mais ampla, presente no próprio indivíduo e sustentada por processos culturais e históricos. No entanto, embora o preconceito possa existir independentemente de seu objeto, o estereótipo que lhe serve de base assume formas específicas, variando conforme o grupo alvo. Por exemplo, o estereótipo que recai sobre pessoas negras não é idêntico ao que incide sobre mulheres ou sobre pessoas com deficiência.

Desde a década de 1980, a investigação sobre preconceito vem identificando uma mudança nas interações intergrupais envolvendo especificamente minorias étnicas. Pesquisas de opinião realizadas em países desenvolvidos demonstram a diminuição no uso de expressões explícitas de hostilidade contra minorias (Oskamp, 2000). Essa mudança reflete uma tendência ao aprimoramento nas relações interétnicas, mas não significa, necessariamente, a erradicação do preconceito. O que se observa é uma transformação nas normas socioculturais que regulam a expressão do preconceito, tornando as manifestações abertas de antagonismo menos aceitáveis e mais difíceis de detectar com instrumentos tradicionais de medição. Esse fenômeno é analisado por Pettigrew e Meertens (1995), que distinguem o preconceito flagrante do preconceito sutil, sendo este último caracterizado por uma resistência velada à igualdade e por sentimentos ambíguos em relação a grupos minoritários.

Nesse contexto, a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o conceito de interseccionalidade, introduzido por Crenshaw (1989, 2006), ampliou essa discussão ao mostrar que diferentes formas de opressão — como racismo e classismo — não operam de maneira isolada, mas se interseccionam, resultando em múltiplas camadas de exclusão. Esse enquadramento teórico evidencia como a sobreposição de estereótipos (relativos, por exemplo, a raça, gênero, classe) pode intensificar atitudes negativas individuais e que o preconceito não pode ser reduzido a um fenômeno meramente individual ou psicológico, pois está profundamente enraizado em estruturas sociais que perpetuam desigualdades sistêmicas.

Pierre Bourdieu (1998) contribui para essa compreensão numa perspectiva sociológica ao argumentar que as estruturas simbólicas do preconceito e da discriminação estão naturalizadas no *habitus* social, ou seja, em disposições incorporadas que orientam a maneira de pensar e de agir dos indivíduos. Essas estruturas operam de maneira implícita,

levando à reprodução de relações de dominação sem que os agentes necessariamente tenham consciência delas. Dessa forma, o preconceito contemporâneo, embora menos explícito, permanece ativo, sendo sustentado por mecanismos institucionais e simbólicos que perpetuam hierarquias sociais e dificultam a superação das desigualdades.

Outro aspecto central do preconceito é a generalização das características presumidas de um grupo para todos os indivíduos que o compõem. Essa homogeneização impede que experiências individuais possam desafiar os estereótipos estabelecidos. Adorno e Horkheimer (1986) ressaltam que, para o sujeito preconceituoso, o contato direto com o grupo-alvo não é necessário para que o preconceito se desenvolva, pois este já está previamente estruturado na cultura e reforçado por mecanismos sociais. Em outras palavras, o preconceito opera como um filtro cognitivo que impede a percepção de nuances e individualidades, reforçando classificações rígidas e hierárquicas. Essa ideia também é defendida por Tajfel (1981), que, em seus estudos sobre identidade social, mostrou como a categorização de grupos promove favoritismo endo grupal e atitudes negativas em relação a grupos externos.

Além disso, o preconceito frequentemente se expressa coletivamente, repetindo-se de maneira padronizada entre diferentes indivíduos. Isso sugere que sua origem não está apenas em processos psicológicos individuais, mas em representações culturais compartilhadas, que são assimiladas e reproduzidas socialmente. Como pontua Moscovici (1984), as representações sociais desempenham um papel central na cristalização de estereótipos, pois fornecem um repertório simbólico que orienta as percepções e as interações sociais.

No que tange à relação entre grupos minoritários e o preconceito, Allport (1954) investigou se tais grupos tendiam a desenvolver preconceitos contra outros grupos minoritários ou se, ao contrário, demonstravam solidariedade mútua. Sua pesquisa indicou que ambas as possibilidades podem ocorrer, dependendo do contexto histórico e social.

Adorno e Horkheimer (1986) ilustram essa questão em sua análise do antissemitismo. Os autores argumentam que, em certos casos, grupos oprimidos podem internalizar o preconceito dominante e reproduzi-lo contra outros grupos igualmente marginalizados. Esse fenômeno se manifestou, por exemplo, entre os trabalhadores alemães no período do nazismo, que, embora também vítimas de desigualdades

socioeconômicas, direcionaram sua frustração contra os judeus, reforçando estereótipos e discursos discriminatórios que já circulavam na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a compreensão do preconceito exige uma abordagem multidisciplinar, que considere não apenas seus aspectos psicológicos e cognitivos, mas também suas bases socioculturais e estruturais. O preconceito, como fenômeno socialmente construído, não se limita a crenças individuais, mas se manifesta por meio de representações sociais que influenciam as relações interpessoais e reforçam hierarquias existentes.

A interseccionalidade, ao evidenciar a sobreposição de diferentes formas de opressão, mostra como o preconceito não é um elemento isolado, mas parte de um sistema mais amplo de reprodução das desigualdades. Esse processo é central para a conversão do preconceito em práticas discriminatórias, o que reforça a necessidade de estratégias integradas para seu enfrentamento.

A revisão da literatura apontou também que estereótipos e preconceitos guardam relações estreitas. Os estereótipos representam um dos componentes cognitivos do preconceito, constituindo-se em base do preconceito em relação a um indivíduo ou um grupo. Essa perspectiva nos leva a tratar desse tema na próxima seção.

5.2. Referências Teóricas e Conceituais sobre Estereótipos

O estereótipo é uma categoria introduzida, na literatura especializada, desde a segunda metade do século XX por Lippmann (1922) em um estudo sobre opinião pública. O autor tomou o termo emprestado das técnicas de impressão tipográfica, e da imagem produzida pelas placas de impressão, que a cada impressão produzem a mesma imagem.

No âmbito social, o estereótipo pode ser considerado um organizador de padrões de comportamentos estabelecidos culturalmente e necessários para que se possa atribuir significados aos acontecimentos sociais. Ou seja, estereótipos são crenças consensuais sobre os atributos ou características de personalidade, condutas e valores dos membros de um determinado grupo social. Nesse sentido, os estereótipos colaboram com a coesão social, pois, por meio deles, significados comuns são compartilhados.

Adorno e Horkheimer (1986) contribuem para a compreensão da diversidade de estereótipos existentes tomando como exemplo a história do povo judeu. Dentro da cultura

ocidental e do seu suposto papel civilizador, o estereótipo contra o povo judeu forneceu os elementos que atizam reações hostis e antissemitas. Por exemplo, o fato de os judeus, durante o período moderno, terem sua participação vedada nos processos de produção, confinou-os à esfera do comércio por um longo tempo, levando à sua identificação com essa esfera. Daí proviriam as características atribuídas aos judeus de apego ao dinheiro e às coisas materiais, ou seja, trata-se de uma situação histórica delimitada que foi substituída por uma série de características consideradas imanentes a esse grupo social específico. Trata-se, assim, de características de um povo determinadas historicamente e que, em razão das circunstâncias sociais mais do que individuais, são consideradas inerentes aos indivíduos desse povo.

Para além da definição geral de estereótipo, há também um debate sobre sua funcionalidade para a análise social. Para Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1965, 2021¹⁵) os estereótipos são generalizações rígidas, errôneas e patológicas sobre os atributos dos grupos sociais e seus membros. Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell (1987), por sua vez, rechaçam a ideia de os estereótipos serem impressões rígidas, pois, para os autores, eles são, na verdade, juízos de valor baseados em categorizações fluídas que dependem amplamente do contexto em que foram gerados.

Allport (1954, 1962) e Tajfel (1981) também se contrapõem à visão patológica dos estereótipos e assumem que estes surgem a partir de processos cognitivos de categorização. Para Allport (1954) a estereotipização nas relações intergrupais expressa um processo mental complexo, que pode ser compreendido como uma ideia fixa, um recurso justificatório para a aceitação ou rejeição categórica de um grupo e como recurso seletivo que assegura a manutenção da simplicidade no julgamento. Tal proposição converge com a de Gaertner (1973), autor que define o estereótipo como um construto baseado em um conjunto de crenças consensuais sobre características de um determinado grupo em particular.

Os estereótipos, conforme evidenciado por Castro (2006), não constituem atribuições neutras, uma vez que coexistem estereótipos positivos e negativos. Quando um estereótipo é socialmente compartilhado, ele é exteriorizado para indivíduos e grupos,

¹⁵ A tese ainda fez uso da tradução inédita, lançada em 2021, de um capítulo escrito por Adorno, em 1948, que integraria o livro *The Authoritarian Personality*, publicado em 1950, mas que acabou não incluído na obra.

encapsulando um traço genérico que passa a representar um coletivo, podendo assumir conotações positivas ou negativas. Além disso, pesquisas realizadas por Fiske et al. (2002) mostram que essas atribuições estão intrinsecamente ligadas a formas socialmente permitidas de interação entre os membros de diferentes grupos sociais. Isso evidencia que os estereótipos, sejam eles positivos ou negativos, desempenham um papel na definição das posições dos grupos dentro da hierarquia social, legitimando as relações de poder intergrupais.

A discussão sobre estereótipos configura-se como parte de uma tessitura complexa de determinações históricas, sociais, culturais e psicológicas, cuja presença se evidencia tanto nas interações cotidianas quanto nas práticas institucionais, em especial no campo educacional. Trata-se de construções simbólicas que, ao operar como esquemas classificatórios, simplificam a diversidade social, ao mesmo tempo em que reforçam hierarquias e legitimam desigualdades.

Fleuri (2006) define o estereótipo como uma “imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais”, que funciona como um “padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro” (p. 498). Segundo o autor, esses mecanismos não apenas refletem visões preconceituosas, mas também atuam como instrumentos de controle simbólico, sustentando práticas excludentes ao categorizar e homogeneizar sujeitos distintos. No espaço escolar, esse processo é ainda mais sensível, na medida em que a reprodução de estereótipos contribui para a naturalização da diferença e para sua consideração como déficit, deslocando, assim, o foco da diversidade para a norma e da pluralidade para a padronização.

Essas representações ganham densidade ao se articularem a dispositivos de normalização e de disciplinamento, que atribuem lugares fixos às identidades e reduzem a potência formativa da diferença. Ao simplificar a alteridade e enquadrá-la em modelos rígidos, os estereótipos impedem que sujeitos sociais sejam reconhecidos em sua complexidade e singularidade, comprometendo a possibilidade de uma educação verdadeiramente democrática.

Nesse sentido, Woodward (2014) afirma que os estereótipos operam como “mapas cognitivos” que facilitam a organização das informações sociais, mas que, simultaneamente, cristalizam diferenças e naturalizam desigualdades. Para a autora, trata-

se de construções discursivas que vinculam imagem e conceito de forma redutora, perpetuando expectativas normativas e reproduzindo padrões de poder que limitam o reconhecimento da diversidade.

Portanto, a estereotipia transcende o nível individual e se insere em um contexto de reprodução de desigualdades estruturais, como mostram as análises sociológicas de Souza (2017; 2023). O autor argumenta que os estereótipos no Brasil não apenas refletem preconceitos individuais, mas operam como instrumentos de dominação simbólica, utilizados pelas elites para justificar e naturalizar desigualdades de classe e raça. Em seu livro, *A Elite do Atraso*, Souza (2017) discute como as representações sociais construídas ao longo da história brasileira reforçam a exclusão das classes populares, associando os estratos mais pobres a características como preguiça, desorganização e incapacidade, enquanto as elites se apropriam de valores como mérito e racionalidade. Em trabalho mais recente, *Como o Brasil Criou o Racismo*, Souza (2023) aprofunda a análise da interseção entre raça e classe, mostrando como a lógica do racismo estrutural no país se sustenta na construção de estereótipos que desqualificam a população negra e justificam a desigualdade social.

Nesse sentido, a estereotipia não pode ser compreendida apenas sob uma ótica psicológica, pois sua operacionalização ocorre em um contexto de disputa simbólica e reprodução de relações de poder, dimensões que a Sociologia busca elucidar. A convergência entre a Psicologia Social e a Sociologia se faz evidente na medida em que ambas as áreas reconhecem que os estereótipos não são meras distorções cognitivas, mas elementos estruturantes das relações sociais. Enquanto a Psicologia Social investiga os mecanismos cognitivos e afetivos que sustentam a crença em estereótipos, a Sociologia analisa seu papel na legitimação de hierarquias e na perpetuação de desigualdades sistêmicas.

5.3. Referências Teóricas e Conceituais sobre Discriminação

Diversos estudos têm buscado aprofundar a compreensão dos fenômenos de discriminação e preconceito, destacando tanto suas inter-relações quanto as diferenças conceituais entre eles. Tradicionalmente, a discriminação é definida como o tratamento desigual e excludente imposto a indivíduos ou grupos sociais, frequentemente decorrente de preconceitos enraizados, e este entendimento é reafirmado por estudos nas áreas da

Sociologia e do Direito (PUC-SP, 2024; Brasil, 2018). Nesse sentido, enquanto o preconceito diz respeito a crenças negativas, estereotipadas e muitas vezes irracionais direcionadas a determinados grupos, a discriminação manifesta-se por meio de práticas concretas que institucionalizam a exclusão e perpetuam desigualdades (Duckitt, 1992).

Em níveis macrosociais, a discriminação ultrapassa as interações interpessoais, configurando-se também em estruturas institucionais, normas e práticas sociais que legitimam a marginalização de certos segmentos da população. Por exemplo, a limitação no acesso a serviços básicos, às oportunidades de emprego e a currículos escolares que não refletem a diversidade cultural expõe como as instituições podem, mesmo de maneira indireta, reproduzir desigualdades históricas (Instituto Amma Psique e Negritude, 2020; Brasil, 2020). Essa visão amplia a compreensão do fenômeno, ressaltando a necessidade de políticas públicas e intervenções que promovam a inclusão e a equidade.

Simultaneamente, fatores sociais podem mitigar esses processos excludentes. A pressão social, por meio da normatização de comportamentos igualitários e da implementação de políticas inclusivas, pode atuar como um mecanismo regulador que desestimula práticas discriminatórias. Aliada a isso, a motivação interna dos indivíduos, evidenciada pela empatia e pelo contato intergrupal positivo, pode ser crucial para a desconstrução de preconceitos e para a promoção de relações sociais mais justas (Behrman; Gaviria; Székely, 2003).

No campo jurídico, a abordagem é claramente prescritiva e a discriminação é analisada por meio de leis que visam coibir suas diferentes manifestações, sejam elas por motivos de raça, cor, religião, gênero, idade, condição de deficiência, orientação sexual, entre outros aspectos. Sua finalidade é proteger indivíduos e grupos de práticas discriminatórias, coibindo tanto a discriminação direta, manifesta em atos explícitos de exclusão ou violência, quanto a discriminação indireta, caracterizada por práticas institucionais que, de maneira implícita, resultam em desvantagens para determinados grupos minoritários (Moreira, 2017, 2020). Essa ampliação do conceito impulsionou, segundo Moreira, a revisão dos instrumentos jurídicos voltados à proteção de grupos vulneráveis, sobretudo no ambiente escolar, contribuindo para a transformação das políticas de combate às desigualdades (Moreira, 2017; Moravia; Muylaert, 2025).

No rol das leis antidiscriminatórias brasileiras, a CF/88 tem um papel primordial ao estabelecer, em seu artigo 3º, o compromisso com a promoção do bem-estar de todos os cidadãos, sem aceitar preconceitos de qualquer natureza, seja de origem, raça, sexo, cor, idade, ou qualquer outra forma de discriminação e ao declarar, no artigo 5º, a igualdade de todos perante a lei, afirmando explicitamente que homens e mulheres possuem iguais direitos e obrigações e destacando que qualquer ato de discriminação que comprometa os direitos e liberdades fundamentais será rigorosamente punido pela lei.

Na legislação brasileira voltada ao enfrentamento e à erradicação da discriminação, destaca-se a Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, também é um marco na proteção das mulheres contra a violência doméstica, independentemente de sua classe, raça, etnia, entre outros fatores. A Lei nº 12.288/2010, ou Estatuto da Igualdade Racial, visa assegurar à população negra igualdade de oportunidades, combatendo a discriminação e as desigualdades raciais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, busca promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Além disso, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) na qualidade de membro fundador da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, assumindo o compromisso de salvaguardar e fomentar os direitos básicos e as liberdades fundamentais, condenando a discriminação e prevenindo qualquer incitamento a práticas discriminatórias. Este compromisso foi posteriormente ratificado pela adesão à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), entre outras.

O fato de o preconceito e a discriminação se manifestarem em torno de sujeitos e objetos diversos, sinaliza para a necessidade de incorporar o conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 1989). Esse conceito torna-se fundamental para a análise das múltiplas camadas de opressão que originam atos discriminatórios. Essa abordagem permite compreender a acumulação de desvantagens estruturais, apontando para

mecanismos institucionais que reforçam a exclusão de grupos que se encontram na intersecção de múltiplas categorias de vulnerabilidade.

5.4. Os Nós da Interseccionalidade e da Multidimensionalidade: O que dizem as pesquisas?

A revisão de literatura e de pesquisas sobre preconceito e discriminação reafirma que as pessoas não são discriminadas a partir de um único vetor (Moreira, 2017). Tomemos como exemplo dois tipos de discriminação: a discriminação da mulher e a discriminação racial. A discriminação da mulher acontece quando há uma diferenciação indevida baseada no sexo. A discriminação racial, por sua vez, nasce como produto de um tratamento desigual e desvantajoso definido pela origem racial dos indivíduos. Raça e gênero funcionam como marcadores identitários poderosos, porque são constituidores de um sistema de dominação, e operam de forma conjunta promovendo exclusão social (Hooks, 1999).

É neste cenário que se constrói a teoria da discriminação interseccional. No exemplo acima, a discriminação acontece a partir de pelo menos dois vetores que colocam as mulheres negras em uma situação distinta de homens negros e de mulheres brancas. (Delgado et al., 2012)

Segundo Crenshaw (1989), as relações não se constroem em paridade, mas sim numa relação de desigualdade estrutural. Por exemplo, homens negros sofrem as consequências da discriminação racial, mas são beneficiados pelo sistema patriarcal, o que os diferencia das mulheres negras. Da mesma maneira, mulheres brancas e negras sofrem igualmente consequências de gênero, mas as primeiras compartilham os privilégios decorrentes de serem brancas. Portanto, a experiência social da mulher negra é marcada pela ação concomitante do racismo e do gênero.

Tanto raça quanto gênero, de maneira conjunta, formam um sistema de opressão, que torna quase impossível que mulheres negras possam ter as mesmas chances de trabalho que as mulheres brancas. Diante desta desvantagem material objetiva, mulheres negras encontram-se em uma situação de vulnerabilidade, em virtude da dependência econômica.

Crenshaw (1991) destaca que as formas interseccionais de opressão podem ser produzidas de forma intencional (forma tradicional de discriminação), mas muitas vezes

são consequência de uma forma de opressão que interage com outras já existentes, produzindo assim a continuidade da exclusão.

O caráter político presente na interseccionalidade reside exatamente na ausência deste grupo social, a mulher negra, como referência para a formulação e constituição de leis específicas. Na maioria das vezes, as experiências destas mulheres são invisíveis.

Embora a teoria da interseccionalidade seja importante nos estudos sobre discriminação, alguns autores começaram a apontar seus limites na análise de grupos minoritários excluídos socialmente (Moreira, 2017). Um desses limites diz respeito ao uso da teoria de forma apenas restrita ao estudo da situação das mulheres negras, como se esse fosse o único grupo submetido a formas duplas de discriminação. Sabe-se, entretanto, que racismo não é o único sistema de controle social responsáveis pela subordinação de minorias raciais. Há grupos sociais que também podem ser considerados como minorias dentro de minorias, como pessoas com orientação sexual dissidente, marginalizados economicamente e deficientes.

É como resposta a esta restrição que nasce a Teoria da Multidimensionalidade (Hutchinson, 1999). Diferentemente da Teoria da Interseccionalidade, a Teoria da Multidimensionalidade se propõe a estudar como diferentes vetores de discriminação geram opressão e determinam a experiência social dos indivíduos. Para os estudiosos defensores da multidimensionalidade, a interseccionalidade restringiria a discriminação a dois vetores raça e gênero, o que representa um reducionismo frente à realidade da comunidade negra que é muito mais diversa, e na qual muitas pessoas negras ainda são discriminadas por outros vetores, como a marginalização econômica, por exemplo.

Este debate ganhou espaço pela defesa atual do entendimento de que cada indivíduo deve ser visto a partir das várias posições que ocupa dentro da realidade social. Para a Teoria da Multidimensionalidade, a exclusão social precisa ser pensada em diversas frentes, e ter como aliada a formulação e proposição de políticas voltadas à promoção da integração entre grupos, como evidencia o caso das mulheres e de sua relação com uma multiplicidade de elementos que, como a racialização, a orientação sexual, o nível socioeconômico não se restringem a um grupo específico.

Nesta perspectiva, que busca entender a sociedade em sua complexidade, as pesquisas passam a levar em conta não somente a raça ou o gênero, mas sim a imbricação

dessas categorias e suas consequências percebidas nas relações cotidianas, incluindo o espaço escolar.

Como exemplo, podemos citar os estudos de Hudley e Grahams (2001) realizados nos Estados Unidos sobre a influência do estereótipo ligado ao estilo cultural de pré-adolescentes. A metodologia consistiu em pedir aos jovens que identificassem uma fotografia que acreditavam corresponder a cada descrição hipotética já estabelecida e que envolvia supostos estudantes de diversas etnias e de ambos os sexos, de uma escola fictícia. Os resultados indicaram que todos os adolescentes selecionaram com mais frequência fotos de homens de minorias étnicas para cenários de desligamento acadêmico e que fotos de mulheres de todas as etnias foram selecionadas com mais frequência para cenários de conquista e esforços de desenvolvimento. Os desdobramentos do trabalho apontam a necessidade de maior apoio para os homens pertencentes a minorias nos ambientes escolares e de outras pesquisas sobre as relações entre a escola e seu cotidiano, e as atitudes e comportamentos dos estudantes.

Parrillo e Donoghue (2005) utilizaram escala de Bogardus em um survey longitudinal para medir o nível de aceitação dos norte-americanos em relação aos membros dos grupos étnicos minoritários mais comuns naquele país. A pesquisa utilizou uma amostra aleatória de 2.916 estudantes universitários e aplicou a escala de distância social na forma de questionário. Os resultados indicaram que o nível médio de distância social em relação a todos os grupos étnicos, bem como a diferença entre os grupos com os níveis mais altos e mais baixos de distância social, diminuiu. No entanto, os resultados também mostram que gênero, nação de origem e raça são indicadores significativos do nível de distância social em relação a todos os grupos.

Jang (2018) discute as implicações da interseccionalidade com estudantes do sexo feminino oriundas do sudeste asiático que moram nos Estados Unidos, grupo minoritário que ainda possui menor interesse acadêmico, de modo a ampliar o olhar sobre as minorias e sua(s) diversidade(s). A autora se propôs a examinar os impactos multifacetados do gênero, raça e status socioeconômico no desempenho em matemática e sobre a intenção das estudantes em ingressar no ensino superior. Os resultados mostraram que o desempenho das estudantes pertencentes ao grupo racial do sudeste asiático foi muito maior do que os dos outros grupos raciais. No entanto, ao questionar a intenção destas alunas de seguir o ensino superior, o número foi bastante aquém se comparado com o grupo dos

homens do sudeste asiático, e mesmo em relação ao desempenho de estudantes do sexo feminino de outros grupos étnicos.

Alguns anos depois, Jang (2023) se debruçou sobre outro grupo minoritário com o objetivo de examinar como as construções sociais de raça-etnia, sexualidade e status socioeconômico são multiplicativamente associadas às experiências e aspirações escolares dos alunos do ensino médio. O grupo social escolhido foi o de estudantes indígenas norte-americanos/nativos do Alasca que são LGBTQIAPN+ e participam de um programa de apoio social para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Os resultados mostraram que os estudantes pertencentes a todas essas categorias minoritárias, mas especialmente no caso da dimensão étnico-racial e da sexualidade, são os mais propensos a descontinuar os estudos e a experimentar exclusão por parte dos seus pares.

Os resultados da pesquisa são convergentes com estudos conduzidos na década de 1990 por Fiske (1998) e outros estudiosos da Psicologia Social, para os quais infância e pré-adolescência são momentos em que se revelam processos discriminatórios e preconceituosos em relação à raça e ao gênero.

Samimi et al (2023) em um estudo pioneiro buscaram analisar como intersecções de gênero, raça e deficiência podem ser fatores de discriminação e preconceito no cotidiano escolar. A pesquisa selecionou grupos de alunos negros, do gênero masculino e deficientes ou diagnosticados com Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH) para investigar como essas características se relacionam com os resultados disciplinares escolares dos alunos. Os pesquisadores realizaram um estudo quantitativo, adotando modelos de regressão logística multinível, para analisar dados de uma grande escola urbana nos Estados Unidos, considerando o impacto interseccional do gênero e do tipo de deficiência sobre a escola e os dispositivos disciplinares escolares para os estudantes, categorizados em suspensão, justiça restaurativa, encaminhamento para a aplicação da lei. Os resultados da pesquisa identificaram que estudantes negros, homens e rotulados com deficiências/habilidades emocionais, ou identificados como tendo TDAH, eram mais propensos a experimentar algum episódio de advertência disciplinar.

Coulter et al. (2021) realizaram um estudo de natureza quantitativa com o objetivo de identificar as diferenças no acesso a recursos escolares que pudessem atuar como protetores entre adolescentes com identidades interseccionais marginalizadas. Com base

em uma amostra abrangente e representativa, que incluiu 320.462 estudantes e garantiu uma grande diversidade de identidades interseccionais (sexualidade, gênero, raça/etnia e nível socioeconômico). Dentre os principais resultados, pode-se destacar que os jovens LGBTQIAPN+ e estudantes de minorias raciais têm acesso reduzido aos recursos relacionados aos protetores escolares. Como as disparidades entre os estudantes com múltiplas identidades marginalizadas são amplificadas, também são reforçados estigmas estruturais e interpessoais que afetam negativamente o acesso a esses recursos escolares que poderiam contribuir positivamente no processo de escolarização.

Em síntese, os estudos revisados acima apontam, de maneira convergente, que os efeitos do preconceito e da discriminação no contexto escolar são profundamente atravessados pela articulação entre diferentes marcadores sociais, tais como raça, gênero, sexualidade, deficiência e classe social. A pesquisa de Hudley e Graham (2001) evidenciou como estereótipos associados a gênero e pertencimento étnico moldam percepções sobre desempenho acadêmico, ao passo que Parrillo e Donoghue (2005) demonstraram, por meio da escala de Bogardus, a persistência de distâncias sociais mediadas por raça, sexo e origem étnica. Jang (2018) e Jang (2023), em dois momentos distintos, ampliaram a compreensão sobre os efeitos da interseccionalidade nas aspirações e trajetórias escolares de meninas LGBTQIAPN+, de origem asiáticas, e de estudantes indígenas em situação de vulnerabilidade econômica. Samimi et al. (2023), por sua vez, revelaram como a sobreposição entre raça, gênero e deficiência acentua a exposição de estudantes negros com TDAH ou deficiências emocionais a punições disciplinares desproporcionais. Já Coulter et al. (2021) demonstraram que estudantes com identidades interseccionais marginalizadas, especialmente aqueles que integram grupos raciais minoritários e a comunidade LGBTQIAPN+, têm menos acesso a recursos escolares protetivos. Esses achados, produzidos em diferentes recortes e metodologias, reforçam a importância de abordagens que considerem a complexidade das vivências escolares e sustentam a pertinência de instrumentos de investigação que sejam capazes de captar as múltiplas camadas de desigualdade e exclusão presentes no cotidiano escolar.

5.5.A Discriminação no Contexto Escolar

A discriminação no contexto escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, também abordado por diferentes áreas do conhecimento. Do ponto de vista sociológico, a discriminação é compreendida como um processo social que reproduz desigualdades

estruturais, impactando as oportunidades de determinados grupos e restringindo seu acesso a recursos e direitos fundamentais. A escola, como instituição social, pode atuar tanto na perpetuação dessas desigualdades quanto na promoção da inclusão e da equidade (Pager, 2006; Diehl, 2015).

Na Sociologia e na Sociologia da Educação, os estudos francófonos sobre a discriminação escolar constituem um campo em desenvolvimento, refletindo uma evolução teórica que articula dimensões institucionais, simbólicas e discursivas na análise dos processos excludentes.

Na França e no início dos anos 2000, a colaboração em pesquisa entre Durand, Forquin e Van Zanten (2000) levou os autores a identificarem que a discriminação não se restringe à ocorrência de atos isolados, mas se insere em uma lógica institucional e simbólica que fundamenta desigualdades estruturais no ambiente escolar. Essa contribuição ressaltou a importância de compreender os mecanismos de exclusão a partir de uma perspectiva que vai além dos comportamentos individuais, apontando para a necessidade de se analisar as estruturas sociais e culturais que legitimam tais práticas.

Em 2004, Duru-Bellat (2004) ampliou o debate ao realizar uma análise crítica das desigualdades educacionais na França. Seu estudo demonstrou como práticas discriminatórias afetam o direito à educação e a dignidade dos indivíduos, destacando implicações éticas e sociais que perpassam o cotidiano das instituições escolares. Essa investigação reforçou a noção de que a exclusão escolar está intimamente ligada à reprodução de hierarquias sociais, contribuindo para a marginalização de grupos historicamente desvalorizados.

Posteriormente, em 2005, Agnes Van Zanten aprofundou a discussão focalizando os discursos e práticas cotidianas que, mesmo em contextos de políticas inclusivas, reproduzem estereótipos e mecanismos de exclusão de forma sutil. Sua abordagem evidencia que a discriminação pode se manifestar por meio de microagressões e de uma normatização simbólica que frequentemente torna invisíveis os processos de marginalização, reforçando a necessidade de se atentar às sutilezas dos mecanismos excludentes presentes nas práticas pedagógicas e administrativas (Van Zanten, 2005).

A esse respeito, José Augusto Pacheco (2023) ressalta que

a diversidade das políticas educativas, apesar dos pontos que possam ter em comum, como é o caso da inclusão, da equidade e da justiça, conjuga-se com o modo específico de agir de instituições e pessoas, por mais global que, hoje em dia, seja a sociedade (Pacheco, 2023).

Essa reflexão aponta para o fato de que a implementação das políticas educacionais não ocorre de maneira homogênea, sendo influenciada pelas particularidades institucionais e culturais de cada contexto. Assim, mesmo diante de diretrizes globais que buscam ampliar a equidade e combater a discriminação, a efetividade dessas políticas depende de sua adaptação aos espaços escolares e às interações entre os diferentes atores da educação.

Mais recentemente em 2023, e ainda no contexto francês, Choukri Ben Ayed retomou os referenciais anteriores e contribuiu para a discussão teórica e conceitual sobre a noção de discriminação, apontando um “caos semântico” na literatura sobre o tema (Ben Ayed, 2023). O autor considera que isto é fruto da confusão existente entre termos como “segregação”, “relegação”, “racismo”, “injustiça”, “xenofobia” e, principalmente, da dificuldade em distinguir entre “discriminação” e “desigualdade”, notadamente quando se trata de desigualdades escolares.

Procurando contribuir para essa conceptualização Ben Ayed demarca uma estreita articulação, frequentemente negligenciada, entre as conclusões da sociologia da educação e as contribuições do direito educacional. Com o intuito de avançar na conceitualização da noção de discriminação escolar, o autor propõe que ela seja investigada em suas dimensões jurídica, política e sociológica, o que lhe permite delinear o que faz da discriminação uma categoria específica.

Também permite a Ben Ayed propor uma definição de discriminação escolar como ameaça ao direito à educação, pelo fato dela estar baseada em critérios ilegítimos e extrínsecos ao mérito escolar que são inaceitáveis socialmente. Trata-se de práticas de desrespeito aos direitos humanos e à dignidade dos indivíduos, de que são exemplos as micro agressões, as humilhações, as hostilidades correntes no ambiente escolar (Nogueira, 2024).

Como aponta Nogueira (2024), tal definição de discriminação, embora seja correlata à noção de desigualdade, traça uma tênue fronteira em relação a ela, na medida

em que opera fora da dimensão distributiva e apela para fenômenos de natureza ética e moral que são socialmente condenáveis.

No caso do Brasil, o desenvolvimento de estudos sobre esses temas foi impulsionado nos anos 2000 por políticas afirmativas que se multiplicavam timidamente no ensino superior e que foram reforçadas a partir de 2012 com a promulgação da Lei de Cotas. (Penha-Lopes (2013); Carvalhaes et al. (2013); Daflon, Feres; Campos, Moratelli (2014); Almeida, (2016) Feres; Campos, (2016).

No entanto, apesar de a Lei de Cotas abranger instituições da rede federal que oferecem o ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio, os estudos tenderam a concentrar-se sobre as cotas no ensino superior. Deixaram, assim, uma lacuna em termos de pesquisas na Educação Básica, especificamente no caso dos IFES, dos colégios de aplicação federais e estaduais e ao CPIL, espaços educativos em que a Lei de Cotas também passou a ser adotada. Essa ausência de investigação aprofundada sobre a aplicação das cotas na Educação Básica torna-se ainda mais preocupante quando se considera que tais políticas não operam isoladamente: elas se inserem num contexto mais amplo de enfrentamento do preconceito e da discriminação nas escolas.

Compreender os efeitos das cotas, portanto, exige também considerar como práticas discriminatórias e preconceituosas se manifestam no cotidiano escolar, condicionando a experiência de estudantes beneficiários dessas políticas. É nesse ponto que os estudos sobre preconceito, aspecto muitas vezes invisibilizado pelo seu caráter ideológico, tornam-se fundamentais. Rosa (2010), por exemplo, enfatiza que o preconceito é frequentemente reproduzido de maneira automática e sem consciência crítica, o que compromete a eficácia de políticas de inclusão e reforça as desigualdades que estas buscam combater.

Ao trazer essa perspectiva para o contexto escolar, destaca como o preconceito pode ser observado nas relações entre alunos, nas quais diferenças de raça e gênero geram estranhamento e levam a atitudes discriminatórias, refletindo as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade. A pesquisa de Rosa mostra que crianças negras são frequentemente escolhidas na escola para papéis estereotipados em brincadeiras, o que ilustra a reprodução de preconceitos raciais.

Além das investigações sobre preconceito e discriminação racial, há um corpo crescente de estudos dedicados especificamente à questão de gênero no ambiente escolar.

Entre esses trabalhos, destacam-se as pesquisas de Pereira (2015) e Pereira e Carvalho (2009), que discutem a não neutralidade das relações de gênero na escola e as construções sociais que influenciam diretamente o desempenho acadêmico, a disciplina e as expectativas projetadas sobre meninos e meninas.

Essas pesquisas evidenciam que a escola, longe de ser um espaço isento de influências sociais, desempenha um papel ativo na reprodução de estereótipos de gênero ao tratar os alunos de maneira diferenciada. Esse tratamento desigual tem implicações diretas para a trajetória educacional de meninos e meninas, reforçando desigualdades estruturais e moldando suas experiências escolares.

A pesquisa de Pereira (2015), baseada em observação em sala de aula e entrevistas com professores e estudantes, revela que os meninos são mais frequentemente encaminhados para a recuperação, refletindo uma percepção institucional de que são mais indisciplinados e menos comprometidos com os estudos. Em contrapartida, as meninas são vistas como mais responsáveis e disciplinadas, o que influencia a forma como são orientadas e avaliadas no contexto escolar. Os resultados também revelaram uma forte relação entre normas de gênero e desempenho acadêmico, evidenciando como os meninos são frequentemente associados a dificuldades escolares e comportamentos disruptivos, enquanto as meninas são incentivadas a assumir papéis de organização e suporte dentro da escola.

Nos estudos sobre preconceito e discriminação no contexto escolar que não se restringem a uma dimensão específica e adotam uma perspectiva multidimensional, destaca-se a contribuição da pesquisa “Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar” (Mazzon, 2009). Esta pesquisa foi conduzida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e teve como objetivo mapear, compreender e analisar diferentes formas de preconceito — étnico-racial, de gênero, geracional, territorial, socioeconômico e contra pessoas com deficiência — e seu impacto no acesso, na permanência e no desempenho dos estudantes.

O survey foi aplicado em escolas públicas de diferentes regiões do país e envolveu uma amostra ampla e diversificada, abrangendo estudantes do ensino fundamental e médio,

professores de português e matemática, diretores, funcionários administrativos e pais de alunos.

Os resultados da pesquisa da Mazzon (2009) indicaram que os diferentes públicos-alvo manifestaram atitudes, crenças e valores que evidenciam a presença do preconceito nas escolas públicas brasileiras, nas sete áreas temáticas investigadas.

A pesquisa evidencia que as práticas discriminatórias apresentaram um padrão comum entre as vítimas, sejam elas alunos, professores, diretores, funcionários administrativos ou pais de alunos: a raça e o nível socioeconômico foram fatores determinantes para que uma pessoa se tornasse alvo de discriminação.

Além disso, a pesquisa revelou que existe uma correlação direta entre a exposição ao preconceito e o baixo desempenho acadêmico. Escolas com maior incidência de preconceito e bullying registraram médias mais baixas na Prova Brasil de 2007, indicando que a discriminação afeta não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também sua trajetória educacional (Mazzon, 2009).

6 Análises Exploratórias dos Construtos

Neste capítulo são apresentadas as análises dos construtos do questionário do survey e as diferentes escalas, de forma a explorar suas conexões com a literatura e com o quadro de referência teórico-conceitual. O capítulo se inicia com a apresentação e a discussão dos itens do Bloco 8 diferentemente dos itens sobre diferentes dimensões do preconceito e da discriminação, se destinam a caracterizar o perfil sociodemográfico, socioeconômico e cultural dos alunos respondentes ao questionário.

6.1. Perfil do Estudante

6.1.1. Análise dos itens relacionados ao perfil do estudante

A caracterização sociodemográfica do aluno é estabelecida a partir de discriminantes individuais que permitem a divisão dos alunos em subgrupos com importância teórica e descritiva. Os principais discriminantes são idade, escolaridades dos pais ou responsáveis, sexo/gênero, cor/etnia, local de residência, estrutura familiar (com quem mora) e trajetória escolar.

Em particular, a caracterização socioeconômica é uma variável-chave nas pesquisas sociais. De forma especial, destaca-se a sua importância para a compreensão da desigualdade na educação, tendo em vista a associação entre resultados e trajetórias educacionais com a origem social dos estudantes (Coleman et al., 1966; Bourdieu, Passeron, 1994; Sirin, 2005, Soares, Colares, 2007; Alves et al., 2010; Alves, Soares, Xavier, 2016; Broer, Bai, Fonseca, 2019).

De acordo com Alves et al (2013), a definição do nível socioeconômico dos alunos se fundamenta nos estudos sociológicos da estratificação social que explicam as hierarquias sociais pelo prestígio ocupacional, a riqueza, o nível de instrução, o poder e outros ativos que conferem vantagens para indivíduos ou grupos nas sociedades (Boudon, Bourricaud, 1982; Harwell, Lebeau, 2010).

Do ponto de vista empírico, o nível socioeconômico dos estudantes é um traço latente que se manifesta por meio de variáveis observáveis sobre o contexto familiar, como a escolaridade, a renda e a ocupação dos pais do estudante (Buchmann, 2002; Sirin, 2005; Alves, Soares, 2007; Avvisati, 2020).

Na educação, as informações para o cálculo do nível socioeconômico são geralmente obtidas por meio de questionários. No entanto, muitos questionários não coletam diretamente a ocupação e a renda dos pais, por razões de privacidade ou porque os estudantes, dependendo da idade ou do contexto familiar em que vivem, não conseguem fornecer com precisão essas informações (Broer, Bai, Fonseca, 2019). Além disso, há o desafio de lidar com dados incompletos, que são comuns quando se coleta dados com questionários (Ferrão, Prata, Alves, 2020).

Levando em conta essas limitações, o bloco do questionário de caracterização do aluno inclui itens sobre a educação dos pais (anos de estudo) como medida indireta da renda familiar. Assume-se que a variável não observada (renda familiar) é correlacionada com a variável observada (etapa concluída da escolaridade dos pais) e, por isso, pode ser usada como uma das variáveis para a caracterização socioeconômica dos estudantes. (Ribeiro, 2016; Bonadia, 2008).

Trata-se de itens muito relevantes e que são transversais aos outros sete blocos que compõem o questionário. A caracterização dos alunos permite, mediante o cruzamento com variáveis das outras dimensões e escalas (Likert, Bogardus e Bullying), responder a questões centrais colocadas pela pesquisa principal: i. a identificação dos grupos sociais mais afetados pelo preconceito e que mais sofrem com práticas discriminatórias e ii. e a influência de características intrínsecas aos alunos em relação às diferenças de preconceito e discriminação.

Do ponto de vista teórico, a forte relação entre renda e escolaridade, favorece a imbricação entre os construtos capital econômico e capital cultural. Não apenas o capital econômico, mas também o capital cultural são dimensões do status socioeconômico do grupo familiar do aluno. A literatura sobre o tema e suas conclusões derivam geralmente de estudos de autores como Coleman¹⁶ e Bourdieu¹⁷. Soares (2002) em estudo sobre educação, pobreza e desigualdade no Brasil, contrastou as duas teorias produzidas por esses autores, mostrando como elas correlacionam nível de renda e educação: a teoria do capital humano (Coleman, 1988), que atribui a renda gerada pelo indivíduo a sua própria competência e à educação, e a teoria da reprodução (Bourdieu, 2007), na qual as diferenças

¹⁶ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

¹⁷ COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, v. 94, p. 95-120, 1988.

de nível de renda já existentes na sociedade são reproduzidas pelo nível de escolaridade dos indivíduos. Segundo Soares (2002), os dados indicam uma forte correlação entre as duas variáveis e ambas as teorias são comprovadas por análises empíricas.

Com efeito, Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital em bases teóricas distintas para falar das vantagens culturais e sociais mobilizadas pelos indivíduos e que geralmente os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Assim, o conceito de capital na análise social é utilizado para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social (Bonamino et al, 2010).

A problemática que leva Bourdieu e Coleman a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa fundamentalmente sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais, levando esses sociólogos a considerarem que outras formas de capital, tais como o capital cultural e o capital social, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer essa relação (Bonamino et al., 2010).

Para Bourdieu (1989), a educação escolar, uma das formas do capital cultural, é um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. Principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (Bourdieu e Passeron, 2019, 2014), Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados.

O capital cultural é, para Bourdieu (1979), uma noção que surge da necessidade de compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Ele pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1979).

No estado incorporado, dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar.

O capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc. Todavia, para apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado.

Por último, o capital cultural institucionalizado ocorre basicamente na forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho.

Para Coleman, o capital humano, medido pela instrução dos pais, é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar da criança. Assim como o capital econômico, no qual as pessoas investem para auferir os benefícios que ele produz, para construir e acumular capital humano, a pessoa também precisa investir recursos e tempo na educação escolar, de modo a colher seus benefícios, seja na forma de um emprego mais bem remunerado, de uma maior satisfação no trabalho, ou de um status mais alto (Bonamino *et al.*, 2010).

Em diálogo com esta literatura, o questionário inclui, na composição da medida de capital cultural, a escolaridade dos pais ou responsáveis. As informações sobre o nível de instrução tangenciam tanto o constructo capital cultural institucionalizado, como o constructo capital econômico e se mostram a melhor opção para a caracterização socioeconômica em um questionário a ser respondido por crianças e jovens.

Essas referências, foram consolidadas em um QRC (Quadro 1) que apresenta as variáveis relativas à caracterização sociodemográfica, familiar e escolar dos estudantes, relacionando o detalhamento dos constructos e os itens do questionário que os operacionalizam com a literatura pertinente.

6.1.2. Quadro de Referência Conceitual 1 – Bloco 8, os constructos relacionados com o perfil do aluno

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
Caracterização sociodemográfica do aluno	Escolaridade dos pais	- Coleman, 1988; - Soares, 2002; - Bourdieu, 2007, 1989, 1979; - Bonamino et al, 2010; - Biblarz et. al, 1997; - Ermich, 2001; - Magnuson et. al., 2009.	92; 94
	Raça/cor		89
	Idade		88
	Sexo		87
	Estrutura Familiar		91; 93
	Trajetória escolar		01; 02; 95; 96; 97

Fonte: Quadro criado e organizado pela autora.

A significativa associação existente entre renda e escolaridade está refletida nos construtos capital econômico e capital cultural e no desenho do Bloco 8 do questionário destinado à caracterização do background familiar dos estudantes em que não há itens destinados a caracterizar a renda familiar, e essa dimensão é indagada por itens sobre escolaridade dos pais, como mostram os itens 92 “Até que ano/série sua MÃE ou a mulher responsável por você estudou?” e 94 “Até que ano/série seu PAI ou o homem responsável por você estudou?”.

Por sua vez, itens como o sexo 87 e a raça/cor 89 são consideradas variáveis sociodemográficas e explicativas das possíveis variações na percepção do preconceito e da discriminação entre respondentes do sexo masculino e do sexo feminino, e entre respondentes autodeclarados brancos, pretos, pardos e indígenas.

Além do sexo, da raça, da escolaridade da mãe e do pai e da renda familiar, existem ainda os aspectos relacionados à estrutura familiar do aluno, como os itens 91 “Você mora com sua mãe?” e 93 “Você mora com seu pai?”, como a presença dos pais na família.

A caracterização da estrutura familiar dialoga com o conceito de capital social de Bourdieu e de Coleman, que tem sido estudado sob duas perspectivas. A primeira examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento escolar e cognitivo dos filhos. A segunda focaliza o papel das famílias na

construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes fora do lar e no interior de contextos econômicos, estatais e/ou comunitários, formais e informais.

Em particular, as pesquisas de Coleman (1988) mostraram que não só a origem social do aluno, mas também o tamanho e o contexto da família influenciam significativamente na aprendizagem e nas trajetórias escolares dos alunos, o que pode ser considerado como uma expressão do capital social familiar. Há diversos trabalhos que observam como as estruturas familiares constituídas por mães solteiras, divorciadas ou viúvas, afetam as trajetórias escolares de crianças e adolescentes (Biblarz et. al, 1997; Ermich, 2001; Magnuson et. al , 2009).

Já a trajetória escolar dos estudantes do Colégio Pedro II (CPII) é verificada no Bloco 8 por meio de um conjunto de itens que buscam captar informações sobre a distribuição dos estudantes entre os diferentes *campi*, sua progressão escolar e eventuais desafios enfrentados ao longo da educação básica. Além disso, os dados coletados possibilitam inferências sobre a adequação idade/série e o impacto da reprovação na trajetória educacional dos alunos.

Nessa pauta, o item 0.01¹⁸ “Marque o campus onde você estuda”, visa identificar a unidade do CPII na qual o aluno está matriculado. Considerando a diversidade geográfica na localização dos *campi* da instituição, essa informação permite analisar a distribuição territorial dos estudantes e possíveis variações no perfil dos alunos entre as diferentes unidades escolares.

O item 0.02, “Marque em que ano você está”, fornece dados sobre a série em que o aluno se encontra, permitindo avaliações sobre a progressão acadêmica em cada nível de ensino. A inclusão da opção "Outro. Especifique" possibilita capturar casos atípicos, como estudantes em programas de educação diferenciada.

Por sua vez, o item 95, “Em que ano/série escolar você entrou nesta unidade? Marque apenas UMA opção.”, busca compreender em que momento o aluno ingressou na escola. Essa informação é crucial para identificar padrões de ingresso e possíveis

¹⁸ Os itens introdutórios do questionário não possuem numeração, mas, para fins de organização e fácil visualização e identificação no QRC, foi decidido numerar como 0.01 e 0.02.

desigualdades no acesso a diferentes anos escolares, além de permitir uma análise longitudinal da permanência e da progressão do aluno na instituição.

O item 96, “Antes de estudar nesta escola, em que tipo de escola você estudou? Marque apenas UMA opção.”, investiga o histórico escolar dos estudantes antes de ingressarem no CPII. A distinção entre escola pública e particular também pode ser considerada como uma proxy da origem social dos alunos, já que contribui para a sua caracterização socioeconômica e para identificar possíveis impactos da transição entre redes de ensino na adaptação ao ambiente escolar do CPII. Essa análise pode ser aprofundada com base nas contribuições de Bourdieu (1989) sobre a influência do capital cultural e econômico na escolarização, evidenciando como o acesso a diferentes tipos de escolas pode impactar o desempenho acadêmico e a trajetória dos estudantes.

O item 97, “Você já reprovou alguma vez? Marque apenas UMA opção.”, aborda a repetência escolar, um fator relevante na análise do desempenho acadêmico e da trajetória dos estudantes. A distinção entre nunca ter reprovado, ter reprovado uma vez ou mais de uma vez permite identificar padrões de retenção e seus possíveis impactos na escolaridade dos discentes. A reprovação, como discutido por Bonamino et al. (2010), pode ser analisada à luz das desigualdades educacionais estruturais, uma vez que a repetência escolar está frequentemente associada à origem socioeconômica e ao capital cultural familiar.

Por fim, a variável idade, aferida no item 88, “Qual é o mês e o ano do seu nascimento?”, permite calcular a adequação idade/série dos alunos. Esse dado é essencial para identificar atrasos escolares e para analisar possíveis correlações com fatores como reprovação, tipo de escola anterior e campus de estudo.

Em suma, a utilização dos referenciais teóricos de Bourdieu (1989) e Coleman (1988) permite uma análise mais aprofundada das interações entre capital econômico, capital cultural e capital social na trajetória educacional, e uma melhor compreensão sobre como as características sociodemográficas se relacionam com possíveis variações nos graus de preconceito e de discriminação entre os alunos na escola. A análise conjunta desses itens possibilita também obter um panorama abrangente da trajetória escolar dos estudantes, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de permanência, progressão e conclusão no CPII e as possíveis exclusões educacionais geradas dentro da instituição.

Na próxima seção serão exploradas as relações do preconceito e da discriminação nas dimensões socioeconômica, racial e de gênero com os construtos, a literatura específica de cada área e o quadro de referência conceitual.

6.2. Preconceito e Discriminação de Nível Socioeconômico

Esta seção apresenta uma síntese das principais referências que consideramos serem subjacentes a cada construto, e aos blocos e itens do questionário. Na sequência é apresentado o QRC específico de cada uma das três dimensões do preconceito e da discriminação - socioeconômica, racial e de gênero. Para cada dimensão o QRC apresenta uma síntese dos construtos, sua especificação e sua articulação com os autores e referências da literatura específica considerada nessa tese. Por último, à luz dessa síntese é explicitado o conteúdo dos itens dos diferentes blocos que também são objeto de análises exploratórias. A versão completa do QRC pode ser vista no Anexo A.

6.2.1. Quadro de Referência Conceitual 2 – Blocos 1 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação socioeconômica

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização o como item do questionário
Preconceito e discriminação socioeconômica (crenças e comportamentos)	Relação entre pobreza e violência	- Bourdieu, 1986; - Cortina, 2022; - Durante et al., 2016, 2017;	01- Estudantes pobres se envolvem mais com atos de violência.
	Aprendizado de estudantes pobres		02- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela aprendem menos.
	Interesse de estudantes pobres na escola		03- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela só se interessam pela merenda da escola.
	Formação de professores em escolas pobres		04- Professores e professoras de escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem-preparados.

Construto	Especificações	Referências	Operacionalizaçã o como item do questionário
	Comportamento disciplinar de estudantes pobres	- Fiske, 2002; - Russell, 2012;	05- Estudantes pobres são mais indisciplinados.
	Ausência e evasão de estudantes pobres	- Silva & Hasenbalg, 1999.	06- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela faltam às aulas por preguiça.
	Infraestrutura escolar em bairros pobres	Medeiros e Ferreira, 2023; Alves, 2016,	07- As escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem equipadas.
	Atitude em relação a moradores de periferia e favelas	2018; Durante et al., 2017; Frick, 2016; Silva e Rosa, 2015; Silva, 2015; Trevol, 2015;	08- Pense em uma pessoa que mora de bairro pobre ou de favela. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Intolerância contra pessoas pobres na escola	Rosa, 2010; Pereira, 2009	64- Por suas características (moradora de bairro pobre ou de favela), pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas contra pessoas pobres na escola		73- Por suas características, (moradora de bairro pobre ou de favela), pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.

Fonte: quadro criado e organizado pela autora.

Na primeira dimensão, relativa ao preconceito e à discriminação socioeconômica, a literatura registra que pessoas pobres, não apenas na condição de rua, mas também moradoras de favelas e de comunidades empobrecidas, são vítimas de discriminação. O preconceito e a discriminação da pobreza estão relacionados com a crença de que os pobres

são inferiores. Trata-se de casos de *aporofobia*, termo utilizado para descrever medo, aversão ou desprezo em relação a pessoas em situação de pobreza ou vulnerabilidade social.

Esta palavra, derivada do grego “áporos” (pobre) e “phobos” (medo), foi cunhada pela filósofa espanhola Adela Cortina na década de 1990. A aporofobia se manifesta em atitudes, comportamentos e políticas que discriminam e marginalizam pessoas de baixa renda e aquelas que vivem na pobreza, muitas vezes a partir de estereótipos e preconceitos arraigados. Trata-se de um termo relativamente novo, criado para nomear o preconceito e a exclusão de pessoas com base em sua situação socioeconômica. Em síntese, a aporofobia envolve pensamentos, atitudes, práticas e políticas presentes nas relações sociais que desprezam uma pessoa devido à sua condição socioeconômica caracterizando o termo como um sentimento de desprezo que se manifesta em atitudes de exclusão (Cortina, 2020; Mendes, 2025).

A discriminação e o preconceito de cunho socioeconômico estão ancorados em estruturas historicamente consolidadas de desigualdade social e na estratificação das classes. Essas disparidades, mais do que meros resultados de diferenças econômicas, operam por meio de mecanismos simbólicos e materiais que legitimam a dominação de determinados grupos sobre outros. Conforme argumenta Bourdieu (1989), as estruturas sociais produzem e reproduzem distinções entre as classes, naturalizando hierarquias e promovendo percepções sociais que associam a pobreza a atributos negativos. Nesse contexto, a escassez de oportunidades e a concentração de renda favorecem a consolidação de visões estigmatizadas por parte das elites, que tendem a perceber os grupos economicamente vulneráveis como inferiores ou desviantes, o que, por sua vez, fomenta práticas discriminatórias e reforça a exclusão social.

Em sociedades marcadas por profundas desigualdades, como é o caso do Brasil, observa-se que os grupos com maior acesso a recursos econômicos e simbólicos tendem a construir e reforçar mecanismos normativos que sustentam sua posição de privilégio. A discriminação, nesse cenário, opera como uma estratégia de exclusão social, legitimada por discursos que naturalizam hierarquias sociais e justificam a marginalização dos menos favorecidos. Tais processos tornam-se particularmente visíveis nas práticas de segregação habitacional, educacional e urbana, que historicamente contribuíram para a consolidação de divisões tanto econômicas quanto raciais. Souza (2019) argumenta que a elite brasileira

estrutura seus privilégios por meio de uma rede de exclusões sistemáticas, reforçando barreiras sociais que perpetuam a desigualdade e inviabilizam a mobilidade interclassista.

Além das práticas estruturais, o preconceito socioeconômico também se manifesta através da disseminação de estigmas e estereótipos que associam a pobreza a falhas morais ou pessoais. Atribuir aos pobres características como preguiça, desonestidade ou irresponsabilidade constitui uma forma de deslegitimar suas demandas e reforçar a ideia de que sua condição é resultado de escolhas individuais, e não de um sistema desigual. Nesse processo, os meios de comunicação desempenham papel central ao reproduzir imagens negativas dos sujeitos em situação de vulnerabilidade. Goffman (1988) analisa o estigma como uma marca que transforma o indivíduo em alguém socialmente desacreditado, permitindo que seja visto como inferior e culpado por sua própria exclusão. Essa operação simbólica desumaniza os pobres e reforça práticas excludentes sob a aparência de neutralidade ou mérito.

Além disso, a aporofobia pode ser alimentada pela falta de empatia e compreensão em relação às dificuldades enfrentadas pelas pessoas em razão de sua condição socioeconômica. Trata-se de um preconceito social, de uma forma de preconceito generalizado em relação aos indivíduos de toda uma classe social, aos quais são atribuídos traços de personalidade ou moral homogeneizantes (Cortina, 2016).

Susan Fiske (Fiske et al., 2002), identifica a competência e a cordialidade como elementos fundamentais na percepção dos grupos sociais. Quando transposta para o contexto brasileiro, essa perspectiva permite compreender como determinados estereótipos podem levar à avaliação negativa de estudantes e professores oriundos áreas economicamente desfavorecidas, reforçando a ideia de que esses sujeitos são menos competentes e menos merecedores de investimento.

Nesse caso está o entendimento de que indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados podem ser estereotipados de formas ainda mais contraditórias e ambivalentes.

No Brasil, por exemplo, estudantes negros e de baixa renda são frequentemente enquadrados no estereótipo paternalista, o que reforça a visão de que necessitam de assistência, porque não são intelectualmente capazes. Esse estigma impacta diretamente as

expectativas dos professores e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico desses alunos.

A CF/88 oferece proteção em caso de discriminação à pobreza no Artigo 3, que apela a uma sociedade mais livre, justa e solidária (inciso I), a erradicação da pobreza e da marginalização, juntamente com a redução das desigualdades sociais (inciso III), e a promoção do bem-estar de todos sem preconceito de origem, idade, sexo, cor, idade ou outras formas de discriminação (inciso IV). Também prevê a liberdade de expressão cultural: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (Título II, cap. I, art. 5, IX).

6.3. Análise exploratória dos itens sobre preconceito e discriminação socioeconômica

Os Blocos 1 e 7, respectivamente, estão voltados à mensuração do preconceito e da discriminação de natureza socioeconômica.

A análise exploratória dos itens do Bloco 1 e 7 evidencia sua fundamentação nas teorias e pesquisas expostas na revisão de literatura, mais especificamente as que abordam o preconceito e a discriminação de natureza socioeconômica. Nesta dimensão, os blocos apresentam itens voltados para aferição do preconceito socioeconômico (Bloco 1) e itens que visam à discriminação socioeconômica (Blocos 1 e 7).

Bloco 1 – Itens voltados ao Preconceito socioeconômico

As afirmações 4. “Professores e professoras de escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem-preparados.” e 7. “As escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem equipadas” fazem parte das variáveis destinadas a mensurar o preconceito de natureza socioeconômica e expressam, na perspectiva de Fiske (2002), uma avaliação negativa de estudantes e professores economicamente desfavorecidos que reforça a ideia de que se trata de pessoas menos competentes e menos merecedoras de investimento.

As afirmativas também expressam sentimentos de desprezo pela pobreza, que se manifestam na perspectiva proposta pela noção a aporofobia (Cortina, 2022). São afirmativas que, tal como os itens 2. “Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela aprendem menos” e 6. “Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela faltam às aulas por preguiça”, trazem uma representação negativa dos pobres, que são tidos como preguiçosos, mais violentos e menos capazes ou como responsáveis pela sua própria condição.

Particularmente, a afirmativa do item 1 “Estudantes pobres se envolvem mais com atos de violência”, associa a condição de pobreza a comportamentos violentos e a concordância com ela pelo respondente pode ser interpretada como a aceitação de discursos que criminalizam a pobreza.

A proposição da afirmativa 3. “Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela só se interessam pela merenda da escola” reduz a participação dos estudantes a um interesse meramente assistencialista, que desconsidera suas aspirações acadêmicas e profissionais.

Já a discriminação socioeconômica é abordada no questionário a partir de duas perspectivas: distanciamento social e bullying.

Bloco 1 - Itens voltados à discriminação socioeconômica (distanciamento social)

No primeiro caso, a proposta é que o respondente manifeste o grau de proximidade ou distanciamento social que ele teria na escola em relação a um determinado grupo social. Isso está expresso na afirmativa B1.8. que indaga o distanciamento social que os respondentes manteriam em relação a uma pessoa que “Mora em bairros pobres ou na favela”.

Esta afirmação faz parte da Escala de Distanciamento Social de Bogardus, e visa mensurar a aceitação pelo respondente de estudantes oriundos de bairros pobres ou de favelas em diferentes níveis de proximidade interpessoal. O item, que oferece cinco alternativas graduadas – desde "Convidaria para estudar em minha casa" até "Aceitaria como estudante da escola" –, permite identificar nuances de inclusão e exclusão social, pela tradução do grau de distância que os respondentes impõem a esse grupo.

Sob a perspectiva de Fiske et al. (2002), esta afirmação evidencia que a aceitação social de grupos marginalizados está intimamente relacionada à percepção de estudantes de baixa renda como menos competentes ou dignos de confiança, levando à rejeição de sua inclusão em ambientes de maior intimidade, como a convivência doméstica ou amizades próximas.

Bloco 7 - Itens voltados à discriminação socioeconômica (bullying)

Nessa dimensão, o questionário investiga a frequência com que a discriminação socioeconômica é percebida no ambiente escolar, especificamente em relação a pessoas que frequentam a escola e que são identificadas como “moradores de bairro pobre ou de favela”. Busca, assim, compreender como o bullying relacionado ao nível socioeconômico se manifesta na escola, considerando tanto a humilhação quanto a violência física direcionada a esses alunos.

O primeiro enunciado analisado é “Pela sua experiência nesta escola, você já viu alguma pessoa ser tratada com intolerância e/ou humilhada por ser?”. O item correspondente é o B7.64. “Moradora de bairro pobre ou de favela”. Já o segundo enunciado é “Pela sua experiência nesta escola, você já viu alguma pessoa ser agredida fisicamente por ser?” e o item correspondente é B7.73. Moradora de bairro pobre ou de favela. As opções de resposta—“Aconteceu comigo nesta escola”, “Vi nesta escola”, “Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola” e “Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola”—permitem uma análise aprofundada sobre a percepção coletiva e sobre uma potencial invisibilização da discriminação socioeconômica.

A opção “Aconteceu comigo nesta escola” aponta para uma vivência direta de discriminação, que pode acarretar impactos significativos, como evasão escolar, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem, fenômenos amplamente documentados em pesquisas sobre bullying e desigualdade educacional (Medeiros e Ferreira, 2023; Alves, 2016, 2018; Durante et al., 2017; Frick, 2016; Silva e Rosa, 2015; Silva, 2015; Trevol, 2015; Rosa, 2010; Pereira, 2009). Já as respostas “Vi nesta escola” e “Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola” sugerem que a discriminação socioeconômica não se restringe a experiências individuais, mas é percebida como uma prática recorrente, reforçando estereótipos e hierarquias dentro do ambiente escolar.

Por outro lado, a resposta "Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola" pode indicar duas possibilidades: uma baixa incidência da prática ou uma falta de percepção do problema, o que, segundo Russell (2012), pode ser resultado da naturalização da violência simbólica contra estudantes de baixa renda. Essa invisibilização ocorre quando práticas discriminatórias são assimiladas como parte da dinâmica social cotidiana, dificultando tanto a reação dos indivíduos quanto a intervenção das instituições educacionais.

O bullying baseado no status socioeconômico reflete e reforça desigualdades sociais preexistentes, configurando-se como uma forma de exclusão que opera por meio da estigmatização de determinados grupos. A análise desse fenômeno dialoga com os argumentos de Bourdieu (1986), que apontam a escola como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, onde mecanismos simbólicos de violência legitimam práticas de humilhação e marginalização de estudantes pertencentes às classes populares.

Em sociedades marcadas por altos níveis de desigualdade, a discriminação contra grupos economicamente vulneráveis tende a ser aceita como norma, o que reduz a efetividade de ações institucionais e dificulta a ruptura com padrões de segregação e distanciamento social.

A inclusão desses itens no questionário permite evidenciar as relações entre desigualdade socioeconômica e exclusão educacional, fornecendo um diagnóstico mais preciso sobre as barreiras enfrentadas por estudantes de baixa renda.

A próxima seção aborda o tema do preconceito e da discriminação de gênero, além de analisar os itens que tratam dessa temática.

6.4. Preconceito e Discriminação: Gênero e Orientação Sexual

Esta seção aborda os temas do preconceito e da discriminação de gênero e de orientação sexual, duas dimensões da sexualidade. No entanto, iniciamos ela tratando das especificidades dos conceitos “sexo” e “gênero” e das diferenças entre eles. Isto é importante não só porque o survey adota os dois conceitos com finalidades de mensuração distintas, mas, principalmente porque, muitas vezes, o termo gênero é utilizado equivocadamente para referir-se ao sexo biológico dos indivíduos.

No primeiro caso, como foi visto na análise do Bloco 8 neste mesmo capítulo, o conceito de sexo é tomado em sua dimensão sociodemográfica e como variável

independente e explicativa das possíveis variações na percepção do preconceito e da discriminação entre respondentes homens e respondentes mulheres.

Como parte de um processo contínuo de afirmação dos direitos humanos, as Nações Unidas têm progressivamente aprofundado a discussão sobre gênero e sexualidade, propondo abordagens que superam concepções estritamente biológicas e, conseqüentemente, excludentes.

A definição do conceito de gênero, frequentemente confundido com o de sexo, tem sido objeto de importantes reflexões para a Organização. Conforme documento da ONU (UN, 2016), a distinção entre sexo — entendido como um conjunto de características biológicas — e gênero — concebido como construção social relacionada aos papéis, comportamentos e identidades atribuídos — representa um avanço na compreensão da complexidade da identidade humana.

Dito de outra forma, o gênero diz respeito aos aspectos sociais atribuídos ao sexo biológico. Assim, segundo Gomes, Dias e Rodrigues (2025), gênero é entendido como uma construção social, enquanto o sexo refere-se às características biológicas dos indivíduos, que diferenciam homens e mulheres e que são usualmente determinadas por características anatômicas.

Dizer que o gênero está vinculado a construções sociais e não a características naturais como o sexo, significa dizer que o conceito se refere a tudo aquilo que foi definido ao longo do tempo pela sociedade com base no que passou a ser entendido como o papel, a função ou o comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.

Foi durante um longo período que a sociedade elaborou em torno de si e do senso comum um estereótipo relacionado ao sexo feminino, primeiro passo para a construção das bases do preconceito e da discriminação. Ou seja, a sociedade elaborou um

conjunto de crenças, valores, saberes, atitudes que julgamos naturais, transmitidos de geração em geração sem questionamentos, e [que] nos dá a possibilidade de avaliar e julgar positiva ou negativamente coisas e seres humanos (Chauí, 1997, p. 116).

Torna-se, assim, parte do senso comum, isto é, da crença não questionada segundo a qual a realidade objetiva e subjetiva do mundo existe tal como nos é dada, o que leva à cristalização de ideias acerca do mundo e dos sujeitos. Ou seja, quando um grupo social

legítima papéis que não necessariamente condizem com a realidade desses mesmos atores sociais, cria um sistema de crenças que será disseminado no imaginário social coletivo. Esse sistema de crenças vai legitimar, por sua vez, a discriminação, o preconceito e a violência física e psicológica.

A construção do conceito de gênero possui raízes históricas que se iniciam no meio acadêmico-científico, destacando-se os estudos de 1954 do psiquiatra norte-americano Robert Stoller, que investigou as dimensões da masculinidade, da feminilidade e os contornos da "identidade de gênero" (Auad, 2006, p. 18).

Décadas depois, em 1995, a publicação no Brasil do texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, de Joan Scott, consolidou-se como obra fundamental para a compreensão da origem e do desenvolvimento desse conceito.

Para Scott (1995), a compreensão do gênero abrange quatro dimensões inter-relacionadas que se complementam e se articulam de forma dinâmica. A primeira dimensão é simbólica e se refere às representações culturais e históricas, ilustradas, por exemplo, pelas figuras antagônicas de Eva e Maria na tradição cristã-ocidental, as quais contribuem para a construção de arquétipos acerca da feminilidade.

Em seguida, a dimensão normativa enfatiza que essas representações são regulamentadas por normas, dogmas e convenções sociais, limitando as possibilidades de interpretação e atuação das mulheres. A dimensão política, por sua vez, expande a análise para além do sistema de parentesco, incorporando o impacto de fatores como a economia, a educação e a organização política na configuração das relações de gênero. Por fim, a dimensão subjetiva relaciona-se à distribuição do poder, e se manifesta como o acesso desigual a recursos materiais e simbólicos que influencia a construção e a manutenção das hierarquias sociais. (Scott, 1995)

Segundo Scott, o gênero não apenas reflete as relações de poder existentes, mas também as constitui, atribuindo sentido às hierarquias e às desigualdades presentes na sociedade. O interesse de Scott reside em investigar como os significados culturais das diferenças sexuais são construídos, organizados e hierarquizados, moldando, assim, as dinâmicas sociais e estruturando as desigualdades de gênero (Gomes, 2017).

A partir dessas referências, refletir sobre a questão da mulher implica em transcender a mera divisão de papéis entre os sexos. Conforme aponta Machado, "romper com os estudos da substancialidade do que é a mulher e do que é o homem, assim como com a determinação do biológico sobre o sexo, é construir um novo paradigma que os estudos de gênero conseguiram estabelecer" (Machado, 1998, p. 112). O conceito de gênero, portanto, serve para delinear o que é social, cultural e historicamente definido em relação aos sexos.

O movimento feminista da década de 1960, ao propor uma discussão acerca do papel social da mulher, das relações familiares, das leis trabalhistas, das responsabilidades sexuais e reprodutivas, das políticas públicas e, principalmente, das relações interpessoais, deu origem a uma nova identidade feminina a partir da noção de gênero. Também trouxe à tona um debate que era fomentado desde o século XVIII, com a cobrança e a legitimação dos direitos da mulher. Daí decorreram os estudos de gênero no âmbito acadêmico, suscitaram sucessivas mudanças de comportamento e atitude na sociedade sobre o papel feminino e a luta pelos seus direitos (Pedro, 2005; Silva, 2010; Rago, 2013; Davis, 2019; Hooks, 2019).

A luta das mulheres por direitos políticos e de cidadania tem como pano de fundo a restrição do mundo feminino ao âmbito privado dos cuidados da casa, do marido e dos filhos. As mulheres pobres, em particular, se engajaram no movimento em busca do direito ao voto e dos direitos trabalhistas, em um contexto em que, como hoje, as mulheres recebiam pagamentos menores em relação aos homens, mesmo quando desempenhavam a mesma função. Segundo Zirbel, na crítica à sociedade,

os variados feminismos partiam da premissa de que mulheres e homens possuem as mesmas capacidades humanas e deveriam, por isso, ser igualmente respeitados e ter os mesmos direitos sociais, o que não ocorria. Havia, ainda, o forte sentimento de que as opressões vivenciadas nos espaços privados se entrelaçavam com as desigualdades e opressões políticas. O slogan “O Pessoal é Político”, cunhado por Carol Hanisch em um texto de 1969, exemplificava a consciência desse fenômeno (Zirbel, 2021, p.18-19).

O movimento feminista e a revolução sexual, de fato, provocaram grandes transformações no mundo moderno no que se refere aos direitos e deveres das mulheres,

conseguindo dar um grande salto na condição feminina nos três últimos séculos, seja no âmbito público, seja no privado.

No caso do Brasil e de outros países latino-americanos, com as ditaduras militares, intensificaram-se o conservadorismo, a violência e a censura. De fato, no Brasil, reuniões públicas eram proibidas ou acompanhadas/vigiadas pelo Estado de exceção, limitando os espaços de discussão de diversos grupos e sua mobilização. Contextos dessa natureza fizeram da luta contra a ditadura um dos elementos centrais dos feminismos latino-americanos, junto às lutas por melhoria das condições materiais da vida das mulheres, como a oferta de creches ou de transporte público (Zirbel, 2021).

Apesar da repressão política da década de 1970, o movimento feminista manteve sua mobilização e ativismo, reivindicando os direitos das mulheres nos países europeus, latino-americanos e nos EUA. Como decorrência dessa luta, a ONU decreta, em 1975, o “Ano Internacional da Mulher” e uma cidade latino-americana, a cidade do México, é escolhida como sede para a Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres. Também em 1975 é estabelecido o Dia Internacional da Mulher, sempre no dia 08 de março, e a Década das Mulheres (1976-1985).

A instituição dessas datas teve o intuito de chamar atenção para o necessário o enfrentamento das profundas desigualdades entre os sexos no campo da educação, da política, dos direitos civis, do acesso ao trabalho, das atividades domésticas. Isto repercutiu em diversos países, inclusive no Brasil onde grupos de mulheres fizeram avançar questões feministas mesmo sob a vigilância dos órgãos estatais da ditadura militar (Zirbel, 2007; Tabak, 1985). As lutas e pautas podiam ser diversas e atreladas às demandas particulares de cada cultura, no entanto, de acordo com Jo Freeman (1972), elas mantiveram dois pontos em comum: a crítica feminista à sociedade e a ideia de opressão.

O reconhecimento da opressão contou com o apoio de mulheres que se encontravam em diferentes posições sociais e possuíam diversas experiências de vida. Nesse caso,

a opressão era vivenciada de maneiras distintas. Para muitas, a libertação no plano da sexualidade (poder ter prazer, ter mais de um parceiro sexual ou expressar sua homoafetividade, por exemplo) era central e urgente. Para outras, a questão da opressão estava atrelada ao casamento e ao universo doméstico, assim como a impossibilidade de estudar ou ter uma profissão. Para milhares de trabalhadoras, no entanto, o cerne do problema seguia sendo o sistema econômico que as explorava: o

capitalismo. E para a maioria delas, o racismo intensificava ainda mais a situação (Zirbel, 2021, p.19).

Esse período é particularmente caracterizado pelo protagonismo de mulheres provenientes de contextos sociais marginalizados, como minorias raciais, destacando-se especialmente a tríade de mulheres pretas/negras, pobres e periféricas.

Pode-se dizer que as discussões entre feministas sobre 'pautas identitárias' foi deslocada para um lugar menor graças à mídia. De acordo com Hooks (2015; 2018), também na questão interseccional a mídia sempre priorizou experiências e narrativas de mulheres brancas de classe média, em detrimento das experiências e narrativas negras.

Por outro lado, com o avanço das novas tecnologias da comunicação e a sua crescente acessibilidade, grupos minoritários como feministas latinas, negras, proletárias etc. conquistaram maior visibilidade, ao lado das feministas brancas e de classe média que as mídias tradicionais colocavam em evidência (Gonzales, 1983; Creenshaw, 1989; Collins, 2019).

Além disso, as ferramentas conceituais elaboradas na década anterior, como os conceitos de gênero e interseccionalidade, dentre outros, disseminavam-se entre o grande público, saindo do espaço exclusivamente acadêmico que lhes dera origem. O reforço a esse movimento pode também ser visto no engajamento de feministas jovens nas mídias sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube e blogs) para mobilizar e conscientizar a população (Hooks, 2018; Rago e Veiga, 2013).

Vale ressaltar que, apesar de características mais individualizadas, há, por outro lado, uma parte do Movimento Feminista que se pauta em uma agenda global interseccional marcada por lutas antissexistas, antirracistas, anti-homofóbicas, decoloniais etc., de modo a enfrentar formas complexas e entrelaçadas de violência e opressão praticadas e enraizadas na sociedade (Collins, 2019).

Em particular, os estudos sobre o tema evidenciaram formas pelas quais normas de gênero influenciam no preconceito contra pessoas de orientações sexuais não heterossexuais (Cerqueira-Santos *et al.*, 2010; Madureira; Branco, 2007; Rabelo; Nascimento, 2013).

Assim, tanto os preconceitos relacionados ao gênero, como aqueles vinculados à orientação sexual revelam sua profunda conexão com práticas de dominação,

discriminação e comportamentos violentos, direcionados, sobretudo, contra as mulheres (Oliveira; Souza, 2006). Essa constatação exige uma abordagem crítica que considere os fundamentos conceituais que sustentam tais desigualdades. Nessa perspectiva, os estereótipos de gênero destacam-se pela sua relevância teórica e explicativa.

Como vimos, o conceito de gênero desloca o foco das diferenças biológicas para os significados culturais e sociais atribuídos aos corpos. O gênero refere-se a um conjunto de papéis, normas, comportamentos e identidades socialmente construídos, os quais moldam as expectativas associadas ao ser masculino ou feminino. Ao contrário do sexo, o gênero é fluido, relacional e historicamente variável, sendo constantemente ressignificado em diferentes contextos socioculturais.

Ao reconhecer o gênero como construção social, desnaturaliza-se a crença de que certos comportamentos ou funções são inerentes a homens ou mulheres. Essa compreensão é central para os estudos feministas e para as teorias críticas contemporâneas, pois permite problematizar os mecanismos simbólicos e institucionais que legitimam a desigualdade entre os gêneros.

Dentre esses mecanismos, destacam-se os estereótipos de gênero, definidos como um "conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais [...] que orientam [as] relações com o meio social" (Bello et al., 2005, p. 8). Tais construções são internalizadas ao longo do processo de socialização e influenciam diretamente as interações sociais, as escolhas profissionais e os papéis atribuídos a homens e mulheres (Organización Panamericana de la Salud, 1993).

Nesse sentido, os estereótipos funcionam como esquemas cognitivos simplificados, que organizam expectativas normativas com base no gênero. Melo et al. (2004) propõem a classificação dessas características em dois grandes grupos: os traços individualistas ou instrumentais — geralmente atribuídos ao masculino, como independência, agressividade e racionalidade — e os traços coletivistas ou expressivos — comumente relacionados ao feminino, como sensibilidade, afetuosidade e delicadeza. Essa dicotomia reforça a divisão sexual do trabalho e a hierarquização simbólica entre os gêneros.

Os estudos destacam as formas pelas quais normas de gênero estruturam e perpetuam preconceitos contra pessoas do sexo feminino e de orientações sexuais não heterossexuais (Madureira e Branco, 2007; Rabelo e Nascimento, 2013). Essas normas, fundamentadas em ideias socialmente construídas sobre papéis de gênero, contribuem para

legitimar desigualdades e reforçam dinâmicas de poder que desfavorecem mulheres e indivíduos que rompem com a heteronormatividade.

A discriminação de gênero representa uma forma de preconceito que se manifesta em atitudes, comportamentos e crenças que mantêm desigualdades entre os gêneros. Frequentemente direcionada contra mulheres e meninas, é sustentada por estereótipos que pressupõem papéis sociais específicos e reforçam a ideia de que um gênero é superior ao outro. Além disso, inclui a discriminação contra pessoas intersexo ou que se identificam fora do binário masculino/feminino (Scott, 1995).

A origem da discriminação das mulheres está profundamente entrelaçada com o patriarcado, uma estrutura histórica e social que privilegia a autoridade masculina e subordina as mulheres (Narvaz e Koller., 2006; Scott, 1995) Essa dinâmica de poder não se limita a ações individuais, sendo reforçada por sistemas ideológicos e práticas materiais que se reproduzem ao longo das gerações. Na prática, o patriarcado legitima e naturaliza a ideia de que homens e mulheres possuem papéis distintos e hierarquizados, resultando na marginalização do feminino em vários âmbitos, como o familiar, o educacional, o econômico e o político (Beauvoir, 1960).

A discriminação também se apoia em normas culturais e valores que promovem estereótipos de gênero, como a ideia de que mulheres são naturalmente mais frágeis ou emocionalmente dependentes, enquanto homens seriam mais racionais e aptos ao poder. Para Louro (2001), os estereótipos de gênero são dispositivos culturais que orientam comportamentos, desejos e práticas, limitando possibilidades e reforçando desigualdades sociais entre homens e mulheres. Esses estereótipos criam expectativas e limites para os comportamentos de cada gênero, afetando desde escolhas pessoais até oportunidades profissionais e direitos.

Além disso, instituições sociais — como o sistema de educação, a mídia, as religiões e as leis — frequentemente desempenham um papel central na perpetuação da discriminação, ao reproduzirem e validarem papéis de gênero normativos (Connell, 2016). Ao reforçarem essas estruturas, tais instituições contribuem para a manutenção de desigualdades estruturais que, mesmo em contextos que proclamam a igualdade de gênero como valor, continuam a impactar negativamente mulheres e meninas, restringindo sua autonomia, expressão e desenvolvimento pessoal (Biroli, 2015). Essas mesmas dinâmicas

normativas que subordinam o feminino também se projetam sobre outras expressões dissidentes da sexualidade e do gênero, ampliando os efeitos da exclusão para além das fronteiras do binarismo tradicional.

Por sua vez, a orientação sexual diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos e constitui, junto com o gênero, outra das dimensões da sexualidade. Assim como a sexualidade, que é um dos pontos centrais na identidade do ser humano e se manifesta não apenas através do sexo, mas também da emoção e da afetividade, a orientação sexual geralmente também envolve questões sentimentais. Quando a pessoa gosta de indivíduos do sexo oposto, se diz que ela é heterossexual (ou heteroafetiva) e se a atração é por aqueles do mesmo sexo, se diz que a sua orientação é homossexual (ou homoafetiva). Há também os bissexuais (ou biafetivos) que se interessam por pessoas de ambos os sexos.¹⁹

No prolongamento das lógicas normativas, o preconceito e a discriminação de gênero contra pessoas homossexuais se manifestam por meio de sentimentos negativos e atitudes excludentes dirigidos àqueles que sentem atração pelo mesmo sexo. Esses processos estão ancorados em valores sociais e culturais que reforçam a exigência de conformidade com os padrões binários de gênero (homem/mulher). Conforme argumenta Borrillo (2010), a homofobia é sustentada por uma matriz heteronormativa que invalida outras formas de vivência afetiva e sexual, resultando na marginalização daqueles que escapam à norma dominante. Assim, a opressão de gênero e a rejeição por orientação sexual operam sob uma mesma lógica excludente, sustentada por estruturas rígidas que regulam os corpos, os desejos e as identidades.

Compreendida nesse quadro de normatizações, a homossexualidade refere-se à orientação sexual voltada à atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo. Ainda que sua definição aparente simplicidade, trata-se de uma categoria densa e historicamente construída, marcada por contínuas ressignificações operadas por discursos científicos, religiosos, jurídicos e sociais. Como observa Turner (1989), essa trajetória conceitual deslocou a homossexualidade da condição de “pecado” para a de “patologia”, antes de ser reconhecida como expressão legítima da diversidade sexual. Essa historicidade revela o

¹⁹ Em 05/05/2011, em nosso país, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar; permitindo com que tenham os mesmos direitos que envolvem uma união estável entre indivíduos do sexo oposto.

caráter socialmente produzido das categorias sexuais e desafia as interpretações essencialistas que sustentam as práticas discriminatórias.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionados pelo avanço dos estudos de gênero e sexualidade, esses discursos passaram a interpretar a homossexualidade não mais sob um enfoque médico ou psiquiátrico, mas como um fato social, culturalmente produzido e historicamente situado (Bozon; Giami, 1999). Assim, em vez de entendida como algo “natural” ou “essencial”, a homossexualidade passa a ser compreendida como uma identidade socialmente construída e atravessada por disputas simbólicas e estruturais.²⁰

A esse respeito, Bourdieu (1999) argumenta que a estrutura simbólica das sociedades é organizada por oposições binárias e hierárquicas — como masculino/feminino e ativo/passivo — que também permeiam as concepções sobre a sexualidade. A homossexualidade masculina, por exemplo, tem sido historicamente associada ao polo feminino, sendo interpretada como uma expressão de inferioridade. Esse estigma, conforme define Goffman (1988), marca a identidade social do indivíduo, desacreditando-o diante do outro e limitando sua atuação no espaço público. Por essa razão, muitos homossexuais desenvolvem estratégias de ocultamento ou “acobertamento” de sua sexualidade, como forma de escapar da sanção social.

A aplicabilidade do termo homossexualidade, portanto, vai além da mera designação de uma prática sexual. Ele opera como uma categoria identitária mobilizada política e socialmente. Como destaca Costa (1996), a homossexualidade consolidou-se como identidade principalmente na modernidade, quando práticas até então dispersas passaram a ser agrupadas sob uma mesma categoria. No entanto, essa identidade não é experienciada de forma homogênea: suas manifestações variam conforme gênero, classe social, cor, idade e capital cultural, como demonstra Pollak (1990), ao analisar diferentes vivências entre homossexuais de distintas faixas etárias e contextos socioeconômicos.

²⁰ Estamos cientes que a literatura mais atual sobre o tema considera mais adequado o uso do termo *homoafetividade* em substituição ao termo *homossexualidade*; e o uso de *heteroafetividade*, em substituição ao termo *heterossexualidade*, uma vez que considera que o sufixo “-sexual” tende a compreender que essas relações se reduzem unicamente a ao aspecto o sexual, que não pode ser utilizado como regra. Apesar disso, de modo a acompanhar e esclarecer os conceitos utilizados no survey, preferimos utilizar o termo homossexualidade por considerá-lo mais difundido e conhecido socialmente.

No caso brasileiro, Anjos (2000) observou, em estudo de campo com grupos organizados de homossexuais, que as formas de vivenciar e politizar a homossexualidade também são atravessadas por tensões de gênero. Enquanto a homossexualidade masculina tende a se associar à luta por visibilidade e cidadania sexual, a homossexualidade feminina — frequentemente mais invisibilizada — articula-se com outras dimensões, como afetividade e identidade de gênero.

Essas desigualdades se refletem no cotidiano das relações sociais, manifestando-se por meio de aversão, discriminação ou agressão, tanto em ambientes públicos quanto privados. Pessoas que se identificam como homossexuais são alvo de violências que vão desde comentários e piadas ofensivas até agressões físicas e psicológicas. Essas práticas discriminatórias frequentemente resultam na exclusão desses sujeitos de diversos espaços sociais, como escolas, locais de trabalho e até mesmo de suas próprias famílias. Facchini (2009) salienta que a violência contra homossexuais assume múltiplas formas e está profundamente enraizada na rejeição social à diversidade sexual, sendo recorrente nas mais diversas esferas da vida cotidiana.

O preconceito e a discriminação voltados às pessoas homossexuais sustentam-se na construção do outro como alguém anormal ou inferior, unicamente por não partilhar dos mesmos ideais ou identidades sexuais. Tal lógica coloca a heterossexualidade em uma posição de privilégio e superioridade frente à homossexualidade. Miskolci (2012) argumenta que essa estrutura social é regida pela heteronormatividade, a qual estabelece uma lógica excludente: qualquer desvio do padrão heterossexual é considerado inferior, anormal ou imoral.

Em última instância, trata-se de crenças e práticas que negam ao outro os mesmos direitos reconhecidos para si. Tais práticas têm como fundamento uma estrutura social que se ancora na heteronormatividade, no medo e na ignorância, especialmente quando em jogo estão as oposições entre o sexo biológico e a identidade de gênero. Como propõe Butler (2000, 2003), essas categorias são constantemente reguladas por normas que limitam a existência de identidades dissidentes e que reforçam os mecanismos de exclusão daqueles que transgridem as expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade.

A relação binária existente entre os gêneros (masculino/feminino; homem/mulher) é tida na literatura como uma forma hegemônica, restritiva e normativa de classificar o

sexo e o gênero dos indivíduos, determinando a estes papéis sociais, identidades e comportamentos próprios de cada gênero, e classificando como abjetos aqueles que fogem do padrão normatizado (Mattos, 2014; Louro, 2000; Butler, 2000).

Nesta lógica, há uma ordenação na qual um polo exerce poder e dominação perante o outro, numa perspectiva em que o lugar do feminino é historicamente o lugar com menor poder, menos voz e menos reconhecimento em nossa sociedade. Compreendida como tal, a desigualdade de gênero abrangeria não apenas mulheres heterossexuais, mas todas aquelas pessoas que trazem consigo marcações do que é considerado feminino em nossa cultura, tais como os homens homossexuais.

De modo geral, ao investigar as origens e causas da homofobia, a literatura elenca quatro grupos de premissas sobre o preconceito e a discriminação contra homossexuais. O primeiro fator que contribui para a potencialização do preconceito e da discriminação contra homossexuais diz respeito à sociedade patriarcal e misógina. O segundo fator se relaciona com a falta de conhecimento da sociedade que colabora para uma visão caricaturada, estereotipada e estigmatizada de LGBTQIAPN²¹. De acordo com Venturi (2009), a alta disseminação de piadas e a presença cotidiana de personagens caricaturais em novelas e programas na TV considerados humorísticos seriam, a um só tempo, evidências dessa tolerância social e dispositivos de seu reforço e reprodução. Reconhece-se assim que os indivíduos homossexuais, que por si só já fogem à norma e ao padrão preestabelecidos, são cotidianamente sujeitados a um arsenal de brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações homofóbicas, em diferentes setores e instâncias sociais. O terceiro fator é o dogmatismo religioso, para o qual a homossexualidade violaria a essência da sagrada família (Venturi, 2009). Por fim, o quarto fator diz respeito às articulações políticas e jogos de poder perpetrados pela norma heterossexual hegemônica que acontecem cotidianamente na esfera pública e privada com o intuito de organizar, controlar e punir.

²¹ A formação histórica da sigla LGBT, desde variações como GLS e GLBT até expansões como LGBTI+, LGBTQIA+, LGBTQIAP+, evidencia disputas internas sobre visibilidade e representatividade de grupos como lésbicas, bissexuais, trans, intersexo, queer e assexuais, bem como críticas ao uso de siglas longas e despersonalizadas (MUINIZ E BARBALHO, 2020; FACHINI, 2022; COBO ET AL, 2024). Na academia, ressalta-se que a sigla LGBT pode obscurecer especificidades de cada grupo – como desigualdade de foco em gays versus sub-representação de lésbicas, trans e travestis nas pesquisas em administração (CARRIERI, SOUZA e AGUIAR, 2020) e que há tensão entre identidade política e teoria queer, que questiona binarismos e categorias fixas (LOURO, 2001). Ademais, estudos contemporâneos (ex.: de Generation Z nos EUA) indicam que rótulos como “bissexual”, “pansexual”, “queer” e outras orientações vêm ganhando força, exigindo atualização constante de instrumentos de identificação e pesquisa.

A mensuração do preconceito e da discriminação é fundamental para compreender a forma como determinadas ideias, crenças e comportamentos estruturam as relações sociais. O survey utiliza a Escala de Likert para avaliar percepções relacionadas ao preconceito de gênero, a Escala de Bogardus para mensurar atitudes de distanciamento social em relação ao gênero e à orientação sexual e a escala de bullying para medir conhecimento ou experiências de práticas discriminatórias no ambiente escolar.

6.4.1. Quadro de Referência Conceitual 3 – Blocos 3 e 4, os constructos relacionados a gênero e à orientação sexual

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
Preconceito e discriminação de gênero (crenças e comportamentos)	Habilidades específicas de acordo com o gênero	- Blain, 2016; - Carvalho e Lima, 2022. - Glick e Fiske, 1996; - Butler, 2000 - Menezes, 2013; - Monqid, 2016; - Scott, 1995; - Silva e Moraes, 2019;	17- As mulheres são mais habilidosas do que os homens nas tarefas domésticas. 19- As mulheres são melhores do que os homens para trabalhar nas cozinhas das escolas.
	Ocupação de cargos específicos de acordo com o gênero	Estereótipos de gênero - Charles & Grusky, 2008. - Glick e Fiske, 1996; - Scott, 1995; - Zirbel, 2021;	18- Apenas homens deveriam trabalhar como porteiros das escolas. 20- Apenas homens deveriam trabalhar como inspetores nas escolas. 21- Existem trabalhos que deveriam ser realizados apenas por mulheres.
	Intolerância por características de gênero		61- Pela sua característica (ser mulher), pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas por características	- Facchini, 2009; - Meyer, 2008;	70- Por sua característica, (ser mulher), pessoas

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
	de gênero / homossexualidade	- Venturi, 2009; - Kosciw et al., 2020; - Oliveira e Santos, 2021; - Borrillo, 2010; - Ribeiro e Martins, 2023.	podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.
	Preconceito e discriminação de pessoas homossexuais		22- As escolas não deveriam aceitar professores homossexuais. 23- Eu não aceito a homossexualidade. 24- Estudantes homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais estudantes. 25- Caso exista um estudante homossexual na sala de aula, os responsáveis devem transferir seu filho ou sua filha de escola. 26- A homossexualidade é uma doença. 27- Professores e professoras homossexuais não merecem o mesmo respeito que os demais professores e professoras. 28- O casamento entre pessoas do mesmo sexo deveria ser proibido. 29- Pessoas homossexuais têm conseguido mais direitos do que merecem.
			30- Pense em uma pessoa homossexual. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
	Intolerância pela identidade de gênero / homossexual	- Mattos, 2014; - Miskolci, 2012; - Borrillo, 2010; - Facchini, 2009; - Louro, 2000; 2008	62- Por suas características, ser homossexual, pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas pela identidade de gênero / homossexual	- Facchini, 2009; - Borrillo, 2010; - Miskolci, 2012; -Oliveira e Santos, 2021	71- Por suas características, ser homossexual, pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola

Fonte: Quadro criado e organizado pela autora.

Os itens do Bloco 3 foram formulados para captar diferentes manifestações do preconceito de gênero e de orientação sexual, explorando estereótipos amplamente disseminados na sociedade, por meio de uma escala de preconceito e de duas escalas de discriminação. Esses itens permitem não apenas identificar a presença de crenças preconceituosas em relação a estas duas dimensões da sexualidade entre os participantes, mas também analisar como tais crenças se articulam com atitudes discriminatórias explícitas e implícitas. A construção desse bloco teve como base os fundamentos teóricos discutidos anteriormente, garantindo coerência entre a fundamentação conceitual e os procedimentos metodológicos adotados.

No caso dos estereótipos de gênero, a construção dos itens tem como base a hipótese de que esses estereótipos influenciam a percepção sobre a distribuição de funções e papéis sociais. Segundo Zirbel (2021), essas crenças reforçam estruturas desiguais, promovendo a ideia de que um gênero possui características inerentemente superiores a outro em determinadas esferas sociais e profissionais.

Nas afirmações que compõem os itens do Bloco 3, foram formulados 5 itens voltados à mensuração do preconceito. Entendemos que estes itens do questionário exemplificam, por meio de afirmativas, formas de preconceito que aparecem de maneira

sutil (Glick, Fiske, 1996) em frases que circulam na nossa linguagem cotidiana, contribuindo para a criação e manutenção de estereótipos de gênero.

Esses estereótipos refletem, reforçam e limitam os papéis sociais atribuídos às mulheres, reproduzindo a ideia de que o gênero masculino é superior. São estereótipos que fomentam uma segregação horizontal (Charles, Grusky, 2008) e contribuem para reforçar a proposição de que há um “lugar” pré-definido para homens e mulheres, e a suposição de que existem habilidades e competências biológicas assimétricas relacionadas com a “natureza” de cada um dos sexos.

Particularmente, os itens 17. "As mulheres são mais habilidosas do que os homens nas tarefas domésticas."; 19. "As mulheres são melhores do que os homens para trabalhar nas cozinhas das escolas." e 21. "Existem trabalhos que deveriam ser realizados apenas por mulheres." abordam o preconceito por meio da idealização das mulheres em papéis tradicionalmente femininos. Essas afirmações refletem a concepção de que as mulheres possuem habilidades naturais para o cuidado e o trabalho doméstico, reforçando o padrão histórico de segregação profissional e familiar.

Em contrapartida, os itens 18. "Apenas homens deveriam trabalhar como porteiro das escolas." e 20. "Apenas homens deveriam trabalhar como inspetores nas escolas." expressam um viés oposto ao limitar a atuação feminina em determinadas funções e atividades. A premissa subjacente é que funções que envolvem autoridade, segurança e controle devem ser desempenhadas exclusivamente por homens. Esse padrão de pensamento reforça a divisão sexual do trabalho, excluindo mulheres de determinadas funções e ampliando desigualdades estruturais. Scott (1995) contribui para essa discussão ao demonstrar como a normatização de papéis masculinos em espaços de poder reforça a segregação de gênero.

Por sua vez, a fim de investigar o preconceito relacionado à orientação sexual o questionário inclui, no Bloco 4, itens utilizados para mensurar as manifestações dos alunos sobre a homossexualidade.

Nas afirmações que compõem o Bloco 4, os itens de preconceito contra pessoas homossexuais receberam a seguinte formulação na escala de Likert. As afirmações 22. “As escolas não deveriam aceitar professores homossexuais”, 24. “Estudantes homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais estudantes” e 25. “Caso exista um

estudante homossexual na sala de aula, os responsáveis devem transferir seu filho ou sua filha de escola”, expressam dimensões abordadas pela literatura e que indicam a presença de sentimentos negativos e excludentes contra indivíduos homossexuais no espaço escolar. Já a afirmação 26. “A homossexualidade é uma doença” está sintonizada com a literatura sobre manifestações preconceituosas com relação à homossexualidade que é vista como anormal e os indivíduos que fogem ao padrão normatizado como abjetos. Isso se relaciona diretamente com o conceito de abjeção de Butler (2017, p. 229) discutir a existência de “seres abjetos”, ou seja, há corpos e identidades que são excluídos e marginalizados por serem considerados "fora" das normas sociais estabelecidas, especialmente as normas de gênero.

Por último, o preconceito expresso nas afirmações 23. “Eu não aceito a homossexualidade.”, 27. “Professores e professoras homossexuais não merecem o mesmo respeito que os demais professores e professoras.”, 28. “O casamento entre pessoas do mesmo sexo deveria ser proibido.” e 29. “Pessoas homossexuais têm conseguido mais direitos do que merecem.” abriga crenças que não reconhecem os homossexuais como cidadãos com os mesmos direitos dos heterossexuais.

Bloco 4 – Itens voltados à discriminação relacionada com a orientação sexual (homossexualidade/distanciamento social)

Em relação à escala de distanciamento social, a resposta ao item B4.30 "Pense em uma pessoa HOMOSSEXUAL" é dada por meio de uma escala progressiva, que reflete diferentes graus de aceitação social: Convidaria para estudar em minha casa. Aceitaria como amigo na minha turma. Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo. Aceitaria como colega na sala de aula. Aceitaria como estudante da escola.

Esse modelo permite observar o nível de distanciamento social do respondente em relação a pessoas homossexuais. A Escala de Bogardus tem sido amplamente utilizada para identificar padrões de aceitação ou rejeição social; no caso do nosso questionário, é utilizada para medir a aceitação social e os padrões de distanciamento em relação à diversidade sexual.

A utilização da Escala de Bogardus é relevante pois permite medir a intensidade da discriminação social de forma hierárquica, possibilitando a análise de até que ponto um grupo é aceito ou rejeitado em diferentes esferas de convivência. Esse instrumento é

amplamente empregado na pesquisa social para mapear preconceitos e distâncias sociais entre grupos marginalizados e a sociedade em geral.

A hierarquia das respostas permite ainda mapear padrões de exclusão social de indivíduos homossexuais em diferentes ambientes públicos e privados.

Bloco 7 - Itens voltados à discriminação de gênero e orientação sexual (bullying)

O questionário investiga, ainda, manifestações de bullying escolar associadas ao gênero, abordando especificamente a discriminação contra mulheres e pessoas homossexuais. A formulação dos itens permite compreender tanto a percepção da intolerância e humilhação sofridas por esses grupos 61. “Mulher”; 62. “Homossexual” quanto a experiência de violência física no ambiente escolar 70. “Mulher”; 71. “Homossexual”. Essa estrutura possibilita a identificação de padrões de exclusão e violência de gênero.

Os itens que investigam a discriminação contra as mulheres revelam a persistência de estruturas de poder desiguais no contexto escolar, e se utilizam da descrição da manifestação explícita da intolerância por meio da humilhação, da desqualificação e da reafirmação de hierarquias de gênero.

De maneira semelhante, De Bosscher (2008) argumenta que a fragilização da figura feminina no discurso social contribui para que as alunas sejam tratadas como naturalmente vulneráveis, reforçando sua exclusão em ambientes competitivos e acadêmicos. Esse processo impacta diretamente sua autoconfiança, desenvolvimento acadêmico e inserção social na escola.

Já os itens que abordam a discriminação e violência contra pessoas homossexuais revelam um padrão recorrente de hostilidade e marginalização no ambiente escolar. O bullying homofóbico, amplamente documentado na literatura acadêmica, reflete uma estrutura social que estigmatiza e exclui estudantes LGBTQIAPN+. Oliveira e Santos (2021) e Cobo et al. (2024) destacam que essa violência pode se manifestar de diversas formas, incluindo xingamentos, agressões físicas, isolamento social e restrições à participação em atividades escolares.

A metodologia empregada possibilita captar tanto a frequência quanto a gravidade das manifestações de violência de gênero e orientação sexual no ambiente escolar, oferecendo dados empíricos fundamentais para embasar estratégias educativas.

A seção a seguir aborda o preconceito e a discriminação por raça e etnia, além de explorar os itens do questionário concernentes com a temática.

6.5. Preconceito e discriminação racial

O racismo é regra e não exceção. A sua naturalização enraizada na sociedade, torna hercúlea a ação de confrontá-lo e enfrentá-lo. Somado a isso, ainda persiste, mesmo que de modo sutil algumas vezes, a ideia da supremacia branca - pessoas brancas são superiores às pessoas não brancas. A ideia de superioridade gera uma hierarquização racial, o que naturaliza aos privilegiados a obtenção e manutenção de privilégios em âmbitos econômicos, políticos e sociais (Delgado & Stefancic, 2021).

Embora atualmente seja legítimo falar, discutir e expor o problema de raça, do racismo e suas relações com o poder, nem sempre foi assim. Souza (2021), em seu livro “Como o racismo criou o Brasil”, propõe ao leitor uma compreensão histórica sobre a construção da discriminação racial no mundo. O sociólogo traça um recorte sócio-histórico que tem como marco o que denominou “primeira onda de verdadeira globalização da história”. Essa primeira onda corresponde ao período das grandes descobertas dos portugueses e espanhóis, que abrem uma nova conceituação de espaço e de domínio. Souza (2021) afirma que “não existe dominação possível sem um processo de justificação que a torne legítima, seja para quem a exerce, seja para quem a sofre” (Souza, 2021, p. 129). Tipicamente, o racismo se coloca de modo explícito como referência às características fenotípicas e biológicas para legitimar o privilégio do branco e o domínio sobre o outro (negro e indígena, por exemplo).

Na década de 1970, nos Estados Unidos, é proposta a Teoria Crítico Racial (TCR), em inglês, Critical Law Studies. O momento sócio-histórico em que a TCR é elaborada representa, no contexto dos EUA, uma resposta às conquistas dos movimentos sociais às mudanças introduzidas pelo reconhecimento dos direitos civis norte-americanos (Tate,

1997). Trata-se de movimentos tais como o Movimento Black Power²², Movimento Negro Muçulmano²³ o Movimento Chicano²⁴ e o Movimento Feminista Negro²⁵ (Crenshaw, 1989, 2016; Tate, 1997). Neste contexto, segundo Oliveira et al (2024, p. 26), a TCR representou “não apenas um conjunto de conceitos e ideias, mas também um compromisso político com a promoção da justiça social e a eliminação do racismo em todas as suas formas”.

Menna Barreto (2021) destaca que a década de 1970 foi um período de ebulição de discussões e elaboração de teorias. A TCR tem origem nos estudos sobre como o Estado e as ideologias influenciam a vida em sociedade. Nesse contexto histórico, destacam-se os trabalhos de Althusser, de Nicos Poulantzas e de Foucault que contribuem para a discussão sobre como se reproduzem as condições de dominação de uns sobre outros na sociedade.

O conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) de Althusser aponta para o papel de instituições como a escola, a igreja, a família e as mídias enquanto aparelhos controladores e regulatórios que, através da ideologia, garantem que os indivíduos internalizem as normas e valores necessários para perpetuar a estrutura capitalista vigente. Um exemplo disso é o sistema escolar que, para Althusser, é o principal e mais relevante AIE, já que atua, de modo legítimo e garantido pelo Estado, na formação dos indivíduos, sendo o espaço ideal para construção e manutenção de indivíduos competentes e passivos ao modo de produção capitalista.

No caso do Brasil, os estudos e pesquisas sobre raça são recentes, embora exista um consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial e sobre a perpetuação dessa realidade desde os tempos de colônia (Feres e Campos, 2018). A CF/1988 pode ser

²² Black Power foi um movimento político-cultural que surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960, em meio às mobilizações da população afrodescendente pela igualdade de direitos civis. O idealizador do movimento foi Stokely Carmichael, em 1966.

²³ Movimento Negro Muçulmano (Movimento dos Black Muslims), marcado pela religiosidade, sua fé baseia-se em um sincretismo islamo-cristão. Foi fundado em Detroit, por Eric Lincoln, pautando-se em um extremismo – antibrancitude e uso da violência, se necessário. Anos após, foi reinventado, de forma mais branda, por Malcolm X. O Movimento vislumbrou devolver aos negros norte-americanos a dignidade e orgulho perdido por causa da escravidão.

²⁴ Movimento Chicano foi criado, a partir do Movimento Black Power, e objetivou legitimar a identidade e visão de mundo chicana (latina), combater o racismo estrutural, incentivar a revitalização cultural e alcançar o empoderamento da comunidade ao rejeitar a assimilação da cultura norte-americana. Alguns de seus idealizadores são: César Chávez, Reies Tijerina e Rodolfo Gonzales.

²⁵ Movimento Feminista é uma vertente do movimento feminista que busca centralizar e explorar as experiências de mulheres negras. Ele tem como base entender e trabalhar com a posição do racismo, sexismo e classicismo na vida de mulheres negras ou não brancas, visto que essas pessoas sofrem mais de uma discriminação. Algumas de suas líderes são: Kimberlé Crenshaw e Angela Davis.

tomada como um exemplo concreto desse consenso. Nela, os indígenas e afrodescendentes são os únicos grupos que, além de serem nomeados explicitamente, possuem a recomendação para que sejam promovidas manifestações culturais, destes povos originários, por parte do Estado.

Também no Brasil, os movimentos sociais são os protagonistas das conquistas alcançadas. O Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado em 1978, no contexto da redemocratização do país e da retomada das lutas sociais. Inspirado pelas conquistas e estratégias do movimento norte-americano na luta contra as desigualdades estruturais e culturais enfrentadas por populações negras, o MNU combateu o mito da democracia racial brasileira e trouxe à tona discussões sobre o racismo estrutural, as desigualdades sociais e a importância de afirmação da identidade negra. Chamou, assim, atenção para a necessidade de compreender como se deu a construção da identidade brasileira, hegemonicamente pensada a partir de uma visão eurocêntrica baseada no ideal de branqueamento (Marcelino, 2019; Munanga, 2005).

O Movimento Negro, em conjunto com estudiosos como Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento aprofundou as críticas ao racismo estrutural brasileiro, destacando as particularidades do contexto nacional e as influências internacionais. Esta perspectiva é influenciada por John Ogbu²⁶, antropólogo norte-americano que propicia uma reflexão sobre os desafios enfrentados por jovens negros em um país que se orgulha de sua "miscigenação", mas onde o racismo se manifesta de formas sutis e estruturais. A ideia de "agir como branco", ou em inglês, "the Burden of Acting White", encontra eco em expressões culturais brasileiras, como a valorização de características eurocênticas ou a busca pela branquitude como símbolo de status social.

Segundo Marcelino (2019) a produção de trabalhos acadêmicos com uso da variável "raça" teve início a partir da década de 1990, e contribuiu para evidenciar as desvantagens existentes entre brancos e negros (Rosemberg, 1998; Barbosa, 2005; Hasenbalg e Silva, 1992). O Movimento Negro e toda sua capilaridade via Teatro Experimental do Negro (TEN), Imprensa Alternativa Negra (IAN), e a Frente Negra Brasileira (FNB) entre outras associações, afirmaram o papel da escola não apenas na reprodução dos preconceitos e da

²⁶ John Ogbu em 1978 começa a desenvolver sua teoria sobre diferenças culturais e a necessidade do negro em ter de agir como branco. Em 1986, se dá a publicação científica de sua obra "The Consequences of the Burden of Acting White in Schools", onde detalha os efeitos da pressão social sofrida pela comunidade negra norte-americana sobre o seu desempenho acadêmico.

discriminação racial, mas também seu potencial protagonismo numa possível mobilidade social e na integração da população negra na sociedade brasileira (Marcelino, 2019).

Contribui para isso a Lei nº 1/2003 que prevê a obrigatoriedade, nas instituições de Educação Básica, de estudo da História da África e dos Africanos, e abre espaço para que se abordem temáticas relacionadas como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, a relevância do negro na formação da sociedade nacional, ou seja, com a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Além da legislação acima citada, há a normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, que ratifica o papel das escolas como agentes voltados à eliminação das discriminações e à emancipação dos grupos discriminados.

A literatura destaca que a mensuração do racismo em pesquisas científicas exige instrumentos capazes de captar, tanto suas formas explícitas, quanto suas manifestações mais sutis. Para isso, diferentes escalas foram desenvolvidas, cada uma abordando dimensões específicas do preconceito e da discriminação racial.

Uma delas é a Escala de Racismo Moderno, desenvolvida por McConahay e Hough (1976) e foi desenvolvida no contexto das relações raciais entre brancos e negros nos Estados Unidos. Seu pressuposto central é a ideia de que os negros estariam recebendo mais direitos ou benefícios do que realmente merecem, desafiando, assim, valores fundamentais para os brancos. Estruturada em dois fatores — “negação do preconceito” e “afirmação de diferenças” —, essa escala foi adaptada para o Brasil por Santos et al. (2006). No contexto brasileiro, o fator “negação do preconceito” enfatiza a crença de que o racismo não existe e que as reivindicações por igualdade racial são uma forma de benefício indevido. Já o fator “afirmação de diferenças” sustenta a ideia de que os negros possuem traços físicos, culturais ou estéticos que os distinguem dos brancos. Com respostas variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), essa escala busca capturar formas mais sutis de preconceito, expressas por meio de justificativas baseadas em valores de igualdade e mérito.

A segunda escala diz respeito à Escala de Racismo Cordial, elaborada por Turra e Venturi (1995), e que parte do reconhecimento de que o racismo se manifesta de forma

disfarçada, por meio de piadas, ditos populares e expressões marcadas pela “cordialidade” típica do discurso social brasileiro. Essa escala permite identificar preconceitos disfarçados em atitudes paternalistas, exotização de pessoas negras e reforço de estereótipos que normalizam a subalternização racial. Assim como na Escala de Racismo Moderno, a amplitude de respostas variou de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), captando o racismo camuflado no cotidiano.

A terceira escala é a Escala de Racismo Revitimizador (ERR) que foi desenvolvida no Brasil (Lima et al., 2020) para avaliar atitudes que reforçam o sofrimento das vítimas de racismo, responsabilizando os grupos racializados por suas próprias condições de vulnerabilidade. Sua validação envolveu a análise convergente com a Escala de Racismo Moderno (Santos et al., 2006) e a análise discriminativa com a Escala de Autoritarismo de Extrema-Direita de Altmeyer (1981). Além disso, foram utilizadas as escalas de motivação externa e interna para responder sem preconceito, elaboradas por Plant e Devine (1998) e adaptadas para o Brasil por Gouveia et al. (2006).

Por fim, a Escala de Experiências de Discriminação (EED), desenvolvida por Krieger et al. (2005), mede a exposição individual à discriminação a partir de duas escalas independentes: a primeira é a Escala de Discriminação Geral (EED-G), a qual mensura experiências diretas de discriminação e a segunda é a Escala de Preocupação com Discriminação (EED-P), voltada para avaliar a preocupação dos indivíduos com a discriminação sofrida por si ou por membros de seu grupo. Embora sua aplicação seja mais comum em pesquisas na área da saúde, sua inclusão em estudos sobre racismo e desigualdade social é altamente pertinente (Fattore et al., 2016; Campos et al. 2014; Valverde, Stocco, 2009). A EED investiga se a pessoa sofreu discriminação em situações específicas, com que frequência isso ocorreu e quais foram suas respostas ao tratamento injusto.

A diversidade de escalas permite uma análise ampla e multifacetada do racismo e da discriminação racial, abordando desde suas expressões mais evidentes/explicitas, até formas sutis e institucionalizadas. Dessa forma, a escolha e a aplicação adequadas desses instrumentos contribuem significativamente para a compreensão das dinâmicas raciais na sociedade.

A seguir, elencamos as análises dos Itens da escala de Likert (Bloco 6), a partir das escalas de racismo moderno, racismo cordial, racismo revitimizador e da escala de experiências de discriminação (EED).

6.5.1. Quadro de Referência Conceitual 4 – Blocos 6 e 7, os construtos relacionados com o preconceito e a discriminação à raça e etnia

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
Preconceito e discriminação racial (crenças e comportamentos)	Aprendizado e raça	Racismo - Barbosa, 2005; - Delgado & Stefancic, 2021; - Guimarães, 1999; - Hasenbalg e Silva, 1992. - Rosemberg, 1998. - Souza e Silva, 2020	43- Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.
	Capacidade indígena para os estudos		44- Indígenas não têm cabeça para estudar coisas de pessoas brancas.
	Comportamento de estudantes negros		45- Estudantes negros costumam fazer mais bagunça do que estudantes brancos.
	Aptidão para os estudos por raça	Racismo Moderno - McConahay, Hough 1976; - Santos et al., 2006. - Turra e Venturi, 1995; - Santos et al., 2006;	46- Pessoas brancas gostam mais de estudar do que pessoas negras.
	Perfil profissional de mulheres negras		47- As mulheres negras têm mais jeito para empregada doméstica do que as mulheres brancas.
	Direitos dos povos indígenas	Racismo Revitimizador - Altmeyer, 1981; - Gouveia et al., 2006. - Lima et al., 2020; - Plant e Devine, 1998;	48- Indígenas têm conseguido mais direitos do que merecem.
	Direitos da população negra		49- As pessoas negras têm conseguido mais direitos do que merecem.
	Assimilação cultural da população negra		50- As pessoas negras deveriam tentar ser como as pessoas brancas.

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
	Pertencimento escolar de estudantes negros	Legislação (Identidades raciais e inclusão na escola) - Lei 10.639/2003; - Lei 11.645/2008. Experiências de Discriminação - Campos et al., 2014; - Fattore et al., 2016; - Krieger et al., 2005; - Maio, 2015; -Moreira, 2017, 2020;	51- Estudantes negros não merecem estudar nesta escola.
	Habilidades de estudantes negros		52- Estudantes negros têm mais habilidades para os esportes do que para os estudos.
	Ensino da cultura afro-brasileira		53- Estudar a História da cultura afro-brasileira nas escolas é necessário.
	Ensino da cultura indígena		54- Estudar a História da cultura indígena nas escolas é necessário.
	Atitude em relação a pessoas negras		55- Pense em uma pessoa indígena. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Atitude em relação a pessoas indígenas		56- Pense em uma pessoa negra. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Intolerância contra grupos raciais na escola		57- Indígena 58- Negro 59- Oriental Por suas características, indígena, negro e oriental pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas contra grupos raciais		66-indígena 67- negro 68- oriental

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
			Por suas características, indígena, negro e oriental, pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.

Fonte: quadro criado e organizado pela autora.

Bloco 6 – Itens voltados ao preconceito étnico-racial

Os itens envolvendo preconceito de natureza racial conformam o Bloco 6 do questionário e refletem perspectivas e argumentos presentes nas teorias racistas, principalmente no chamado racismo estrutural que, segundo Kinder & Sears (1981), abriga formas sutis de preconceito, nas quais a discriminação ocorre de maneira velada, muitas vezes disfarçada de meritocracia ou como oposição a políticas afirmativas. Essa perspectiva é solidária com o conceito de racismo simbólico, que se manifesta por meio da negação da existência do racismo estrutural e da resistência a medidas corretivas, sob o argumento de que a sociedade já é justa e que esses grupos marginalizados estão recebendo privilégios indevidos (Pereira, Torres; Almeida, 2003).

As afirmações 48. “Indígenas têm conseguido mais direitos do que merecem.” e 49. “As pessoas negras têm conseguido mais direitos do que merecem.” compartilham com a teoria do Racismo Estrutural e com o Racismo Simbólico o pressuposto segundo o qual grupos sociais marginalizados, como os formados por indivíduos negros e indígenas, não deveriam ser sujeitos plenos de direitos.

Há também itens que procuram expressar um tipo de racismo próximo do conceito de Racismo Cordial proposto por Guimarães (1999), um tipo de preconceito mascarado por uma aparente cordialidade e relações pessoais harmoniosas, que é muitas das vezes expresso por meio de estereótipos culturalmente aceitos e reproduzidos como naturais ou na forma de elogios. Trata-se dos itens 47. “As mulheres negras têm mais jeito para empregada doméstica do que as mulheres brancas.” e 52. “Estudantes negros têm mais habilidades para os esportes do que para os estudos” reforçam estereótipos históricos e

sociais sobre a aptidão natural de pessoas negras para certas funções (trabalho doméstico ou esportes). Esse tipo de afirmativas, ignora os efeitos da exclusão estrutural, e justifica os estereótipos de forma disfarçada atribuindo a pessoas negras uma "característica cultural" ou "predisposição natural", que colabora para a reprodução das desigualdades.

Já as sequências de itens 43. “Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.”; 44. “Indígenas não têm cabeça para estudar coisas de pessoas brancas.”; 45. “Estudantes negros costumam fazer mais bagunça do que estudantes brancos.”; 46. “Pessoas brancas gostam mais de estudar do que pessoas negras.”; 50. “As pessoas negras deveriam tentar ser como as pessoas brancas.” E 51. “Estudantes negros não merecem estudar nesta escola.” podem ser aproximadas a pressupostos do Racismo Revitimizador, assim chamado por envolver discursos e práticas que culpabilizam as vítimas do racismo por sua própria condição (Sue et al., 2007; Gaertner, Dovidio, 1986). Além disso, as afirmações 44.; 45. e 46. reforçam estereótipos de inferioridade intelectual ou hipervalorizam determinadas aptidões 43., desconsiderando os fatores de natureza estrutural.

Outra expressão desta dimensão do racismo pode ser encontrada nos itens 50. “As pessoas negras deveriam tentar ser como as pessoas brancas.” e 51. “Estudantes negros não merecem estudar nesta escola.” que carregam em sua formulação preconceitos explícitos que tendem a isolar os grupos racializados. Como veremos logo a seguir, esse aspecto fica ainda mais evidente nos itens que formam a escala de distanciamento social.

Diferentemente dos anteriores, os itens 53. “Estudar a história da cultura afro-brasileira nas escolas é necessário.” e 54. “Estudar a história da cultura indígena nas escolas é necessário.” estão associados à valorização das identidades étnico-raciais e ao combate à discriminação racial. Adotam uma perspectiva que dialoga com a legislação brasileira no que se refere à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar como uma estratégia para reduzir os efeitos da discriminação e de promover o reconhecimento da diversidade cultural e histórica (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008).

Bloco 6 – Itens voltados à discriminação étnico-racial (distanciamento social)

É sabido que a aplicação da Escala de Distanciamento Social é capaz de revelar padrões de preconceito racial e exclusão social, sendo um dos principais instrumentos para a análise das relações raciais. Em linha com os estudos de Ginsberg que trazem evidências

do distanciamento social existente entre negros, indígenas e com outros grupos historicamente marginalizados, para investigar o preconceito relacionado à raça, o Bloco 6 inclui dois itens baseados na Escala de Bogardus, que são utilizados para mensurar o distanciamento social entre os grupos de interesse da pesquisa. O primeiro item é: 55. “Pense em uma pessoa NEGRA”. A resposta ao item é dada por meio de uma escala progressiva, que reflete diferentes graus de aceitação social: “Convidaria para estudar em minha casa”. “Aceitaria como amigo na minha turma”. “Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo”. “Aceitaria como colega na sala de aula”. “Aceitaria como estudante da escola”.

Os itens da escala, ao questionar o nível de aceitação de uma pessoa negra em diferentes graus de proximidade, revelam padrões de exclusão racial ainda persistentes na sociedade brasileira. Estudos de França e Monteiro (2002) e Ginsberg (1950) demonstram que a preferência por indivíduos de pele mais clara é um fenômeno recorrente entre crianças e adolescentes, refletindo um preconceito latente estruturado por normas sociais excludentes.

Assim, a escala de Bogardus ao ser aplicada ao contexto brasileiro tem o potencial de colaborar para confirmar a tese de que a discriminação racial no Brasil opera de maneira velada, manifestando-se por meio da desigualdade de oportunidades e do racismo estrutural (Hasenbalg e Guimarães, 1999). Ela permite demonstrar que, mesmo em espaços de convivência com a diversidade como as escolas, indivíduos negros ainda são alvo de distanciamento social.

O segundo item, desta vez relacionado aos indígenas, é o 56. “Pense em uma pessoa INDÍGENA.” Ele faz parte da escala de distanciamento social e considera os mesmos graus de exclusão da escala que tem como referência as pessoas negras, e tem o potencial de revelar que os indígenas enfrentam resistência na aceitação social.

No âmbito da presente pesquisa, mais uma vez a utilização da Escala de Bogardus viabiliza a mensuração das barreiras que dificultam a inclusão de grupos racializados, como negros e indígenas, em diferentes espaços sociais e educacionais. Além disso, a comparação entre os níveis de aceitação social desses grupos permite identificar nuances do preconceito e da discriminação racial no Brasil, evidenciando como as estruturas sociais influenciam as relações interpessoais.

Bloco 7 – Itens voltados à discriminação étnico-racial (bullying)

O questionário inclui também itens que investigam manifestações de *bullying* associadas à raça/cor, especialmente direcionadas a negros, indígenas e orientais. A estrutura desses itens permite avaliar tanto a percepção dos alunos quanto a experiência direta com atos discriminatórios, em uma abordagem alinhada a escalas já utilizadas em estudos sobre preconceito e discriminação.

Os itens investigam se os respondentes já presenciaram episódios de intolerância e humilhação baseados na raça 57. “negro”, 58. “indígena” e 59. “oriental”. Essa abordagem dialoga com a Escala de Experiências de Discriminação (EDD), de Krieger et al. (2005), que se baseia no autorrelato para mensurar a exposição individual à discriminação em diferentes contextos. No ambiente escolar, a percepção dos estudantes sobre atos discriminatórios é essencial para compreender as dinâmicas interpessoais que perpetuam o racismo e a marginalização de determinados grupos.

Além da humilhação verbal ou psicológica, o questionário investiga agressões físicas com base na raça ou etnia, por meio dos itens B7.66 “Negro”, B7.67 “Indígena” e B7.68 “Oriental”. Essa questão amplia a abordagem da discriminação, considerando a violência explícita como uma das manifestações do racismo escolar. Esse tipo de medição pode ser associado à Escala de Racismo Revitimizador (ERR), proposta por Lima et al. (2020), que analisa formas de racismo que reforçam o sofrimento das vítimas e a culpabilização dos grupos racializados. A agressão física por razões raciais pode ser um indicativo da permanência de estruturas de exclusão e violência física e simbólica no ambiente escolar, que impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes (Turra; Venturi, 1995).

As opções de resposta — “Aconteceu comigo nesta escola”, “Vi nesta escola”, “Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola” e “Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola” — ampliam a sensibilidade do instrumento ao permitir diferentes graus de envolvimento do respondente com os atos discriminatórios. Essa estrutura se alinha a metodologias de pesquisa sobre preconceito racial, que buscam não apenas medir a ocorrência objetiva de discriminação, mas também capturar sua percepção social e seus impactos subjetivos (Santos *et al.*, 2006).

Em suma, a análise das escalas de mensuração do preconceito e da discriminação racial revela a complexidade das dinâmicas de exclusão relacionadas à raça na sociedade. Essas escalas desempenham um papel fundamental ao permitir a identificação das múltiplas formas de racismo, desde suas manifestações mais explícitas até expressões sutis e institucionalizadas. Enquanto algumas abordagens captam atitudes e comportamentos declaradamente discriminatórios, outras se concentram em preconceitos implícitos e em estruturas sociais que perpetuam desigualdades raciais.

Considerações Finais

Desenvolvemos esta pesquisa de forma a colaborar com o aprimoramento de um instrumento particularmente complexo adotado pela pesquisa principal e destinado a identificar, entre alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de diversos *campi* do CPII, os grupos que, definidos segundo as características socioeconômicas e raciais, são mais afetados pelo preconceito e mais sofrem com práticas discriminatórias na escola. Para mensurar esses aspectos, foi construído um survey abrangendo sete áreas temáticas: raça, socioeconômica, orientação sexual, gênero, religião e local de moradia. Inspirado em pesquisa anterior (Mazzon, 2009), o questionário contempla três dimensões: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) distância social, e (3) conhecimento ou experiências de práticas discriminatórias na escola (bullying).

Apesar de Babbie (1999) afirmar a relevância de as categorias de análise adotadas na pesquisa de survey serem estabelecidas a partir da revisão da literatura e da elaboração de um quadro referencial conceitual, o autor também reconhece que é recorrente a construção de questionários sem a explicitação de sua base teórica e conceitual, o que também acontece com o survey elaborado pela pesquisa principal.

Esse reconhecimento está na origem do objetivo principal desta pesquisa de doutorado, que toma o *survey* como material empírico para explicitar e caracterizar os pressupostos teóricos e operacionais dos construtos do questionário sobre preconceito e discriminação na escola.

Apesar de partir de um questionário já construído, a explicitação *a posteriori* desses pressupostos importa para a compreensão do desenho do survey e do sentido teórico e empírico dos seus construtos, bem como para referenciar a interpretação e a análise dos dados resultantes da aplicação do questionário junto aos alunos do CPII.

Com esse objetivo, foram inicialmente discutidas as características mais gerais da pesquisa de survey e definidos o significado e o papel dos construtos.

De forma, sucinta, podemos dizer que o diálogo com a literatura especializada nos permitiu explicitar as principais características da pesquisa de survey:

- ✓ produz descrições quantitativas de uma população

- ✓ faz uso tipicamente de um instrumento predefinido, o questionário
- ✓ utiliza construtos capazes de sintetizar e especificar, teórica e operacionalmente, fenômenos que não são diretamente observáveis e que tem sua manifestação empírica nos itens do questionário

A revisão da literatura sobre o desenho da pesquisa de survey também permitiu identificar cinco características apresentadas na pesquisa principal, a saber:

- ✓ sua natureza descritiva, pois busca identificar situações, eventos, percepções e comportamentos manifestos de preconceito e discriminação entre alunos do CPII
- ✓ seu um desenho longitudinal em formato de painel, ou seja, os mesmos alunos respondem ao questionário em séries diferentes ao longo da escolaridade
- ✓ o uso de três tipos de escalas, a de Likert de 5 pontos para aferir graus de preconceito, a escala de Bogardus de 5 pontos para aferir o grau de distanciamento social dos alunos e a de bullying para avaliar percepções sobre situações de violência no contexto escolar
- ✓ está organizado em 8 blocos e em 99 itens voltados para a mensuração de (1) crenças, que expressam preconceito; (2) distância social, que indica comportamento discriminatório; e (3) conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*).
- ✓ abrange sete áreas temáticas de preconceito e discriminação: territorial; socioeconômica; deficiência; sexo/gênero; orientação sexual; religiosidade e étnico-racial.

O objetivo de explicitar e analisar as perspectivas teórico-operacionais que têm sido empregadas na pesquisa de survey nessas áreas temáticas de preconceito e discriminação, envolveu uma revisão sistemática de artigos de autores brasileiros e estrangeiros sobre preconceito. Os textos selecionados referem-se a uma literatura de natureza teórica e/ou empírica sobre os temas mais significativos e propiciam a identificação e explicitação das noções teóricas e conceituais subjacentes aos itens, revelando, inclusive, seu potencial para uma análise ampliada e aprofundada das respostas ao questionário pelos alunos do CPII.

Para dialogar com as manifestações teóricas e empíricas evocadas pelos construtos e pelas suas especificidades, recorreremos a autores da Psicologia Social, da Sociologia, da Sociologia da Educação e do Direito, áreas disciplinares de referência no estudo da

discriminação e do preconceito que permitem a identificação de categorias teórico-conceituais amplas, como no estudo das especificidades do preconceito e da discriminação nas sete diferentes áreas temáticas definidas pela pesquisa principal.

Praticamente a totalidade das dimensões avaliadas no questionário apresentam os itens sobre preconceito dispostos numa escala de concordância (escala de Likert). Já a discriminação é abordada no questionário a partir de duas perspectivas: distanciamento social e bullying. A exceção são os itens do Bloco 8 do questionário que se destinam a funcionar como variáveis explicativas e de controle de possíveis variações na percepção do preconceito e da discriminação nos diferentes grupos de interesse da pesquisa. Neste caso, trata-se de itens que permitem caracterizar:

- ✓ o sexo dos estudantes (homem ou mulher),
- ✓ sua raça/cor (branco, preto, pardo ou indígena),
- ✓ a escolaridade dos pais (como proxy de renda),
- ✓ a estrutura familiar (com quem mora)
- ✓ a trajetória acadêmica dos alunos (repetência)

A revisão da literatura foi consolidada em um QRC, cujos descritores especificam as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação nas três áreas que constituem o recorte desta tese - socioeconômica, de gênero e racial - e têm a função de orientar a elaboração e calibração dos itens do questionário e de explicitar, do ponto de vista conceitual e operacional, os constructos a serem mensurados. A partir dessa revisão, foram realizadas análises dos construtos nas diferentes escalas (Likert, Bogardus e bullying), de forma a explorar suas conexões com a literatura e com o quadro de referência teórico-conceitual.

Na dimensão socioeconômica, a literatura discute o preconceito e a discriminação como fatores que afetam particularmente pessoas pobres, moradoras de favelas e de comunidades empobrecidas. Em linha com essa literatura, nossa análise identificou itens sobre crenças e comportamentos que expressam sentimentos negativos e de desprezo pela pobreza, considerando os pobres preguiçosos, mais violentos, menos capazes e menos merecedores de investimentos materiais e simbólicos. Esses itens expressam preconceitos baseados na crença de que os pobres são inferiores. Já os itens relacionados com a discriminação se manifestam por meio de comportamentos que excluem e marginalizam

pessoas de baixa renda ou que vivem na pobreza e os responsabilizam pela sua própria condição social.

Esses comportamentos discriminatórios fazem parte de uma escala de distanciamento social que busca mensurar a aceitação pelo respondente de estudantes pobres, em diferentes níveis de proximidade interpessoal. Ou seja, busca identificar diferentes graus de aceitação social baseados na inclusão ou não pelos respondentes de pessoas em situação de pobreza em ambientes de maior intimidade, tais como o da convivência doméstica e o das amizades próximas.

Os itens sobre discriminação socioeconômica ainda estão também dispostos em uma escala de bullying voltada para mensurar a frequência com que os estudantes percebem ações discriminatórias no ambiente escolar em razão da origem social dos atores escolares.

Já na dimensão de gênero, a pesquisa sobre preconceito e discriminação identificou que a literatura especializada remete o conceito gênero a aquilo que foi definido historicamente pela sociedade a partir do papel, da função ou do comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.

Este conceito foi adotado para analisar os construtos do Bloco 3 do questionário, cujos itens buscam mensurar aspectos sociais e culturais atribuídos ao sexo biológico. A mobilização da literatura permitiu explicitar que o preconceito e a discriminação de gênero se manifestam no questionário por meio de itens elaborados com base em crenças e comportamentos envolvendo as mulheres e os homossexuais que:

- ✓ pressupõem a existência de papéis sociais binários e específicos
- ✓ excluem indivíduos que se identificam fora do binário masculino/feminino
- ✓ reforçam a ideia de que um gênero é superior ao outro
- ✓ estão frequentemente direcionados contra mulheres e homossexuais
- ✓ ocorrem em nível individual, social e institucional
- ✓ refletem práticas que limitam oportunidades e direitos com base no gênero e na identidade sexual.

Finalmente, na dimensão da raça/cor, a análise dos itens sobre preconceito e discriminação se alinham com perspectivas discutidas pelas teorias racistas, principalmente pelo chamado Racismo Estrutural (que identifica formas sutis de preconceito e de discriminação velada); do Racismo Simbólico (que nega o racismo estrutural e opõe resistência a medidas afirmativas) e o Racismo Revitimizador, (que envolve discursos e práticas que culpabilizam as vítimas do racismo por sua própria condição).

Neste caso, foram usadas as escalas de Likert e Bogardus (distanciamento social e bullying) à mensuração do preconceito e da discriminação racial. Estas escalas desempenham um papel fundamental ao permitir a identificação das múltiplas formas de racismo, desde suas manifestações mais explícitas até suas expressões mais sutis e institucionalizadas. Enquanto a escala de distanciamento social busca captar comportamentos declaradamente discriminatórios, a Escala de Likert se concentra em mensurar preconceitos implícitos presentes nas estruturas sociais que perpetuam desigualdades raciais.

A discriminação racial também é explorada no questionário por meio de itens que investigam manifestações de *bullying* associadas à raça/cor e direcionadas a negros e indígenas. São itens que buscam mensurar a percepção e a experiência dos alunos com episódios de intolerância e humilhação baseados na raça e o seu envolvimento direto com atos discriminatórios por razões raciais, e que são tidos como indicativo de exclusão e violência simbólica no ambiente escolar.

Trata-se de perspectivas subjacentes aos itens sobre preconceito e discriminação racial que

- ✓ hierarquizam as raças e definem as chances de acesso a bens e serviços essenciais
- ✓ tendem a isolar os grupos racializados
- ✓ se expressam de múltiplas formas, desde as mais explícitas e flagrantes, até as mais sutis e institucionalizadas
- ✓ dizem respeito principalmente a negros e indígenas, embora envolvam outros grupos historicamente marginalizados
- ✓ reforçam desigualdades de oportunidades e de direitos.

Há também itens que assumem uma perspectiva distinta e positiva, porque dialogam particularmente com a legislação brasileira que valoriza as identidades étnico-raciais e a diversidade cultural.

No encerramento desta tese, o balanço da pesquisa realizada é positivo, na medida em que permitiu explorar: i. como os questionários podem operar com teorias; ii. a reunião de alguns estudos fundamentais para composição de seu referencial teórico e iii. a articulação entre teoria, construto e análise, resultando assim em uma contribuição de natureza conceitual e metodológica.

Espera-se que a tese possa dar contribuições significativas para tornar a pesquisa de survey mais acessível aos estudiosos e interessados em educação. E espera-se especialmente que esta tese colabore com outras pesquisas e pesquisadores que adotam o questionário como ferramenta para a explicitação de conceitos latentes na área da educação, em especial com as pesquisas sobre políticas educacionais voltadas para o enfrentamento da exclusão escolar dos grupos sociais marginalizados.

7. Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Org.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Unesco, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- ADORNO. T.W. & HOIKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.
- ADORNO. T.W. *et al.* **La Personalidade Autoritária**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice** (3ed.). Wokingham: Addison-Wesley, 1954.
- _____. The general and the unique in psychological science. **Journal of Personality**, 30(3), 405–422, 1962.
- _____. Some roots of prejudice. **Journal of Psychology**. 22. 9-39, 1946.
- ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH** [online]. 2007, vol.20, n. 49, pp.35-46.
- ALMEIDA, M. A. O. **Ação afirmativa de corte racial na Educação Básica em uma escola de excelência**: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Tese (Doutorado), 2016.
- ALTEMEYER, B. **Right-Wing Authoritarianism**. Winnipeg: University of Manitoba Press, 1981.
- ALVES, A. et al. Autoestima no processo de aprendizagem no Ensino Fundamental I. **Revista Scire**, v. 15, nº 18, dez. 2018.
- ALVES, M. T. G., et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 3, p. 571-603, 2013.
- ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-89.
- ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. **Dados** [online]. 2010, vol. 53, n.2, p. 447-468.
- ALVES, M. T. G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, nº 161, p. 594-613, jul./set. 2016.

_____. **Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental: um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG.** Tese (Doutorado), 2006.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., & XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, 4 (7), 49–82, 2016.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto das práticas de enturmação por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007.

ANJOS, G. Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. **Sociologias**, n. 4, p. 274–305, jul. 2000.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Violência nas escolas e racismo estrutural. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2023.

AUAD, D. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v.16, n.19, p. 17-31, 2006.

AVVISATI, F. The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. **Large-Scale Assessments in Education**, vol. 8, nº 1, p. 1-37, 2020.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARBOSA, M. L. O. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, Sergei et al (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, p. 5-20. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. 2006.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

BEHRMAN, R.; GAVIRIA, S.; SZÉKELY, M. **Atitudes e Comportamentos: Uma Análise de Preconceito e Discriminação**. New York: Academic Press, 2003.

BELLO, A. A. et al. **Estereótipos de gênero: crenças compartilhadas sobre homens e mulheres**. Brasília: CNPq, 2005.

BELLO, A.; LOPES, R. M.; FLEITH, D. S. Estereótipos de gênero: reflexões sobre suas influências no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 143–151, 2005.

BEN AYED, C. **Estudos sobre discriminação: desafios conceituais na educação**. Paris: Presses Universitaires de France, 2023.

BIBLARZ, T. *et al.* Family structure and social mobility. **Social Forces**, [S.l.], v. 75, n. 4, p. 1319–1341, 1997.

BIROLI, Flávia. A “Ideologia de gênero” e as ameaças à democracia. **Blog da Boitempo**, 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/11/09/a-ideologia-de-genero-e-as-ameacas-a-democracia/>. Acesso em: 10 maio de 2025.

BLAIN, K. Emerging Feminisms. A Historical Note: Pan-African Feminist Adelaide Casely Hayford. **The feminist wire**, 2016.

BOGARDUS, E. S. Racial distance changes in the United States during the past thirty years. **Sociology and Social Research**, 43, 127–135, 1958.

_____. A social distance scale. **Sociology & Social Research**, 17, 265–271, 1933.

BONADIA, P. **A relação entre o nível de escolaridade e a renda no Brasil**. Ibmec, São Paulo. 2008.

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010.

BONAMINO, A.; MUYLEAERT, N.; NIEROTKA, R. Trajetórias escolares de estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II: um estudo exploratório sobre repetência. **Proposições** (UNICAMP. ONLINE), v. 35, p. 1-34, 2024.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. Estratificação social. In: BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. (Eds.). **Dicionário crítico de Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, p. 214-221, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. O exame de uma ilusão. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (org.). **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 35-72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. As formas do capital. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 80-105.

_____. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas sobre a Discriminação. **Relatório Anual de Preconceito e Discriminação no Brasil**. Brasília: INEPD, 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

_____. Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1989.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012. Altera dispositivos das Leis n.º 10.438, de 26 de abril de 2002, e n.º 9.074, de 7 de julho de 1995, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

_____. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, nas hipóteses de reserva de vagas [...] as pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2016.

_____. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023.

_____. Ministério da Justiça. Plano Nacional de Políticas de Prevenção e Combate à Discriminação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.

_____. **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

BOZON, M.; GIAMI, A. Les scripts sexuels ou la mise en forme du désir – présentation de l'article de John Gagnon. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n.128, p. 68-72, 1999.

BRIGHAM, J. C. Ethnic stereotypes. **Psychological Bulletin**, 76 (1), 1974, p. 15–38.

BROER, M.; BAI, Y.; FONSECA, F. **Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS**. [International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)], V.5, US, 2019.

BROWN, R. **Prejudice: Its social Psychology**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

BUCHMANN, C. Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: PORTER, A. C.; GARAMON, A. (Eds.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington DC: **National Research Council**, p. 150-197, 2002.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO, Guacira Lopes (Org), **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: 2000.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, jul./set. 2012, p. 715-26.

CARRASQUEIRA, K.; NIEROTKA, R.; CARVALHO, J. M. A. Ações Afirmativas no Acesso à Educação Básica: Um Olhar sobre o Colégio Pedro II. **Educação em Revista (Online)**, v. 40, p. e46559, 2024.

CARRIERI, A. F.; SOUZA, L. M. de; AGUIAR, A. M. de. Entre a emergência, a submersão e o silêncio: LGBT como categoria de pesquisa em Administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, n. 1, p. 13–27, 2020. Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas.

CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-17, 2013.

CARVALHO, A. A. **Perfil sociocultural e percurso escolar de jovens rurbanos com curso superior**: ex-alunos da escola estadual do Distrito de Mercês de Água Limpa – Minas Gerais. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.

CARVALHO, A.; LIMA, P. Violência simbólica e suas implicações na trajetória escolar de meninas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 45-67, 2022.

CASTRO, P. **Estereótipos e Preconceito**: Perspectivas Psicológicas e Socioculturais. Lisboa: Livros Horizonte, 2006.

CAZELLI, S. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas**: Quais as Relações? Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Tese de Doutorado, 2005.

CERQUEIRA-SANTOS, E. *et al.* Contato interpessoal e crenças sobre homossexualidade: Desenvolvimento de uma escala. **Interação em Psicologia**, 11(2), 2007, pp. 221-229.

CHARLES, M.; GRUSKY, David B. **Occupational Ghettos**: The Worldwide Segregation of Women and Men. Stanford: Stanford University Press, 2004.

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência. In: LERNER, J. (ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

COBO, B. *et al.* Identidade de gênero e orientação sexual nas estatísticas públicas oficiais: caminhos para inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 11, p. e04092024, 2024.

COLEMAN, J. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics (DHEW), 1966. Relatório nº OE-36001

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**. Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, p. S95-S120, 1988.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, R. W. **Gênero em termos reais**. São Paulo: NVersos, 2016.

CORTINA, A. **Aporofobia, aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

COSTA, J. F. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará; ABIA; IMS/UERJ, 1996. p.63-89

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições** [online]. 2012, vol.23, n.2, p.195-213.

COSTA, C. M. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública**: do ensino médio para o superior. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, S. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Roberto Rocha C. Pires (Org.), Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

COULTER, R. W. S. et al. Intersectional differences in protective school assets by sexuality, gender, race/ethnicity, and socioeconomic status. **Journal of School Health**, [S.l.], v. 91, n. 7, p. 584–593, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.13038>.

COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O.; OLIVEIRA, T. A política de cotas nos segmentos da Educação Básica no Colégio Pedro II. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

COUTO, I. M. S. **Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, **University of Chicago Legal Forum**, Article 8, 1989.

_____. **Black Girls Matter: Pushed Out, Overpoliced and Underprotected**. New York: African American Policy Forum, 2016.

_____. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

_____. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: CRENSHAW, K.; et al. (Orgs.). **Documentos internacionais de direitos humanos e gênero: coletânea de textos internacionais**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 103-110.

CROCHICK, J. L. et al. Bullying nas escolas: percepções de professores. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 34, n. 67, p. e63[2024], 2024.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, 43 (148), 2013,302-327.

DAFLON, V.; JUNIOR, J. F.; CAMPOS, MORATELLI, G., 2014. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP.

DAVIS, A. Y. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DE BOSSCHER, M. A dimensão instrumental da violência de gênero no espaço escolar. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 311-325, 2008.

DELGADO, R. *et al.* **Critical Race Theory: An Introduction**, Second Edition. NYU Press, 2012. *JSTOR*.

DELGADO, R. E STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça: uma introdução**. Tradução: Diógenes Moura Breda. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

DIEHL, F. Três teorias sociológicas para a compreensão da discriminação contra minorias sociais na interação cotidiana. **Revista Contraponto**, v. 2, p. 124-148, 2015.

DOVIDIO, J. F., BRIGHAM, J. C., JOHNSON, B. T., & GAERTNER, S. L. Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), **Stereotypes and stereotyping** (pp. 276-319). New York: Guilford Press, 1996.

DUCKITT, J. A historical analysis and integrative framework. **American Psychologist**, 47, 1182-1193, 1992.

_____. **The Psychology of Prejudice: A Comparative Analysis**. New York: Praeger, 1992.

DURAND, P.; FORQUIN, J.-C.; VAN ZANTEN, A. **Les dynamiques de l'exclusion scolaire: perspectives théoriques et pratiques**. Paris: Éditions de la Recherche, 2000.

DURANTE, F. et al. Ambivalent stereotypes link to peace, conflict, and inequality across nations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 111, n. 4, p. 575-596, 2016.

DURANTE, F. et al. Income inequality predicts ambivalence in stereotype content. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 48, n. 4, p. 604-619, 2017.

DURANTE, F. et al. Immediate and Prolonged Intergroup Perceptions. **Current Opinion in Psychology**, v. 11, p. 52-56, 2016.

DURU-BELLAT, M. **L'école des chances: l'égalité des chances à l'épreuve des faits**. Paris: Odile Jacob, 2004.

ERMISCH, J; FRANCESCONI, M. Family matters: Impacts of family background on educational attainments. **Economica**, p. 137-156, 2001.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FATTORE, G. L. *et al.* Validade de constructo da escala *Experiences of Discrimination* em uma população brasileira. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 4, p. e00102415, 2016.

FERES JUNIOR *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Coleção Sociedade e Política, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018, pp. 1-194.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, 2016.

FERRÃO, M. E.; PRATA, P.; ALVES, M. T. G. Multiple imputation in big identifiable data for educational research: An example from the Brazilian education assessment system. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 28, n° AHEAD, p. 599-621, 2020.

FISKE, S. Prejudices in Cultural Contexts: Shared Stereotypes (Gender, Age) Versus Variable Stereotypes (Race, Ethnicity, Religion). **Perspectives on Psychological Science** Vol. 12(5) 791 –799, 2017.

_____. Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), **The handbook of social psychology** (4th ed.), p. 357–411, 1998.

FISKE, S. T. *et al.* A model of (often mixed) stereotype content. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 878-902, 2002.

FISKE, S. T.; CUDDY, A. J. C.; GLICK, P.; XU, J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 878-902, 2002.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495–520, maio/ago. 2006.

FREEMAN, J. The tyranny of structurelessness. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley: Regents of the University of California, v. 17, p. 151–164, 1972–1973.

FORQUIN, J.C. (Ed.). **Sociologie de l'éducation**: nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998). 1. éd. Lyon: ENS Éditions, INRP - Institut national de recherche pédagogique, 2000.

FOWLER JR., F. J. **Pesquisa de levantamento**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANÇA, D. X.; MONTEIRO, M. B. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. **Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 293–323, 2002. Disponível em: revista.appsicologia.org. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

_____. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, (28), 39–74, 2003.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS – FIPE. **Relatório final da pesquisa sobre ações discriminatórias no ambiente escolar**. São Paulo: FIPE, 2009.

GAERTNER, S. L. Helping behavior and racial discrimination among liberals and conservatives. **Journal of Personality and Social Psychology**, 25(3), 335–341, 1973.

GAERTNER, S. L.; DOVIDIO, J. F. The aversive form of racism. **Prejudice, discrimination, and racism**, v. 61, p. 89-125, 1986.

GALSTER, G.C.; KILLEN, S.P. The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate**, Alexandria, v. 5, n. 1, p. 7-43, 1995.

GINSBERG, A. Um inquérito sobre as atitudes de estudantes baianos em relação a diversos grupos nacionais e raciais. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, I (4), 10-15, 1950.

GLICK, P.; FISKE, S. The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 491-512, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, G. C.; DIAS, M. J. de S.; RODRIGUES, V. M. **Diversidade sexual e de gênero e direitos da mulher**: conhecer para combater distorções negadoras de direitos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2025. (Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos e Diversidades).

GOMES, N. L. A escola e a discriminação racial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 1-18, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 22(2), 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**. Laboratório de Psicologia Ambiental Universidade de Brasília; Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01. Brasília. 2003.

HARWELL, M.; LEBEAU, B. “Student eligibility for a free lunch as an SES measure in education research”. **Educational Researcher**, vol. 39, nº 2, p. 120-131, 2010.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. (orgs.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista (*Black women: shaping feminist theory*). **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193–210, jan./abr. 2015.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HUDLEY, C.; GRAHAMS, S. Stereotypes of achievement striving among early adolescents. **Social Psychology of Education** v. 5, p. 201–224, Kluwer Academic Publishers, 2001.

HUNT, S. D., SPARKMAN, R. D., & WILCOX, J. B. The Pretest in Survey Research: Issues and Preliminary Findings. **Journal of Marketing Research**, 19(2), 269-273, 1982.

HUTCHINSON, D. L. Ignoring the Sexualization of Race: Heteronormativity, Critical Race Theory and Anti-Racist Politics. **Buffalo Law Review**, v. 47, n. 1, p. 1–116, 1999.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNADC/A)**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>.

_____. **Pesquisa Nacional sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília, 2019.

_____. **Relatório de Resultados do Saeb 2021** – Volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: download.inep.gov.br. Acesso em: 4 mar. 2025.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. Racismo, preconceito e discriminação como determinantes sociais das desigualdades e das condições de saúde. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: referências técnicas para a atuação de psicólogas(os). Brasília: CFP, 2017. p. 13-14. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_web.pdf. Acesso em: 2 março 2025.

JANG, S. T. The schooling experiences and aspirations of students belonging to intersecting marginalisations based on race or ethnicity, sexuality, and socioeconomic status, **Race Ethnicity and Education**, 26:7, 914-935, 2023.

_____. The Implications of Intersectionality on Southeast Asian Female Students' Educational Outcomes in the United States: A Critical Quantitative Intersectionality Analysis. **American Educational Research Journal**, 55(6), 1268-1306, 2018.

KANT, E. **Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.

KINDER, D. R.; SEARS, D. O. Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 40, n. 3, p. 414-431, 1981.

KOSCIW, J. G. et al. **The 2019 National School Climate Survey**. GLSEN Research Institute, 2020.

KOSLINSKI, M.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

KRIEGER, N. et al. Experiences of discrimination: validity and reliability of a self-report measure for population health research on racism and health. **Social Science & Medicine**, [S.l.], v. 61, n. 7, p. 1576–1596, out. 2005.

LIMA, M. B. S. **Jovens negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência.** Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016

LIMA, M. E. O. et al. Construção e validação da escala de racismo revitimizador. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 111-130, 2020.

LIPPMANN, W. **Public Opinion.** New York: Harcourt, Brace and Company, 1922.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

LOURO, G. L. *et al.* **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: 2000.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. (Org.). **Implementação de políticas públicas:** teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p. 20-49.

MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 107–125, 1998.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. (Ed.). **Critical issues in curriculum.** Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 83-121, 1988.

MADUREIRA, A. F.; BRANCO, Â. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-5591, set. 2015.

MAGNUSON, K. et al. Increases in maternal education and young children's language skills. **Merrill-Palmer Quarterly** (Wayne State University Press), v. 55, n. 3, jul. 2009.

MAIO, M. C. Medindo o preconceito racial no Brasil: Aníela Ginsberg e o estudo das atitudes raciais. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 4, p. 728-742, 2015.

MAJONE, G.; WILDAVSKY, A. Implementation as evolution. In: PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. (Ed.). **Implementation.** 3. ed. Berkeley, United States: University of California, 1984.

MARCELINO, S. R. S. **Racismo e (in)sucesso escolar:** percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARCUSE, H. (1972) Estudo sobre a autoridade e a família. Em. H. Marcuse. Ideias sobre uma **Teoria Crítica da Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar.

MATTOS, A. **Movimento Feminista e a Construção Social do Gênero.** Texto escrito para o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. UFMG, 2014.

MAZZON, J. A. (coord.) Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a saber; étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. **Relatório Analítico Final**. Fipe-Usp/Inep, São Paulo, 2009.

MCCONAHAY, J. B.; HOUGH, J. C. **Value roots of symbolic racism**. Durham, NC: Duke University, Institute of Policy Sciences, 1976. (Working Paper, n. 1075).

MEDEIROS, N. C.; FERREIRA, A. L. **Os professores diante do bullying nas salas de aula**. 2015. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1891/8/Os%20professores%20diante%20do%20bullying%20nas%20salas%20de%20aula_Artigo_2015.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

MELO, M. P. C. Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 27-41.

MELO, W. M. et al. Gênero e estereótipos: estudo comparativo de representações entre homens e mulheres. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, n. 3, p. 249–256, 2004.

MENNA BARRETO, R. de M. (2021). Crítica do direito: perspectivas contemporâneas. **Estudios de Derecho**, 78 (171), 36-64, 2021.

MENDES, R. P. **Aporofobia**, Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/aporofobia.htm>. Acesso: 05 de março de 2025.

MENEZES, M. A Discriminação de Gênero na Escola. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, Ano 07, Volume 13 | jan./jun. de 2013.

MEYER, E. J. Gendered Harassment in North America: School-Based Interventions for Reducing Homophobia and Heterosexism. **Sex Education**, v. 8, n. 1, p. 35-50, 2008.

MIRANDA, J. Introdução. In: ANDRADE, R. J. (org.). **Avaliação de competências na educação básica**: um marco referencial para a prática. São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 9-13.

MISKOLCI, R. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de FHC. São Paulo: Annablume, 2012.

MONQID, S. (2016). Mouvements féminins et féministes en Égypte: rétrospective et histoire d'une évolution (fin XIXème siècle à nos jours), *Insaniyat*, 17, 2016 pp. 73-49.

MORAVIA, W.; MUYLAERT, N. Discriminação no contexto escolar brasileiro: panorama das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, e11288, 2025.

MOREIRA, A. J. **O que é discriminação?** Belo Horizonte: Casa do Direito, 198 p. 2017.

_____. **Tratado de direito antidiscriminatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

MOSCOVICI, S. **The Invention of Society: Psychological Explanations for Social Phenomena**. Cambridge: Polity Press, 1984.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Gender equality and the empowerment of women and girls in humanitarian action**. Nova Iorque: ONU, 2016.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49–55, jan. 2006.

NELSON, N. J. Pilot Study and Pre-test (cap.6) In: **Methodology of Research in Sociology** (Biswajit Ghosh org.), 2016.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 563-578

NOGUEIRA, M. A. Resenha: BEN-AYED, Choukri. L'école discrimine-t-elle? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant, 2023. **Educação Online**, PUC-Rio, Belo Horizonte, 2024.

OLIVEIRA, A. S. R.; NOGUEIRA, M. de O. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, [s. l.], v. 10, 2019

OLIVEIRA, R.; SANTOS, M. Bullying homofóbico e seus impactos na saúde mental de estudantes LGBTQIA+. **Psicologia e Educação**, v. 35, n. 2, p. 78-94, 2021.

OLIVEIRA, M. L.; SOUZA, L. M. T. M. Violência de gênero: um olhar sobre as relações familiares. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 19–25, 2006.

OLIVEIRA, A. C. de; ALVES-BRITO, A.; ROSA, K. D. Uma revisão de literatura sobre a Teoria Crítica da Raça na educação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 29, n. 1, p. 23-59, 2024.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Mujer, salud y desarrollo: la violencia contra la mujer**. Washington, D.C.: OPAS, 1993.

ORTIGÃO, M. I. Sala de aula de Matemática: avaliação das práticas docentes. **BOLEMA - Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, ano 22, nº 33, 2009, p. 117-140.

OSKAMP, S. Multiple paths to reducing prejudice and discrimination '. In S. Oskamp (Ed.), **Reducing prejudice and discrimination** (p. 1-19). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

OWEN, C. A.; EISNER, H. C.; McFAUL, T. R. A half-century of social distance research: National replication of the Bogardus' studies. **Sociology and Social Research**, nº 66, p. 80–98, 1977.

PACHECO, J. A. **O que discutir no atual contexto da transformação educacional?** 2023. Disponível em: <https://www.exemplo.com/o-que-discutir-no-atual-contexto-da-transformacao-educacional>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PAGER, D. Medir a discriminação. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 65-88, nov. 2006.

PARRILLO, V. N.; DONOGHUE, C. Updating the Bogardus social distance studies: a new national survey, **The Social Science Journal**, 42:2, p. 257-271, 2005.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 43, p. 992-999, 2009.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PENHA-LOPES, V. Affirmative Action and Racial Identity in Brazil: A Study of the First Quota Graduates at the State University of Rio de Janeiro. Em: R. E., Hall (Org.), **The Melanin Millennium: Skin Color as 21st Century International Discourse** (vol.1, pp., 325-342). Ed. Springer Science, Business Media (online), 2013.

PEREIRA, A.; TORRES, M.; ALMEIDA, S. A invisibilização dos povos indígenas no currículo escolar. **Revista de Educação Intercultural**, v. 7, n. 2, p. 55-78, 2003.

PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072015-104422/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PEREIRA, F.; CARVALHO, M. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, 2009.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. Pesquisa Quantitativa em Educação: Algumas Considerações. **Periferia** (Duque de Caxias), v. 8, p. 66-79, 2016.

PEREIRA, S. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in western Europe. **European Journal of Social Psychology**, 25(1), 57-75, 1995.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. **Journal of Management Information System**, 1993.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-89, jan./jun. 2011.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013.

PLANT, E. A.; DEVINE, P. G. Internal and external motivation to respond without prejudice. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 75, n. 3, p. 811-832, set. 1998.

POLLAK, M. **Os homossexuais e a AIDS**: sociologia de uma epidemia. São Paulo, Estação Liberdade, 1990. p.25-56.

PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

PIRES, R. R. C. (Org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: how great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation. California: University of California Press, 1973.

PUC-SP. Discriminação. **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, 2024. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/395/edicao-1/discriminacao>. Acesso em: 2 mar. 2025.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. 344 p.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006.

RABELO, A. A.; NASCIMENTO, A. R. A. Vivência do preconceito e construção da identidade para homens homoafetivos. **Psicologia e Saber Social**, 2(1), 131-141, 2013.

RAGO, M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **Gênero e feminismos**: uma perspectiva transdisciplinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, M. Desigualdades de renda: a escolaridade em questão. **Educação & Sociedade**. 38, 2016.

RIBEIRO, R. M. **Discursos sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas**: análise da polifonia mediática. USP, Tese de Doutorado, 2023.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Roberto Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 73-92, 1998.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSSITER, J. R. The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19 (4), p. 305-335. 2002.

ROSA, M. J. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Fórum Identidade*, Itabaiana, ano 4, v. 8, jul./dez. 2010.

RUSSELL, A. **A Tale of Two Paupers: Polarized Perceptions of The Poor**. Dissertation Presented to the Faculty of Princeton University in Candidacy for the degree of Doctor of Philosophy, 2012, 94 p.

SAMIMI, C., JEFFERSON, N., FLANAGAN, S. et al. Intersections of Disproportion: A Critical Quantitative Examination of Dis/ability and Gender in Black Students' School Discipline Outcomes. *Urban Rev* 55, 456–475, 2023.

SANTOS, W. S. et al. Escala de racismo moderno: Adaptação ao contexto brasileiro. *Psicologia em Estudo Maringá*, 11(3), 2006 pp. 637-645.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista de Estudos Feministas*, v. 3, n. 1, p. 45-52, 1995.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentres perigosas na escola**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-338, jul./dez. 2015.

SILVA, J.; MORAES, T. Discriminação e misoginia no espaço escolar. *Revista Educação & Sociedade*, v. 40, n. 143, p. 89-110, 2019.

SILVA, N. do V. Uma nota sobre "raça social" no Brasil. In: HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V.; LIMA, M. (eds.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.

SILVA, S. G. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 3, p. 556–571, set. 2010.

SILVA *et al.* Método de pesquisa survey – estudo do método e aplicações na engenharia de produção. In: **XIV Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**, São Paulo, 08 - 11 de outubro de 2019.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453, 2005.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Family resources and cognitive performance by primary school students. *Dados*, Rio de Janeiro, vol. 49, n° 3, p. 615-650. 2007.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, p.174-204, 2005.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Family resources and cognitive performance by primary school students. *Dados*, Rio de Janeiro, vol. 49, n° 3, p. 615-650. 2007.

- SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- _____. **A elite do atraso: da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- STANGOR, C. et al. Mental Representations of Social Groups: Advances. In: **Understanding Stereotypes and Stereotyping**, Editor(s): Mark P. Zanna, Advances in Experimental Social Psychology, Academic Press, Volume 26, 1994.
- SUE, D. W. et al. Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 62, n. 4, p. 271–286, 2007.
- TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- TAJFEL, H. Social psychology of intergroup relations. **Annual Review of Psychology**, 33(1), 1-39, 1981.
- TATE, B. **Black Feminism and the Representation of Black Women**. [S.l.], 1997.
- TREVOL, M. T. C.; UBERTI, L. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17(3), p. 164-176, set./dez. 2015.
- TURNER, Bryan. **El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social**. México: Fondo de cultura económica, 1989.
- TURNER, J. C., HOGG, M. A., OAKES, P. J., REICHER, S. D., & WETHERELL, M. S. **Rediscovering the social group: A self-categorization theory**. Basil Blackwell, 1987.
- TURRA, C., & VENTURI, G. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.
- UNDP (United Nations Development Programme). **Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives, Shaping our Future in a Transforming World**. New York, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-2>
- VALVERDE, D. O.; STOCCO, L.. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909–920, set. 2009.
- VAN ZANTEN, A. **Discours et pratiques éducatives: regards sur l'exclusion scolaire**. Lyon: Éditions du Centre de Recherche, 2005.
- VENTURI, G. Homossexuais: vivências de discriminação. **Teoria e Debate**, 2009.
- VIANA, M. J. B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 421–440, mar. 2012.
- WACQUANT, L. Revisiting territories of relegation: class, ethnicity and state in the making of advanced marginality. **Urban Studies**, v. 53, n. 6, p. 1077-1088, 2016.

WOODWARD, Kath. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. **Blog Mulheres na Filosofia**, [S.l.], disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia>.

Anexos

Anexo A: Quadro de Referência Conceitual

Construto	Especificações	Referências	Operacionalização como item do questionário
Preconceito e discriminação socioeconômica (crenças e comportamentos)	Relação entre pobreza e violência	- Bourdieu, 1986; - Cortina, 2022; - Durante et al., 2017; - Fiske, 2002, 2017; - Russell, 2012; - Silva & Hasenbalg, 1999.	01- Estudantes pobres se envolvem mais com atos de violência.
	Aprendizado de estudantes pobres		02- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela aprendem menos.
	Interesse de estudantes pobres na escola		03- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela só se interessam pela merenda da escola.
	Formação de professores em escolas pobres		04- Professores e professoras de escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem-preparados.
	Comportamento disciplinar de estudantes pobres		05- Estudantes pobres são mais indisciplinados.
	Ausência e evasão de estudantes pobres		06- Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela faltam às aulas por preguiça.
	Infraestrutura escolar em bairros pobres		07- As escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem equipadas.
	Atitude em relação a moradores de periferia e favelas		08- Pense em uma pessoa que mora de bairro pobre ou de favela. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Intolerância contra pessoas pobres na escola		64- Por suas características (moradora de bairro pobre ou de favela), pessoas podem ter

			sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas contra pessoas pobres na escola		73- Por suas características, (moradora de bairro pobre ou de favela), pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.
Preconceito e discriminação de gênero (crenças e comportamentos)	Habilidades específicas de acordo com o gênero	- Blain, 2016; - Carvalho e Lima, 2022. - Glick e Fiske, 1996; - Menezes, 2013; - Mongid, 2016; - Scott, 1995; - Silva e Moraes, 2019;	17- As mulheres são mais habilidosas do que os homens nas tarefas domésticas. 19- As mulheres são melhores do que os homens para trabalhar nas cozinhas das escolas.
	Ocupação de cargos específicos de acordo com o gênero	Estereótipos de gênero - Charles & Grusky, 2008. - Glick e Fiske, 1996; - Scott, 1995; - Zirbel, 2021;	18- Apenas homens deveriam trabalhar como porteiro das escolas. 20- Apenas homens deveriam trabalhar como inspetores nas escolas. 21- Existem trabalhos que deveriam ser realizados apenas por mulheres.
	Intolerância por características de gênero		61- Por sua característica (ser mulher), pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas por características de gênero		70- Por sua característica, (ser mulher), pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.

	Preconceito de pessoas homossexuais	Homossexualidade - Kosciw et al., 2020; - Meyer, 2008; - Oliveira e Santos, 2021; - Ribeiro e Martins, 2023.	22- As escolas não deveriam aceitar professores homossexuais. 23- Eu não aceito a homossexualidade. 24- Estudantes homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais estudantes. 25- Caso exista um estudante homossexual na sala de aula, os responsáveis devem transferir seu filho ou sua filha de escola. 26- A homossexualidade é uma doença. 27- Professores e professoras homossexuais não merecem o mesmo respeito que os demais professores e professoras. 28- O casamento entre pessoas do mesmo sexo deveria ser proibido. 29- Pessoas homossexuais têm conseguido mais direitos do que merecem.
	Discriminação de pessoas homossexuais		30- Pense em uma pessoa homossexual. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.

	Intolerância pela identidade de gênero homossexual		62- Por suas características, ser homossexual, pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.
	Humilhação e agressões físicas pela identidade de gênero homossexual		71- Por suas características, ser homossexual, pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola
Preconceito e discriminação racial (crenças e comportamentos)	Aprendizado e raça	Racismo - Barbosa, 2005; - Delgado & Stefancic, 2021; - Guimarães, 1999; - Hasenbalg e Silva, 1990. - Rosenberg, 1986; 1991. -Souza e Silva, 2020 Racismo Moderno - McConahay, Hough 1976; - Santos et al., 2006. - Turra e Venturi, 1995; -Santos et al., 2006; Racismo Revitimizador - Altmeyer, 1981; - Gouveia et al., 2006. - Lima et al., 2020; - Plant e Devine, 1998; Legislação (Identidades raciais e inclusão na escola) - Lei 10.639/2003; - Lei 11.645/2008. Experiências de Discriminação - Campos et al., 2014;	43- Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.
	Capacidade indígena para os estudos		44- Indígenas não têm cabeça para estudar coisas de pessoas brancas.
	Comportamento de estudantes negros		45- Estudantes negros costumam fazer mais bagunça do que estudantes brancos.
	Aptidão para os estudos por raça		46- Pessoas brancas gostam mais de estudar do que pessoas negras.
	Perfil profissional de mulheres negras		47- As mulheres negras têm mais jeito para empregada doméstica do que as mulheres brancas.
	Direitos dos povos indígenas		48- Indígenas têm conseguido mais direitos do que merecem.
	Direitos da população negra		49- As pessoas negras têm conseguido mais direitos do que merecem.
	Assimilação cultural da população negra		50- As pessoas negras deveriam

		- Fattore et al., 2016; - Krieger et al., 2005; - Maio, 2015; - Schmitt et al, 2003. -Moreira, 2017, 2020;	tentar ser como as pessoas brancas.
	Pertencimento escolar de estudantes negros		51- Estudantes negros não merecem estudar nesta escola.
	Habilidades de estudantes negros		52- Estudantes negros têm mais habilidades para os esportes do que para os estudos.
	Ensino da cultura afro-brasileira		53- Estudar a História da cultura afro-brasileira nas escolas é necessário.
	Ensino da cultura indígena		54- Estudar a História da cultura indígena nas escolas é necessário.
	Atitude em relação a pessoas negras		55- Pense em uma pessoa indígena. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Atitude em relação a pessoas indígenas		56- Pense em uma pessoa negra. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.
	Intolerância contra grupos raciais na escola		57- indígena 58- negro 59- oriental Por suas características, indígena, negro e oriental pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas.

	Humilhação e agressões físicas contra grupos raciais		66-indígena 67- negro 68- oriental Por suas características, indígena, negro e oriental, pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola.
--	--	--	---

Anexo B: Versão Final do Questionário do Estudante



Pesquisa: Desigualdade Social e Reconhecimento da Diferença na Implementação de Políticas de Ação Afirmativa na Educação Básica

Caro(a) estudante,

Ao responder este questionário, você está colaborando com uma pesquisa sobre desigualdade e discriminação na escola. Sua participação é voluntária. Isso significa que você não é obrigado a participar e que pode desistir se quiser. As respostas são anônimas, por isso, não é necessário que você se identifique (não precisa escrever o seu nome).

Não existe resposta certa ou errada. E o questionário não vale nota. Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre os assuntos que são perguntados. Sendo assim, você pode ser honesto e sincero em todas as respostas.

Havendo dúvidas, você pode perguntar à pessoa responsável pela aplicação do questionário.

Agradecemos pela sua colaboração!

MARQUE O CAMPUS ONDE VOCÊ ESTUDA

- () Centro
() Duque de Caxias
() Engenho Novo I
() Engenho Novo II
() Humaitá I
() Humaitá II
() Niterói
() Realengo I
() Realengo II
() São Cristóvão I
() São Cristóvão II
() São Cristóvão III
() Tijuca I
() Tijuca II

MARQUE EM QUE ANO VOCÊ ESTÁ

- () 6º ano do Ensino Fundamental
() 7º ano do Ensino Fundamental
() 8º ano do Ensino Fundamental
() 9º ano do Ensino Fundamental
() 1º ano do Ensino Médio
() 1º ano do Ensino Médio
() 1º ano do Ensino Médio
() Outro. Especifique



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



BLOCO 1

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas **UMA** opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Estudantes pobres se envolvem mais com atos de violência.	()	()	()	()	()
2. Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela aprendem menos.	()	()	()	()	()
3. Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela só se interessam pela merenda da escola.	()	()	()	()	()
4. Professores e professoras de escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem preparados.	()	()	()	()	()
5. Estudantes pobres são mais indisciplinados.	()	()	()	()	()
6. Estudantes que moram em bairros pobres ou na favela faltam às aulas por preguiça.	()	()	()	()	()
7. As escolas de bairros pobres ou da favela não precisam ser bem equipadas.	()	()	()	()	()

8. Pense em uma pessoa que **MORA EM BAIRROS POBRES OU NA FAVELA**. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas **UMA** opção.

- () Convidaria para estudar em minha casa.
- () Aceitaria como amigo na minha turma.
- () Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
- () Aceitaria como colega na sala de aula.
- () Aceitaria como estudante da escola.

BLOCO 2

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas **UMA** opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
9. O número de estudantes com deficiência na escola é muito pequeno para se preocupar com eles.	()	()	()	()	()
10. Estudantes com deficiência não têm competência para estar em uma escola comum.	()	()	()	()	()
11. Estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar.	()	()	()	()	()
12. Professores e professoras com deficiência só podem dar aula para estudantes com deficiência.	()	()	()	()	()



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



13. Estudantes com deficiência atrapalham as atividades escolares.	()	()	()	()	()
14. Responsáveis por estudantes sem deficiência preferem que seus filhos convivam com outros estudantes sem deficiência.	()	()	()	()	()
15. Os estudantes com deficiência só deveriam ser matriculados em classes fracas.	()	()	()	()	()

16. Pense em uma PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda.

Marque apenas UMA opção.

- () Convidaria para estudar em minha casa.
 () Aceitaria como amigo na minha turma.
 () Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
 () Aceitaria como colega na sala de aula.
 () Aceitaria como estudante da escola.

BLOCO 3

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas UMA opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17. As mulheres são mais habilidosas do que os homens nas tarefas domésticas.	()	()	()	()	()
18. Apenas homens deveriam trabalhar como porteiro das escolas.	()	()	()	()	()
19. As mulheres são melhores do que os homens para trabalhar nas cozinhas das escolas.	()	()	()	()	()
20. Apenas homens deveriam trabalhar como inspetores nas escolas.	()	()	()	()	()
21. Existem trabalhos que deveriam ser realizados apenas por mulheres.	()	()	()	()	()

BLOCO 4

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas UMA opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
22. As escolas não deveriam aceitar professores homossexuais.	()	()	()	()	()
23. Eu não aceito a homossexualidade.	()	()	()	()	()
24. Estudantes homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais estudantes.	()	()	()	()	()



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



25. Caso exista um estudante homossexual na sala de aula, os responsáveis devem transferir seu filho ou sua filha de escola.	()	()	()	()	()
26. A homossexualidade é uma doença.	()	()	()	()	()
27. Professores e professoras homossexuais não merecem o mesmo respeito que os demais professores e professoras.	()	()	()	()	()
28. O casamento entre pessoas do mesmo sexo deveria ser proibido.	()	()	()	()	()
29. Pessoas homossexuais têm conseguido mais direitos do que merecem.	()	()	()	()	()

30. Pense em uma pessoa HOMOSSEXUAL. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas UMA opção.

- () Convidaria para estudar em minha casa.
 () Aceitaria como amigo na minha turma.
 () Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
 () Aceitaria como colega na sala de aula.
 () Aceitaria como estudante da escola.

BLOCO 5

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas UMA opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
31. Todas as pessoas têm que ter uma religião.	()	()	()	()	()
32. Quem não acredita em Deus vai para o inferno.	()	()	()	()	()
33. Todos os evangélicos são fanáticos, radicais ou exagerados.	()	()	()	()	()
34. O candomblé é uma religião do demônio.	()	()	()	()	()
35. Estudantes do candomblé e da umbanda podem usar suas guias (colares de santo) na escola.	()	()	()	()	()
36. Estudantes evangélicos podem fazer trabalhos escolares sobre religiões africanas.	()	()	()	()	()
37. Só existe uma religião verdadeira.	()	()	()	()	()
38. É bom quando são feitas orações e rezas na escola ou na sala de aula.	()	()	()	()	()
39. A única religião que deve ser seguida é a católica.	()	()	()	()	()
40. É importante ter uma matéria de Ensino Religioso na escola.	()	()	()	()	()
41. Toda a população brasileira deveria ser cristã.	()	()	()	()	()



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



42. Pense em uma pessoa com **RELIGIÃO DIFERENTE** da sua. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas **UMA** opção.

- () Convidaria para estudar em minha casa.
 () Aceitaria como amigo na minha turma.
 () Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
 () Aceitaria como colega na sala de aula.
 () Aceitaria como estudante da escola.

BLOCO 6

Leia as seguintes frases e diga em que medida você concorda ou não com elas. Marque apenas **UMA** opção para cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
43. Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.	()	()	()	()	()
44. Indígenas não têm cabeça para estudar coisas de pessoas brancas.	()	()	()	()	()
45. Estudantes negros costumam fazer mais bagunça do que estudantes brancos.	()	()	()	()	()
46. Pessoas brancas gostam mais de estudar do que pessoas negras.	()	()	()	()	()
47. As mulheres negras têm mais jeito para empregada doméstica do que as mulheres brancas.	()	()	()	()	()
48. Indígenas têm conseguido mais direitos do que merecem.	()	()	()	()	()
49. As pessoas negras têm conseguido mais direitos do que merecem.	()	()	()	()	()
50. As pessoas negras deveriam tentar ser como as pessoas brancas.	()	()	()	()	()
51. Estudantes negros não merecem estudar nesta escola.	()	()	()	()	()
52. Estudantes negros têm mais habilidades para os esportes do que para os estudos.	()	()	()	()	()
53. Estudar a História da cultura afro-brasileira nas escolas é necessário.	()	()	()	()	()
54. Estudar a História da cultura indígena nas escolas é necessário.	()	()	()	()	()

55. Pense em uma pessoa **NEGRA**. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas **UMA** opção.

- () Convidaria para estudar em minha casa.
 () Aceitaria como amigo na minha turma.
 () Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
 () Aceitaria como colega na sala de aula.
 () Aceitaria como estudante da escola.



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



56. Pense em uma pessoa INDÍGENA. Assinale com qual das frases abaixo, você mais concorda. Marque apenas **UMA** opção.

- ☐ Convidaria para estudar em minha casa.
☐ Aceitaria como amigo na minha turma.
☐ Aceitaria como colega para fazer trabalhos em grupo.
☐ Aceitaria como colega na sala de aula.
☐ Aceitaria como estudante da escola.

BLOCO 7

Neste bloco são apresentadas algumas situações que podem ocorrer num ambiente escolar. Os números abaixo listam características de alunos, professores e outros trabalhadores da escola. Por suas características, essas pessoas podem ter sido tratadas com intolerância e/ou humilhadas. Você deve marcar as opções (A, B, C e D) que representam as suas experiências em relação a essas situações. Marque **UMA OU MAIS** opções.

	A Aconteceu comigo nesta escola	B Vi nesta escola	C Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola	D Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola
57. Negra	☐	☐	☐	☐
58. Indígena	☐	☐	☐	☐
59. Oriental	☐	☐	☐	☐
60. Pessoa com deficiência	☐	☐	☐	☐
61. Mulher	☐	☐	☐	☐
62. Homossexual	☐	☐	☐	☐
63. De outra religião ou por não ter religião	☐	☐	☐	☐
64. Moradora de bairro pobre ou de favela	☐	☐	☐	☐
65. Gorda	☐	☐	☐	☐

Os números abaixo listam características de alunos, professores e outros trabalhadores da escola. Por suas características, essas pessoas podem ter sido agredidas fisicamente nesta escola. Você deve marcar as opções (A, B, C e D) que representam as suas experiências em relação a essas situações. Marque **UMA OU MAIS** opções.

	A Aconteceu comigo nesta escola	B Vi nesta escola	C Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola	D Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola
66. Negra	☐	☐	☐	☐
67. Indígena	☐	☐	☐	☐
68. Oriental	☐	☐	☐	☐
69. Pessoa com deficiência	☐	☐	☐	☐
70. Mulher	☐	☐	☐	☐
71. Homossexual	☐	☐	☐	☐
72. De outra religião ou por não ter religião	☐	☐	☐	☐
73. Moradora de bairro pobre ou de favela	☐	☐	☐	☐
74. Gorda	☐	☐	☐	☐



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



Considere agora os fatos descritos a seguir e marque as opções (A, B, C e D) que melhor representam cada uma das situações. Marque **UMA OU MAIS** opções.

	A	B	C	D
	Aconteceu comigo nesta escola	Vi nesta escola	Não vi, mas soube que aconteceu nesta escola	Nem vi, nem soube que aconteceu nesta escola
75. Estudantes, professores ou outros trabalhadores foram perseguidos ou maltratados por estudantes.	()	()	()	()
76. Estudantes, professores ou outros trabalhadores foram perseguidos ou maltratados por professores.	()	()	()	()
77. Estudantes, professores ou outros trabalhadores foram perseguidos ou maltratados por outros trabalhadores da escola.	()	()	()	()
78. Estudantes deixaram ou abandonaram a escola por causa de perseguições de outros estudantes.	()	()	()	()
79. Estudantes deixaram ou abandonaram a escola por causa de perseguições de professores.	()	()	()	()
80. Estudantes deixaram ou abandonaram a escola por causa de perseguições de outros trabalhadores da escola.	()	()	()	()
81. Estudantes, professores ou outros trabalhadores foram tratados com apelidos preconceituosos.	()	()	()	()
82. Estudantes foram excluídos de atividades na escola por preconceito ou discriminação.	()	()	()	()

BLOCO 8

83. Em que cidade/município você mora? _____

84. Em que bairro você mora? _____

85. Onde você mora é considerada por outras pessoas ou por você mesmo como um lugar violento ou perigoso?
() Sim () Não

86. Na maioria das vezes, como você chega à escola? Marque **UMA** opção.

- () A pé
() Bicicleta
() Integração de mais de um transporte
() Metrô
() Ônibus
() Trem
() Carro particular (da família ou de amigos)
() Carro de aplicativo ou táxi
() Moto
() Van
() Transporte escolar
() Barca
() Outro. Qual? _____



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



87. Qual é o seu gênero? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro. Qual? _____
☐ Prefiro não dizer.

88. Qual é o mês e o ano do seu nascimento?

Mês: _____ Ano: _____

89. Como você se considera? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Branco(a)
☐ Pardo(a)
☐ Preto(a)
☐ Amarelo(a)
☐ Indígena

90. Qual é a sua religião? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Candomblé
☐ Católica
☐ Espírita Kardecista
☐ Evangélica
☐ Testemunha de Jeová
☐ Umbanda
☐ Acredito em Deus, mas não tenho religião
☐ Sou ateu
☐ Outro. Qual? _____

91. Você mora com sua mãe? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Moro com outra mulher que é responsável por mim

92. Até que ano/série sua MÃE ou a mulher responsável por você estudou? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Nunca estudou
☐ Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental
☐ Ensino Fundamental, até o 5º ano
☐ Ensino Fundamental completo
☐ Ensino Médio completo
☐ Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)
☐ Não sei
☐ Não tenho responsável mulher

93. Você mora com seu pai? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Moro com outro homem que é responsável por mim.

94. Até que ano/série seu PAI ou o homem responsável por você estudou? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Nunca estudou
☐ Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental
☐ Ensino Fundamental, até o 5º ano
☐ Ensino Fundamental completo
☐ Ensino Médio completo
☐ Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)
☐ Não sei
☐ Não tenho responsável homem



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495



95. Em que ano/série escolar você entrou nesta unidade? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Educação infantil
- ☐ 1º ano do ensino fundamental
- ☐ 2º ano do ensino fundamental
- ☐ 3º ano do ensino fundamental
- ☐ 4º ano do ensino fundamental
- ☐ 5º ano do ensino fundamental
- ☐ 6º ano do ensino fundamental
- ☐ 7º ano do ensino fundamental
- ☐ 8º ano do ensino fundamental
- ☐ 9º ano do ensino fundamental

96. Antes de estudar nesta escola, em que tipo de escola você estudou? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Somente em escola pública
- ☐ Somente em escola particular
- ☐ Em escola pública e em escola particular
- ☐ Sempre estudei nesta escola

97. Você já reprovou alguma vez? Marque apenas UMA opção.

- ☐ Não
- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Sim, duas vezes ou mais

Agradecemos por ter participado da pesquisa!



Departamento de Educação PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Horários de funcionamento: 8h às 12 h e 14h às 17h

Secretaria da Graduação – (21) 99362-5958 | Secretaria da Pós-Graduação – (21) 99365-9495