

<https://doi.org/10.18593/r.v50.38591>

A escola como espaço de exclusão: experiências com o *bullying* na perspectiva de alunos do ensino fundamental

The school as a space of exclusion: experiences with bullying from the perspective of elementary school students

La escuela como espacio de exclusión: experiencias de bullying desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria

Andrielly Karolina Duarte Braz Freitas¹

Secretaria de Educação do Município de Natal-RN; Professora efetiva.
<https://orcid.org/0000-0003-0808-6702>

Crislane Barbosa de Azevedo²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora Adjunta.
<https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>

Resumo: Em pesquisa na qual se questionou sobre as representações de alunos de ensino fundamental sobre a escola, identificou-se a definição da instituição escolar como espaço de exclusão, em decorrência de diferentes aspectos. Assim, neste artigo buscou-se analisar as representações dos alunos que apontam a escola como espaço de exclusão, e particularmente, sobre aspectos relativos à experiência do *bullying* na escola. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e análise de questionários e entrevistas à luz dos pressupostos metodológicos de Bernard Charlot (2002; 2013). Os dados foram analisados a partir dos conceitos de representação, práticas e apropriação de Roger Chartier (1990). Conclui-se que é necessário pensar a questão da violência na escola, em várias dimensões, quando se tem em

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora efetiva da rede pública de ensino do município de Natal.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

mente a relação com o saber. Em uma escola caracterizada pela violência constante, as relações sociais e as experiências de aprendizagem se degradam, o que faz com que os alunos da escola investigada considerem como uma escola excludente.

Palavras-chave: escola e exclusão; violência na escola; bullying; sexto e sétimo anos do ensino fundamental; relação com a escola.

Abstract: *A study that examined elementary school students' representations of school identified the definition of school as a space of exclusion, based on various factors. Thus, this article sought to analyze students' representations of school as a space of exclusion, particularly regarding aspects related to the experience of bullying at school. To this end, bibliographic research and analysis of questionnaires and interviews were conducted in light of Bernard Charlot's methodological assumptions (2002; 2013). The data were analyzed based on Roger Chartier's (1990) concepts of representation, practices, and appropriation. The conclusion is that it is necessary to consider the issue of violence in schools from various dimensions, considering the relationship to knowledge. In a school characterized by constant violence, social relationships and learning experiences deteriorate, leading students to view it as an exclusionary school.*

Keywords: *school and exclusion; violence at school; bullying; sixth and seventh grades of elementary school; relationship with school.*

Resumen: *En una investigación que cuestionó las representaciones de la escuela en estudiantes de primaria, se identificó la definición de la institución escolar como un espacio de exclusión debido a diferentes aspectos. Por lo tanto, este artículo buscó analizar las representaciones de estudiantes que señalan la escuela como un espacio de exclusión, y en particular, aspectos relacionados con la experiencia de acoso escolar. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y el análisis de cuestionarios y entrevistas, a la luz de los supuestos metodológicos de Bernard Charlot (2002; 2013). Los datos se analizaron con base en los conceptos de representación, prácticas y apropiación de Roger Chartier (1990). Se concluye que es necesario considerar la violencia escolar en diversas dimensiones, considerando su relación con*

el conocimiento. En una escuela caracterizada por la violencia constante, las relaciones sociales y las experiencias de aprendizaje se degradan, lo que lleva a los estudiantes de la escuela investigada a considerarla una escuela excluyente.

Palabras clave: *escuela y exclusión; violencia escolar; acoso escolar; sexto y séptimo grado de primaria; relación con la escuela.*

Recebido em 21 de setembro de 2025

Aceito em 08 de dezembro de 2025

1 INTRODUÇÃO

A partir de observações *in loco* e da constatação de que os estudantes são pouco ouvidos a respeito dos sentidos pessoais que dão à escola, buscamos compreender a realidade escolar interpretando-a a partir das representações de alunos de 6º e 7º anos, considerado período complexo de transição na vida dos sujeitos escolares. Este artigo parte da análise da relação de alunos de 6º e 7º anos (ensino fundamental) com a escola e o saber, da qual identificamos representações sobre a escola que a definem como espaço de exclusão, em decorrência, entre outros aspectos, da existência de práticas de *bullying*.

Os alunos que integraram a pesquisa são de uma mesma escola, pertencente à rede pública municipal de ensino de Natal-RN, aqui denominada de Escola da zona oeste. De acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, são oriundos de um contexto socioeconômico e cultural definido pela precariedade e violência. É comum na comunidade, localizada na zona oeste da cidade, a ocorrência de mortes e apreensões de adolescentes por envolvimento com drogas (Escola. PPP, 2017).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – o INEP (Brasil, 2022), as taxas mais altas de reprovação concentram-se, nacionalmente, entre os 6º e 7º anos e nas redes públicas de ensino. Diante desse cenário, questionamos sobre quais as representações de alunos de 6º e 7º anos de escola pública sobre a escola e o saber? A partir dessa questão, neste artigo analisamos as representações dos alunos que apontam a escola como espaço de exclusão.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica com foco nos seguintes temas: processo de transição do 5º para o 6º ano; concepções/percepções de alunos sobre a escola e o processo de ensino-aprendizagem; relação entre o 6º ano e o fracasso escolar e sobre relação professor-aluno. Foram instrumentos de construção de dados questionários e entrevistas semiestruturadas com alunos a partir de pressupostos metodológicos de Bernard Charlot (2013). Para a análise dos dados, apoiamos-nos nos conceitos de Roger Chartier (1990): representação, práticas e apropriação.

O primeiro contato com a instituição de ensino ocorreu em 2022. Impactou-nos devido à exposição negativa de representações de professores sobre a escola. Eram evidentes a fragilidade das relações interpessoais e a falta de um trabalho colaborativo. Verificamos a inexistência de planejamento para resolver os problemas e *déficits* educacionais decorrentes dos dois anos de pandemia (2020 e 2021).

No período de realização da pesquisa, ano letivo de 2022, a instituição possuía três turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Possuía salas pequenas com ventiladores barulhentos que além de não resolverem o problema das altas temperaturas, ainda atrapalhavam os momentos de preleções docentes.

Foram sujeitos da pesquisa, alunos das turmas registradas no Quadro 1, do ano de 2022, todas ofertadas no turno vespertino. Os dados sobre os alunos foram construídos a partir da secretaria da Escola através do sistema e-Cidade, observações em sala de aula (André, 1995) e de questionários (realizados antes das entrevistas).

Quadro 1 – Alunos das turmas dos 6º e 7º anos (2022)

TURMA	MATRÍCULA	FREQÜÊNTES NO FINAL DO ANO	APROVADOS	REPROVADOS
6º A	36	34	23	11
6º B	36	31	19	12
6º C	35	26	13	11
7º A	34	31	27	04
7º B	31	24	17	07
7º C	31	27	17	10
7º D	32	08	06	02
Total	235	181	122	57

Fonte: as autoras (2022).

O questionário, organizado em quatro perguntas, buscava identificar a importância da escola para os alunos, suas opiniões sobre as aulas e seus professores, e de que maneira se sentiam e se relacionavam na Escola. Foram realizados 113 questionários entre as turmas, quantidade de alunos presentes durante a semana de sua aplicação na escola. Após analisarmos as respostas, selecionamos parte dos alunos para a etapa seguinte: a realização da entrevista semiestruturada. Realizadas presencialmente na Escola, as 93 entrevistas foram feitas entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023³. Para tanto, consideramos aqueles: que responderam todo o

³ Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada autorização da gestão da Escola e dos responsáveis pelos alunos. Para tanto, além de carta de apresentação da instituição a qual a pesquisa estava vinculada (UFRN), disponibilizamos “Informativo de Pesquisa”, documento que

questionário; que tinham deixado respostas em branco; que desejavam e se sentiam mais à vontade para participar oralmente da pesquisa; e de alunos específicos que desejávamos ouvir, particularmente, os que pouco frequentavam as aulas e que não tivemos a oportunidade de contactar por meio dos questionários. Ao longo do texto seguem identificados por números e pelo ano cursado em razão do elevado quantitativo de entrevistas⁴.

Apartir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2010), analisamos os dados provenientes dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, dos quais emergiram categorias de análise como: a “escola como mediadora para o futuro” e a “escola enquanto espaço de sociabilidade”⁵. Em disputa com tais representações, apareceu, também, a “escola como espaço de exclusão”, de acordo com a qual a violência multifacetada se revelou como aspecto desmobilizador, impondo desafios à aprendizagem e alimentando processos de apropriação inadequados em torno dos sentidos da escola e do saber escolar. Neste artigo, especificamente, analisamos as representações dos alunos que apontam a escola como espaço de exclusão, particularmente, sobre aspectos relativos à experiência do *bullying* na escola. O texto segue dividido em duas seções. Na

apresentava todas as características da pesquisa e explicitava as condições, características, riscos e benefícios da realização das entrevistas. Para realização e uso das entrevistas, contamos com a autorização de todos os responsáveis legais dos alunos, mediante assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevista, no qual foram explicitados, ainda: dados da pesquisa, contato das pesquisadoras, a garantia de inexistência de riscos para a participação na pesquisa, bem como o anonimato na apresentação de todos os dados. Todos os procedimentos pautaram-se nos preceitos éticos de pesquisa orientados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mais informações, ver: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf>.

⁴ A numeração seguiu a ordem cronológica de realização das entrevistas. Não intencionamos reduzir os discentes a simples números. A opção foi necessária para melhor organização dos dados, operacionalização das análises e escrita do texto.

⁵ Análise de dados relativa a essas duas categorias podem ser encontradas na pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada: “A escola e o saber escolar em uma teia de sentidos: representações de alunos do 6º e 7º ano e suas implicações na relação com o saber”.

primeira, discutimos como alunos de 6º e 7º anos consideram a escola como um ambiente de desrespeito e violência, ou seja, como espaço de exclusão. Na segunda, tratamos, particularmente, de aspectos relativos à experiência do *bullying* na escola.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO

Desde os primeiros momentos em que chegamos à Escola, ficou visível que a dinâmica escolar era fortemente afetada por práticas de desrespeito e violência nas suas mais variadas formas. Obviamente, como nos faz lembrar Martins (2008), determinadas posturas e comportamentos dos sujeitos não devem ser vistos como uma mera carência ou desorganização, mas como uma forma de resistência e articulação que se manifesta no cotidiano e nas relações sociais, por sua vez, forjadas em um desencontro de tempos históricos, mas que são fundamentais para a reprodução das experiências humanas e a compreensão dos seus significados.

Na sala de aula ou nos corredores, não era raro ouvir e ver tratamentos desrespeitosos entre os próprios alunos e com os professores, afetando o processo de ensino-aprendizagem, colaborando para a apropriação de uma representação negativa sobre a instituição e fragilizando seu próprio sentido na vida dos seus atores. Não nos deteremos na discussão sobre a problemática da violência e a sua multicausalidade. A violência que está fora da escola inevitavelmente a atinge, mas a escola também produz violência através das práticas que adota ou das que ignora, como alerta Candau (2012). Sobre essa violência produzida dentro da Escola e operacionalizada por diferentes formas de exclusão é que

nos deteremos. Partimos do pressuposto de que a violência produzida na escola também é multifatorial e para combatê-la precisamos compreender suas causas, enxergar suas formas, percebendo-as nas minúcias das ações aparentemente ingênuas, nos simbolismos e silêncios ignorados, nas diferentes formas de agredir. Para tanto, partimos do conceito de violência caracterizado nesses termos:

1) tudo que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade, a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror (Chauí, 2012 *apud* Candau, 2012, p. 141).

Esse conceito nos ampara para compreendermos que toda e qualquer forma de violência que ocorria na Escola, precisava ser trazida à tona para conhecimento e discussão por mais simplória que pudesse parecer, uma vez que poderia ser causadora de dor, desconforto, maus-tratos, medo, sofrimento psíquico, constrangimento de qualquer ordem, opressão, tolhimento da liberdade de expressar sentimentos, emoções, identidades, coerção de ações e das características dos sujeitos para atender a determinados padrões de comportamento social, além de violação de direitos fundamentais previstos e assegurados por lei.

Dentro dessa definição de violência, podemos categorizar as diferentes modalidades nas quais elas se revelavam no ambiente escolar. Iam desde atos de vandalismo que danificavam o patrimônio

escolar e os bens do outro, às agressões físicas e verbais que se manifestavam por meio de palavras, ofensas, olhares, discriminações e humilhações, muitas vezes autorizadas e alimentadas pelas relações de poder entre professores, funcionários, gestores e alunos. Enquanto muitos dos efeitos desse quadro de exclusão eram revelados em atitudes de agressividade, outros eram expressos em silêncios de olhares que tinham muito a dizer.

Embora algumas formas de violência se revelassem no cotidiano escolar por meio de conflitos mais aparentes, tínhamos a sensação de que as relações conflituosas não recebiam a atenção necessária, o que nos fazia supor ser esse um dos motivos para que elas encontrassem terreno fértil para evoluírem para um quadro de violência, que ficava claro a cada vez que presenciávamos brigas entre alunos, depredação do patrimônio escolar, xingamentos e palavrões publicamente professados, bem como piadas depreciativas disfarçadas de brincadeiras. A sensação sobre esse quadro de violência ficou evidente nos registros que apareceram nos questionários, ao perguntarmos sobre como os alunos se sentiam naquele ambiente. Assim se manifestaram alunos de 6º ano:

- Não muito bem, porque os banheiros dessa escola são acabados. Tem muitos marimbondos e a maioria dos ventiladores não funciona. Os alunos arrogantes e chatos, amostrados etc.
- Para mim é normal. Não tenho muito amigos. Eu sou só, tô acostumada!
- Eu me sinto frustrada, eu sofro bullying, preconceito etc. Eu não me encaixo em ninguém ou com nenhum grupo.
- Às vezes mal e às vezes bom. Às vezes mal porque os professores ficam colocando apelido e às vezes bem porque os professores são legais e educados.
- Muito solitário. E é para ter mais educação. Os professores têm que educar os alunos, essa escola não tem educação.
- Não me sinto bem.

- Às vezes feliz, mas também inseguro por causa das brigas ultimamente.
- Meio normal. Mas tive que colocar um cadeado na minha bolsa por não aguentar mais ser roubada. A escola serve para estudar e construir um futuro melhor. Porém essa escola eles deveriam trabalhar mais nisso, porque só aqui já fui roubada várias vezes, além de tudo, grande parte dos alunos usam drogas dentro da escola. Eu me sinto bem. Tem muitos vândalos.
- Muito feliz de verdade, mas às vezes muito triste, porque eu sinto minha vida meio pra baixo, aí as pessoas não sabem e ficam fazendo bullying comigo. (Alunas e Alunos – Questionário – 6º ano).

Solidão, *bullying*, preconceito, brigas, vandalismo, alunos arrogantes, eram elementos que, nos primeiros contatos com os dados da pesquisa, davam-nos a impressão de um cenário de relações interpessoais fragilizadas, no qual predominava o desconforto e a insatisfação. O incômodo com os banheiros apareceu ao longo da pesquisa, bem como menções à estrutura física desconfortável que interferia no desenvolvimento da aprendizagem. De modo geral, a escola possuía salas de aula pequenas e muito quentes, com ventiladores barulhentos que, embora amenizassem o calor, precisavam ser desligados no momento das falas e explicações na aula. Para atender a toda a Escola, havia um laboratório de informática com um projetor, lousa digital e computadores que, no entanto, seguiam desativados pela falta de manutenção. A disputa pelo uso da sala era grande, tendo em vista que, na Escola, havia apenas um projetor funcionando para atender a todas as turmas. Havia mais duas lousas digitais em salas multifuncionais, mas sem condições de uso. A biblioteca não possuía nenhum tipo de projeto ou trabalho sistematizado para o incentivo à leitura, além de possuir carências na sua estrutura física.

O misto de sentimentos era uma realidade em um ambiente no qual os amigos poderiam representar um verdadeiro refúgio, enquanto a ausência deles ou as inimizades eram sentidas com pesar

e sofrimento. Os alunos declaravam, ainda que de modo simples, sobre a humanidade e singularidade que cada um carregava. Eles tinham uma vida que não deixavam fora da Escola, sentimentos de tristeza que ao chegar lá poderiam ser ressignificados ou aprofundados, restando a eles o silenciamento e o conformismo.

Que sentido teria a Escola não apenas para aqueles alunos que relatavam seus incômodos, mas também para aqueles que praticavam atos de violência difusa? Chama-nos a atenção o fato de que os conflitos não tinham como personagens apenas os alunos, os professores também apareciam. Às vezes como protagonistas, como no exemplo citado sobre os apelidos dados e que, claramente, deixavam o aluno desconfortável; outras vezes como meros espectadores que não pareciam se posicionar diante dos atos de violência, não intervindo para transformar aquele cenário. Como compreender isso se eram eles que deveriam “educar os alunos” e era a Escola, por obviedade, que sendo palco dos conflitos, deveria mediá-los para promover a transformação dos sujeitos?

Sentíamos, junto com os alunos, a sensação de desconforto frequente que se manifestava no cotidiano escolar. Havia uma espécie de conformismo generalizado, de naturalização das atitudes inadequadas, fazendo-nos questionar as razões para se ignorar a existência dos fatos. A impotência da equipe de gestão, coordenação e docentes caminhava ao lado da ausência das políticas públicas de segurança, de cultura e lazer, de esporte e de assistência social, entre outras. A impotência das políticas públicas, dentro da escola, repercute na construção de representações negativas sobre a instituição de ensino que, a ela, não têm associadas experiências e sensações de alegria e de prazer pelo aprender e viver. As sensações negativas não eram exclusividade das turmas de 6º ano. Da seguinte forma,

manifestaram-se alunos de 7º ano ao serem questionados sobre “como você se sente nessa escola?”:

- Terrível. Uns me xingam, mas eu gostei de vim pra cá.
- Uma prisioneira. **É porque alguns professores não escutam a gente direito.** Quando a gente pede pra ir no banheiro ou beber água eles não deixam. A gente pede um copo pra beber água as cozinheiras não dão, a comida é ruim, querem mandar na gente, muita das salas não tem ventilador e etc.
- Eu sinto bem. Eu só me sinto mal pela escola porque os meninos não respeitam a escola e ficam riscando a escola e o banheiro.
- Eu me sinto estranha. Gosto da escola, mas ao mesmo tempo não gosto. Tem muitas coisas que era bom mudar na escola.
- Um pouco desconfortável com uns alunos que ficam sendo gaiatos com todo mundo. Se eles furam a fila e a gente reclamar, eles ameaçam a gente.
- Até que bem. Mas aqui na escola várias pessoas sofrem bullying por ser gordo, por ser pequeno ou por ser alto demais.
- Eu me sinto muito bem, mas é porque os alunos deixa a pessoa triste.
- Não me sinto muito confortável com relação a uma pessoa que fica o tempo todo em cima da pessoa, no pé direito. **E a maioria das vezes sempre é na ignorância. Um pouco de gentileza seria bom.** Tirando isso, eu me sinto bem na escola. Se os alunos ajudassem a escola seria bem melhor. Mas a maioria das vezes eu amo a escola.
- Meio que em desespero. **Às vezes queria dar opinião aqui.** Acho que os alunos deveriam ter direito de sair pra o banheiro sem autorização. Eu sei que tem alunos que passam dos limites.
- Eu me sinto bem. Apesar que a escola é barulhenta e o povo mal respeita. Mal tem respeito um com o outro, e a escola ser bagunceira e etc. Mas, eu me sinto bem.
- Não muito bem porque tem muita gente que gosta de fazer bullying com as pessoas. Isso é muito chato. Outra coisa é que as pessoas gostam muito de brigar com as outras pessoas que não tá nem aí com as outras pessoas.
- Eu me sinto bem com meus amigos, mas algumas pessoas são muito preconceituosas. Ficam colocando apelidos. Xingamento e preconceito não deveria existir nessa escola.

- Nessa escola eu sinto um monte de coisa. Como ansiedade, crise de pânico, autoestima baixa (Alunas e Alunos – Questionários – 7º ano – grifos nossos).

Considerando a diversidade dos contextos dos alunos e problemas deles decorrentes, a escola pode, mesmo assim, talvez representar um ambiente menos violento do que outros frequentados por parte dos alunos. Dessa forma é que, apesar de situações desgastantes como o tratamento desrespeitoso entre colegas, não serem ouvidos pelos professores ou frequentar uma escola malcuidada em termos físicos, parte dos alunos manifesta-se favoravelmente ao estar na escola. O reconhecer a necessidade de melhorias não invalida a satisfação de estar em um ambiente que, de alguma maneira, ainda pode lhe proporcionar boas vivências.

Mesmo com sinalizações opostas, de forma semelhante aos discentes do 6º ano, alunos do 7º ano colocavam suas insatisfações com aquele ambiente que, reincidentemente, era mencionado como um lugar onde as pessoas não se respeitavam e pareciam não se importar com o problema. Marcada por práticas de *bullying*, mobilizadora de sentimentos de ansiedade, baixa autoestima, de desespero, como se sentir bem e aprender em um lugar assim? Charlot (2002) lembra-nos o quão é difícil a presença da violência em uma escola na qual as crianças têm prazer em estudar e aprender. Para tanto, a escola deve manter características básicas como segurança, tranquilidade e acolhimento para com o seu público, aspectos que podem ser mais bem cuidados a partir mesmo da promoção de relações sociais saudáveis entre profissionais e discentes. Um ambiente harmônico favorece a convivência respeitosa, a colaboração e a disposição para os estudos, possibilitando que a aprendizagem, a relação com o saber ocorra de forma mais plena e significativa. Um ambiente contrário a isso, tende a elevar os níveis de estresse dos envolvidos com o

processo ensino-aprendizagem, podendo desencadear quadros de medo, desesperança, ansiedade, resultando em não aprendizagem e rejeição à escola.

Dessa forma é necessário pensar a relação com o saber pedagógico para superar a violência na escola. A violência deve ser enfrentada e reduzida pela articulação de muitas políticas públicas no estado democrático de direito e também pela política educacional através de suas “práticas de ensino quotidianas que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola” (Charlot, 2002, p. 442). Logo, em uma escola onde as relações com o saber encontram-se comprometidas, constrói-se um ambiente fértil para diferentes atos de violência, entre eles, as práticas de *bullying*.

Os sujeitos participantes da pesquisa também mencionavam as práticas autoritárias com que as decisões eram tomadas no dia a dia e que diziam respeito diretamente a eles e ao seu bem-estar. O que nos leva a supor como as práticas autoritárias contribuíam também para gerar as representações negativas, uma vez que não tendo abertura para se posicionarem e serem ouvidos, os vínculos de pertencimento e identificação com a Escola ficavam prejudicados. Isso, por sua vez, poderia alimentar as práticas violentas de depredação, desrespeito e de posicionamentos contestadores e agressivos. Alunos (crianças e adolescentes) precisam de limites, mas de forma a que possam ser regulados para que consigam se desenvolver como sujeitos autônomos. Trata-se de uma necessidade que vai muito além de uma mera imposição. Diz respeito a reconhecer os sujeitos como seres humanos com necessidades específicas do seu processo de desenvolvimento e que não podem ser desconsideradas:

Os grupos de adolescência são, muitas vezes, entendidos como grupos de confronto ao adulto ou de evasão da realidade. Talvez isso seja também o resultado de um meio escolar e de um meio social em que toda tentativa de atividade coletiva por parte dos jovens parece ser um perigo para os usos ou normas consagradas (Wallon, 1975, p.173). Em alguns casos o desacordo entre as aspirações do jovem e o meio acaba por levar à formação de grupos hostis à ordem constituída, como os que se organizam para fazer pichações ou buscam distração praticando uma série de depredações como forma de contestação, mas também pelo gosto de aventura (Dér; Ferrari, 2012, p. 64).

É preciso considerar que a tentativa de burlar a ordem e o confronto com o mundo adulto faz parte do desenvolvimento dos sujeitos que precisam compreender as razões pelas quais os usos e as normas foram estabelecidos e de que forma elas podem repercutir positivamente em suas vidas. Para segui-las era preciso que elas fizessem sentido. Contudo o desacordo existia porque, como os alunos mencionavam, não parecia haver espaço para o diálogo. Eles queriam ser ouvidos, precisavam ser tratados com respeito e gentileza para que aquele processo de constituição de sentido se efetivasse. Se, para alguns, o sentimento de invalidação ficava apenas no plano das palavras frustradas, para outros, a contestação seria expressa por práticas destrutivas que iam desde riscar as paredes, furar a fila na hora do intervalo, depredar o banheiro, furtar objetos de colegas, contestar publicamente a ordem estabelecida (ou a falta dela), atrapalhando o andamento das aulas, insultando os colegas e professores, elevando os níveis de estresse que afetavam a todos, sem distinção.

Além do sentimento de contestação alimentado pela falta de diálogo e de sentido, precisamos considerar também o desejo de aventura que poderia impulsionar as práticas daqueles sujeitos. Por que seria mais interessante estar fora da sala de aula, vivendo outro tipo de aventura, do que estar dentro dela vivendo uma aventura

intelectual? Essa aventura intelectual estaria se efetivando? A grande circulação de alunos entre os corredores era, de fato, um problema que afetava o andamento das aulas. Uma solução encontrada foi seguir a sugestão de professores para implantar o uso de um cartão de autorização que o aluno deveria portar para ir ao banheiro. Se fosse “prego” sem ele, seria possível identificar que o aluno estava fora da sala de aula sem a devida autorização. Embora inicialmente a ideia parecesse viável, a tentativa de organização gerava desconforto pela imposição com a qual foi submetida e, principalmente, com a qual era executada. Além de não ser respeitada pelos próprios atores que a instituíram, estava condicionada à disposição de alguém que a fiscalizasse, gerando uma sensação de descontinuidade que era facilmente interpretada como perseguição pessoal àqueles alunos que já eram acostumados a circular pela Escola, fomentando, assim, mais relações conflituosas.

O conflito é algo natural e faz parte da experiência humana e do desenvolvimento do sujeito. Seja qual for a fase da vida (infância, adolescência ou maturidade), ela exigirá de nós tomadas de decisão que precisam passar por um processo de análise, de conflito interno e de justas coações externas, para serem executadas. O conflito é também uma atividade social, parte das relações interpessoais e pode ser definido como o resultado da divergência de ações, opiniões ou interpretações entre, ao menos, duas pessoas. Além da divergência de opiniões, os conflitos podem surgir da dificuldade de estabelecer diálogo, da falta de assertividade na tomada de decisões, dos interesses que cada um carrega. Sendo, pois, uma atividade social, é natural que em uma instituição social como a escola haja desentendimentos e conflitos entre alunos, entre alunos e professores, entre os próprios professores. A grande questão não é a existência deles, mas o que se faz com eles (Azevedo, 2025).

Salientamos, assim, a diferença entre conflito social e violência. O conflito social pode ser considerado, conforme Tavares dos Santos (2001), como um elemento constitutivo e inerente às relações, processos e estruturas sociais, representando uma tensão ou luta entre grupos e interesses diversos, que, quando mediado, pode ser um motor de mudança e de ações civilizatórias (como a mediação de conflitos). A violência, por sua vez, é uma prática social marcada pelo excesso e rompimento das formas civilizadas de relacionamento, muitas vezes expressa como a cassação do direito à palavra. Enquanto o conflito é uma forma de relação (ainda que de força) que se manifesta, por exemplo, no desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais dos alunos, a violência é a sua manifestação extrema e ilegal, ou seja, como crime (lesão corporal, ameaça etc.), sendo um ato que visa causar dano ou impor domínio, e que, portanto, exige a intervenção do poder público.

Os desentendimentos resultantes dos conflitos podem ser vistos como oportunidade de crescimento, tornando-os objetos de trabalho que em muito podem contribuir para o aprendizado da convivência, permitindo reconhecer as diferenças, ajudando a reconhecer identidades, a gerir emoções, a reconhecer as necessidades do outro, promovendo o desenvolvimento social dos sujeitos que levarão a aprendizagem desses dispositivos relacionais por toda a vida. Ou podem ser silenciados, ignorados, tornando-se potencializadores de uma cultura de violência (Chripino, 2007).

A escola é, pois, palco de conflitos porque é composta de seres humanos diferentes e singulares. Assim, a diferença não é algo ruim. Faz parte das necessidades humanas, mas precisa ser reconhecida dentro da perspectiva da singularidade e da diversidade (Charlot, 2002). Assim, assumimos o conceito de diferença como

um direito (Azevedo, 2023). Essa é uma forma que nos permite a singularização dos sujeitos, permite o reconhecimento do outro e da sua existência. Dessa maneira, pensar a diversidade significa reconhecer a multiplicidade das diferenças, mas também a sua problematização. O discurso demagógico de que somos todos iguais não pode ser aceito, quando usado para anular a diversidade como condição humana e invisibilizar as desigualdades. Nesse sentido, é preciso problematizar a relação entre igualdade, desigualdades e diferenças. A igualdade perante a lei que, no estado democrático de direito, pressupõe o direito à diferença de acordo com a dignidade e a liberdade de cada pessoa.

As diferenças são reconhecidas como direito porque, antes, foram construídas sociohistórica e politicamente como meio de dominação, como forma de hierarquização entre as pessoas, resultando principalmente em: “negação de direitos a determinados grupos sociais, sobretudo afro-brasileiros, indígenas, pessoas com deficiência, aquelas que se declaram homossexuais, assim como as pessoas mais pobres e as mulheres” (Azevedo, 2023, p. 276). Dessa forma, a desigualdade que afeta esses grupos sociais continua sendo reforçada cada vez que as diferenças são utilizadas para justificar os processos de exclusão aos quais foram e ainda são submetidos.

Assim, falar de diversidade não é simplesmente adotar o discurso de que os seres humanos são diferentes, mas questionar a naturalização das diferenças como marcadores da desigualdade, problematizando a origem e a permanência dessa construção, questionando as imposições e as normas que classificam os sujeitos a partir de um padrão normativo que pretende homogeneizar as diferenças e naturalizar o processo de exclusão, destruindo a liberdade e a dignidade humana (Azevedo, 2023).

Dessa forma, uma escola que pretenda assumir uma posição transformadora precisa considerar que os conflitos nascem de diferenças que não são neutras e que podem carregar consigo muito mais do que simples desentendimentos pela falta de diálogo ou de opiniões diferentes, podem carregar consigo aqueles marcadores de desigualdade manifestados em representações e práticas preconceituosas e naturalizadas como normais e aceitáveis. É preciso distinguir quando o conflito se manifesta pela divergência de opinião de forma saudável e democrática, na qual todos os sujeitos têm o direito de manifestar sua posição e de exercer o direito de pensar diferente, e quando ele manifesta uma divergência que visa usar a diferença para legitimar a exclusão do outro. Para que os conflitos tenham valor educativo, precisam ser reconhecidos e mediados tendo como horizonte os princípios da diversidade e da valorização das diferenças, usados como meio de combate às práticas de exclusão e discriminação e constituindo-se como meio de construção de uma escola inclusiva, ou seja, que atenda à garantia prevista pelo Art. 4º, inciso I da LDB: “educação básica obrigatória e gratuita”.

A escola inclusiva, entendida aqui para além daquela que atende alunos com deficiência, é a escola que promove a aprendizagem de todos os sujeitos, respeitando suas diferenças e valorizando a diversidade que compõe a singularidade de cada um. Isso implica dizer que em uma escola inclusiva não há espaço para discriminações de qualquer tipo, seja ela de ordem social, econômica, sexual, de gênero, étnico-racial, física, psicológica e de qualquer outra forma de exclusão.

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para a diversidade como princípio educativo de todas as suas práticas, na qual a qualidade da educação está pautada não apenas na aquisição

de determinados conteúdos de conhecimento, mas na abordagem das relações sociais que permitem diferentes formas de humanização dos sujeitos, levando-os a compreender que as diferenças precisam ser promovidas e respeitadas e não naturalizadas como justificativa para excluir e discriminar (Azevedo, 2023).

Embora não muito específicos, os registros dos alunos nos questionários sinalizavam que a Escola da zona oeste não caminhava na direção de uma escola inclusiva. Em um lugar no qual há referências a práticas de *bullying*, preconceito, desrespeito, estaria havendo espaço para o trato da diversidade no cotidiano escolar? O que estava por trás daqueles sentimentos de tristeza, de inadequação e de sofrimento resumidos em poucas palavras? O que estava por trás de frases como “os alunos deixa a pessoa triste”? Para responder a essas perguntas, analisamos os dados construídos através das entrevistas, especialmente, a partir das perguntas referentes a: “o que os alunos não gostavam na Escola”, “qual a primeira coisa que vinha à mente ao se lembrarem da instituição” ou “o que ela significava para eles”. As vivências relatadas nas entrevistas confirmavam a representação da escola como espaço de exclusão, manifestando as múltiplas experiências de desrespeito e violência que afetavam a diversidade em suas variadas dimensões. Considerando que o tema da diversidade é amplo e composto por diferenças de muitas ordens, elencamos para efeito de interpretação as dimensões que saltaram aos olhos em nossas análises e uma delas foi à da violência considerada, pelos alunos como *bullying*⁶.

⁶ Outras formas de violência relacionaram-se às vivências da sexualidade e do preconceito étnico-racial. Ver a tese de doutorado, intitulada: “A escola e o saber escolar em uma teia de sentidos: representações de alunos do 6º e 7º ano e suas implicações na relação com o saber”.

3 O BULLYING ESCOLAR: VIVÊNCIAS DISCENTES COM O FENÔMENO

O *bullying* apareceu entre as formas de violência que se destacaram no *locus* de pesquisa. Essa prática específica de violência tem como objetivo principal ferir e magoar a vítima, busca maltratar, intimidar, constranger, provocar tensão no outro de forma intencional. O tipo de agressão tem formas características, intencionalidades, frequência, perfis de alvos e agressores específicos. É um tipo de violência que fere a dignidade da pessoa humana, o respeito à diversidade, o direito à educação. Jamais pode ser confundido com brincadeiras naturais da idade, uma vez que brincadeira envolve diversão de todas as partes (Azevedo, 2025). No *bullying* as vítimas tornam-se objetos de diversão dos agressores. Os seus efeitos podem causar profundo sofrimento nas vítimas com implicações psicológicas, como baixa autoestima, insegurança, dor, angústia, ansiedade, agressividade, danos pedagógicos como a dificuldade de concentração e aprendizagem gerada pelo estresse e sofrimento, baixa frequência ou evasão, isolamento e dificuldade para estabelecer relações interpessoais, prejudicando assim a relação que estabelecem com a escola e o saber escolar (Zequinão *et al.*, 2016).

O *bullying* é mais uma das violências que, se não fortemente combatida, deixa para a humanidade um legado de barbárie no qual os seres humanos se destroem. Agressores naturalizam as diferenças como forma de opressão, testemunhas silenciam e seguem essa naturalização e vítimas sofrem os efeitos da violência, podendo ter a vida futura afetada pelos resquícios aditivos das agressões e com a possível multiplicação do processo alimentando práticas de violência,

frutos de apropriações inadequadas sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo.

O fenômeno facilmente encontrado no ambiente escolar não está restrito a ele. É multifatorial e reflete a dinâmica da sociedade em suas características sociais, culturais, econômicas, políticas. A agressão pode ocorrer de forma verbal e direta, física ou de formas indiretas. A primeira diz respeito aos xingamentos, provocações, apelidos depreciativos, considerações racistas, comentários humilhantes. A segunda envolve ataques físicos à vítima, feitos por uma ou mais pessoas, com agressões como chutes, empurrões, tapas, roubos. A terceira envolve o isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, impedindo as relações da vítima com o grupo, excluindo-a das brincadeiras, criando boatos e difamando sua imagem.

O *bullying* é um fenômeno bem estabelecido e não pode ser confundido com outros tipos de agressão ou conflito. Entre suas características específicas estão o fato de que a agressão não resulta de uma provocação, ou seja, a vítima não provoca a situação de conflito; ocorre em uma relação desigual de poder entre agressores e vítimas, na qual o agressor tem a intenção de ferir o alvo; a violência se repete continuamente; há sempre a presença de espectadores para os quais o agressor deseja legitimar seu poder e reforçar a inferioridade da vítima publicamente; deve haver a ocorrência de sofrimento da potencial vítima em relação à ofensa, isto é, o *bullying* está gerado a partir do momento em que a ofensa repercute no alvo, quando este se apropria dela de maneira singular (Zequinão *et al.*, 2016; Azevedo, 2025).

A presença do *bullying* costuma ocorrer com frequência em salas de aula, onde alunos e professores presenciam agressões

muitas vezes confundidas com outros tipos de violência sem que o fenômeno seja identificado em sua especificidade. A incidência dessa forma de violência costuma prevalecer entre 11 e 15 anos e, mais especificamente, entre turmas de 6° e 7° anos (Toro; Neves; Rezende, 2010). O período demarcado pela transição entre infância e adolescência, importante fase de transformações biológicas, morfológicas e psíquicas, de busca de autoafirmação, de autonomia e descoberta de si mesmo, requer atenção especial entre pais, professores, cuidadores de modo geral, para que nenhum sujeito seja submetido a sofrimentos em uma fase tão sensível e que podem gerar repercussões por toda uma vida. Como esperado, em virtude das faixas etárias dos sujeitos da pesquisa, os casos de *bullying* não demoraram a aparecer:

Pesquisadora: O que você não gosta na escola?

Aluno: Não gosto de alguns alunos que são muito bagunceiros. Fazem bullying! Não comigo, com meus colegas. Ficam chamando eles, por exemplo, de batata. Um chama o outro de testa grávida. Porque ele tem a testa um pouco grande. Aí ficam fazendo *bullying* com eles.

Pesquisadora: É frequente?

Aluno: Mais ou menos.

(Aluno 20 – 12 anos – Entrevista – 6° ano).

Aluno: Que eu não gosto? Só o bullying mesmo.

Pesquisadora: Fazem *bullying* com você? Como?

Aluno: É. Acontecia sei lá o quê, os meninos ficavam gritando na sala me chamando desse nome. Mas agora já parou.

(Aluno 03 – 12 anos – Entrevista – 7° ano).

O aluno 20, ao presenciar agressões contra o amigo, sentia-se incomodado ao ponto de, automaticamente, delas lembrar ao mencionar aquilo que não gostava na Escola. Questionávamos sobre a regularidade das agressões para saber se havia continuidade e melhor entendermos se a agressão atendia às características do

fenômeno. Gostaríamos de ter entrevistado a vítima da violência relatada, mas não houve possibilidade. De toda forma, a imediata menção ao problema era um indício de que as relações conflituosas não eram fatos pontuais, gerando dor e incômodo que mereciam ser mencionados. Sentíamos que alguns tinham dificuldade de expressar como se davam as agressões.

O aluno 03 também mencionou o *bullying* como uma insatisfação imediata que sentia em relação à Escola, mas não conseguia verbalizar que tipo de apelido gerava tanto incômodo, rapidamente desconversando e dizendo que as agressões já tinham cessado. Tal posicionamento nos fazia refletir se a dificuldade em mencionar as situações advinha da sensibilidade do assunto ou de uma confusão sobre a classificação das agressões, considerando que o aluno não demonstrava sintomas de exclusão dentro da própria sala, apresentando uma convivência tranquila com os outros alunos e assegurando que os xingamentos já não tinham mais vez nas relações. Ainda assim, precisávamos considerar que, ao mencionar os fatos, o aluno 03 colocava em evidência algo que não ia bem, sinalizava para a existência de um contexto problemático e fértil para a evolução das agressões e que precisava ser observado e tratado de forma responsável.

O tema é complexo e abrangente, envolve especificidades que precisam ser pontuadas. Por ocorrer em situações dinâmicas de múltiplas interações sociais, o fenômeno possui sujeitos com diferentes perfis, os quais assumem papéis diferenciados. Entre esses papéis se destacam os “agressores”, com perfis que se caracterizam como: maior idade, extroversão, popularidade, boa imagem corporal, confiança em si mesmo, agressividade, inclusive com os adultos, dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho escolar. Em contrapartida, o

perfil das “vítimas” constitui o grupo caracterizado pelos alunos mais novos, que apresentam dificuldade de sociabilidade, demonstram fragilidade, medo, insegurança, ansiedade, sentem-se inadequados ao grupo. São alvos frequentes os alunos com diferentes orientações sexuais, com deficiências congênitas ou adquiridas, aqueles que sofrem com sobrepeso, que apresentam características físicas como baixa estatura, ou outros aspectos culturais, étnicos e religiosos. Nessa dinâmica estão também as “testemunhas” que assumem o papel de público espectador, e há ainda a existência de outro perfil denominado de “vítimas agressoras”, que indica que uma mesma criança ou adolescente pode assumir ambos os papéis em diferentes circunstâncias. São, assim, o grupo mais prejudicado, devido à vivência permanente no contexto de violência. O fato de ora praticarem e ora sofrerem a violência sistemática contribui para o desenvolvimento de insegurança e depressão. (Zequinão *et al.*, 2016; Toro, Neves e Rezende, 2010; Isolan, 2014; Azevedo, 2025).

Seguíamos ouvindo os alunos na tentativa de entender como se caracterizavam as agressões, quem participava, quem eram os alvos. Outros alunos mencionaram experiências nesse sentido:

Pesquisadora: Quando você pensa nessa escola qual a primeira coisa que vem à sua cabeça?

Aluno: *Bullying*, paz, harmonia.

Pesquisadora: E aí vem o *bullying* primeiro? E depois também vem paz e harmonia. Por quê?

Aluno: Eu já vi fazerem *bullying* com um menino só porque ele era pequeno. Mas graças a Deus esse menino já saiu da escola. Então eu me sinto triste. Mas também em paz e harmonia porque eu tenho colegas (Aluno 31 – 12 anos – Entrevista – 7º ano).

Chamava a atenção, mais uma vez, para o imediatismo com que o *bullying* era citado pelos alunos. Nesse caso específico, o aluno 31 mencionava com alívio o cessar das agressões direcionadas a um aluno com estatura pequena. O que nos fazia refletir, ao mesmo tempo, sobre a inoperância no tratamento do problema em nível institucional e a empatia do sujeito em saber que, livre daquele ambiente, o colega teoricamente não mais sofreria, nem ele assistiria às agressões que lhe causavam tristeza pelo outro. Como sujeito múltiplo, a dinamicidade dos sentimentos também aparecia em sequência ao lembrar-se da Escola. Havia uma multiplicidade de sentidos envolvida na construção das suas representações. Na Escola ele via e sofria pelos outros, mas encontrava paz e harmonia por conseguir se relacionar bem com seu grupo de amigos. Nas relações de amizade, encontrava a serenidade e o prazer para se constituir como sujeito no mundo, para aprender e encontrar sentido em estar na Escola. Mas esse direito não era para ser só seu. Todos os alunos têm direito de encontrar alegria, prazer, sentido e paz no ambiente escolar, de encontrar serenidade e harmonia para aprender, para se desenvolver como seres humanos.

Além da experiência mencionada, o aluno 31 partilhava uma vivência ainda mais pessoal, relacionada às agressões vividas por sua irmã. Vejamos a sua declaração:

Pesquisadora: O que você não gosta nessa escola? E por quê?

Aluno: O que eu não gosto? Às vezes é o *bullying*. Como o que fizeram com a minha irmã. Jogaram um pedaço de laranja no olho dela. Na hora que eu ia bater nele eles foram pra perto dos policiais. E minha irmã já implorou pra entrar em um grupo, você tá entendendo? Na minha turma as pessoas num instante fazem amigos, nas outras turmas não. Então, minha irmã já passou por isso (Aluno 31 – 12 anos – Entrevista – 7º ano).

O irmão testemunhava as agressões diretas e indiretas, físicas e relacionais sem saber como agir diante delas. A relação parental agravava o sofrimento de ver uma parte de si viver situações conflituosas e impunes, restando a ele reagir instintivamente, revelando o efeito multiplicativo que a violência pode gerar. A menção aos policiais era relacionada à ronda escolar feita com regularidade pela Guarda Municipal de Natal-RN, especialmente a partir do segundo semestre, após brigas que estavam acontecendo com frequência entre os discentes e invasões de alunos ou ex-alunos que pulavam o muro para práticas ilícitas no ambiente escolar. Embora inibisse as ações, o efeito era momentâneo e não tratava a complexidade dos problemas em suas raízes.

As situações mencionadas pelo aluno 31 indicavam um processo de exclusão observado por nós em outras dinâmicas. Ele afirmava que a irmã sofria processos de exclusão fora e dentro da sala de aula: “Minha irmã já implorou pra entrar em grupo. [...] Não queriam deixar ela entrar. Depois outras pessoas ajudaram ela. Mas eu achei que isso foi um motivo de *bullying*” (Aluno 31 – 12 anos – Entrevista – 7º ano). A aluna em questão possuía deficiência intelectual e apresentava dificuldades para realizar as atividades propostas pelos docentes. Sem saber ler e escrever, ela se esforçava e buscava no apoio da sala de recursos multifuncionais as estratégias para sobreviver ao sistema avaliativo na semana de provas. Nos trabalhos, pedia pelo auxílio entre os colegas que se dispusessem a ajudá-la. Mas, como dito pelo aluno, isso nem sempre acontecia, sendo necessário intervir para integrá-la. Desse modo, a agressão se dava de forma indireta por meio da exclusão do grande grupo. Como alvo propício, a aluna poderia representar para os demais um peso que não valia a pena carregar, considerando a dinâmica avaliativa, competitiva, materialista e individualista que é fomentada constantemente pela racionalidade

neoliberal que fundamenta as relações sociais na atualidade com repercussões nas relações que ocorrem dentro das escolas.

A ausência de solidariedade não era total posto que, ao longo do ano letivo, ela conseguiu firmar uma amizade que lhe ajudava no processo, além de finalmente, ao fim do ano, receber uma professora auxiliar para mediá-la de forma mais próxima. Mesmo assim, os efeitos psicológicos e pedagógicos do processo não podem ser ignorados e alertam para a necessidade de pensarmos com urgência sobre o atendimento aos alunos com deficiência no âmbito da Educação Especial e, na mesma proporção, construirmos uma escola inclusiva que humanize, conscientize, integralize, que atenda a todos os sujeitos em sua diversidade, promovendo uma educação de qualidade para cada um daqueles meninos e meninas, sem distinção.

De modo semelhante, tínhamos o relato do aluno 33 que colocava seu incômodo diante da exclusão de um colega que apresentava características reprováveis por outros alunos:

Pesquisadora: O que você não gosta nessa escola? E por quê?

Aluno: Bullying e muito barulho.

Pesquisadora: Com você? Você vê acontecendo aqui na escola?

Aluno: Sim! Com o [...] Os meninos ficam dizendo que ele não pode brincar, não pode fazer tal coisa. Não sei, eles têm alguma coisa contra ele. Aí ele fica sem brincar e fica triste lá num canto (Aluno 33 – 12 anos – Entrevista – 7º ano).

O sentimento do aluno 33 carregava o reconhecimento de quem já tinha estado no mesmo lugar. Quando mais novo, ele também sofria na Escola: “Tinha *bullying* quando eu era do 1º, 2º ano. O pessoal ficava me xingando na escola, aí eu chegava chorando em casa” (Aluno 33 – 12 anos – Entrevista – 7º ano). Por viver a dor e a

angústia na pele, ele sabia reconhecer a exclusão e os efeitos que ela causava, desenvolvendo uma empatia que ainda faltava em outros sujeitos.

A vítima, mencionada pelo aluno 33, com dificuldades de se relacionar, apresentava comportamentos infantilizados para sua idade. Chegamos a procurar a professora responsável pelo atendimento educacional especializado na Escola para questioná-la sobre informações a respeito do aluno, das razões dos seus comportamentos, se havia alguma associação com deficiência que não sabíamos. A resposta foi a de que muito provavelmente ele teria, mas não havia laudo conclusivo para atestar. De toda forma, seguia acompanhado pela docente, especialmente, na semana de avaliações.

O aluno em questão apresentava instabilidade na frequência das aulas, mas sempre que comparecia, era participativo e amoroso, gostava de fazer perguntas e fazer relações entre os conteúdos ensinados e os conhecimentos que possuía, citando exemplos da sua vivência. Com o processo de alfabetização ainda muito deficitário, tinha dificuldades naturais para realizar determinadas atividades. Na sala de aula, sofria repreensões de um determinado grupo de colegas que tentava ridicularizá-lo pela forma de falar e caçoavam da sua necessidade de assistência, classificando-o como “burro”. Das vezes que presenciamos as cenas, buscamos dialogar com os agressores, acolher o aluno e sempre validá-lo diante da turma. Mas reconhecemos que ações isoladas não podiam gerar resultados. Era preciso mais. O quadro de violência instaurado pedia um trabalho colaborativo de toda a Escola, ao lado de uma efetiva operacionalização das políticas públicas de saúde mental.

O perfil dos que insultavam o aluno atendia a muitas das características que mencionamos anteriormente. Esse mesmo grupo

protagonizava situações de insulto ao aluno 06 com relação a aspectos de sexualidade. Eram sujeitos que apresentavam comportamentos agressivos e que tínhamos dificuldade de acessar, pois quase sempre faltavam ou gazeavam as aulas, chegando à reprovação no final do ano letivo. Meninos abandonados à própria sorte, fora e dentro da Escola. A rotulação para eles era certa, gerando visões negativas ao seu respeito e limitando as ações dos professores e equipe gestora na abordagem dos problemas que o grupo protagonizava. Os efeitos eram devastadores para todos. Para as vítimas, a dor, o medo e a angústia da violência; para os agressores, o peso de uma imagem que reafirmava sentimentos de inadequação, frustração e raiva; para as testemunhas, a tristeza e a impotência.

Os casos apareciam a partir de diferentes questionamentos. Quando perguntamos para a aluna 82 sobre qual era a primeira coisa que ela lembrava ao pensar na Escola, sua resposta veio carregada de um visível sentimento de tristeza: “Dos meus amigos. Aqui eu não tenho muitos. Mas na escola que eu estudava eu tinha. Eu sinto falta deles. Elas me respeitavam e aqui não. Aqui eles ficam me xingando, me chamando de anã, porque eu sou baixinha” (Aluna 82 – 12 anos – Entrevista – 7º ano). O isolamento da aluna era perceptível, pois quase nunca a víamos em sala de aula, gerando evidentes transtornos para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Recém-chegada à Escola, precisou se adaptar a uma nova realidade na qual só encontrou desrespeito, dificultando o estabelecimento de novas relações. Refletimos sobre o peso que aquela menina carregava ao mencionar que a primeira coisa que pensava ao lembrar-se da instituição era da sua antiga escola, das relações sociais saudáveis que lá possuía. Sua alegria e prazer, antes naturais, estavam perdidos. Seu olhar e tom de voz carregavam tristeza e insatisfação.

O isolamento também era marca da aluna 91. No questionário, ao responder como se sentia na Escola, sua resposta foi curta e direta: “Horível”. Para entender o que estava por trás desse sentimento, indagamos:

Pesquisadora: No questionário você disse que se sentia horrível. Por quê?

Aluna: Por causa dos alunos. São muito chatos! Fazem *bullying* uns com os outros.

Pesquisadora: E o que eles fazem?

Aluna: É que eu não gosto muito de ficar num lugar cheio de pessoa, aí por isso que eu não gosto muito da escola. Eu fico em pânico!

Pesquisadora: Como assim? O que você sente?

Aluna: Eu tenho medo. Tenho medo que briguem comigo, que me batam. É porque quando eu era menor eu sofria *bullying* aqui na escola (Aluna 91 – 13 anos – Entrevista – 7º ano).

As marcas da violência sofrida permaneciam na aluna de modo tão profundo que continuavam repercutindo na sua trajetória escolar ao ponto de ela não conseguir estabelecer relações pessoais de forma saudável: “As pessoas também me acham chata, arrogante. E eu sou, né? Sou meio arrogante, porque eu sou direta, eu gosto de dizer a verdade”. A arrogância descrita era escudo para não demonstrar suas fragilidades. No início do ano, tínhamos dificuldade de conversar com a aluna que parecia carregar sempre um olhar de desconfiança. Demonstrando fragilidade e medo, continuava sendo um alvo fácil para os agressores. Perguntamos se ela tinha amigos: “Só um. Só considero ele, porque ele foi legal comigo. Diferente das outras pessoas”. A proximidade com o amigo era tanta que chegava até a prejudicá-la no acompanhamento das aulas. Sentada ao lado dele, desejava estar sempre conversando, rindo e só agora entendíamos o motivo: com ele a aluna 91 se sentia segura e feliz.

Questionamos então o que as pessoas faziam para que ela se isolasse: “Elas me dão apelido e me deixam magoada. Falam do meu corpo, do meu cabelo, do meu rosto”. Nesse momento sua voz travou, os olhos lacrimejaram e os efeitos do sofrimento se mostraram contínuos e reforçados por práticas que ainda a atormentavam. Era momento de parar para, mais uma vez, acolher e validar um ser humano em sua dor. Depois de uma pausa, tentamos identificar quais eram os apelidos, com quais motivações as agressões ocorriam, que diferenças eram depreciadas, mas a aluna 91 não conseguia falar a respeito. Olhando para ela, considerávamos a hipótese de que estivessem relacionadas ao seu jeito diferente de se vestir ou ao corpo muito esguio. Mas eram suposições que não conseguimos explorar em razão da sua fragilidade emocional. De qualquer maneira, a dor estava lá e só reforçava que a problemática da violência não podia ser negligenciada.

Em tempo, consideramos pertinente situar a análise dentro das relações de gênero. Os meninos também são alvo de depreciação em torno de características físicas, mas para as meninas isso pode ter um impacto maior. Agressões em torno da aparência se tornam especialmente mais difíceis para meninas que, desde cedo, “precisam” atender a normas sobre como devem se comportar, a aparência que devem ter, atendendo a padrões culturais hierarquizados, que objetificam e padronizam os corpos femininos, desqualificando suas individualidades. Conscientizar a todos sobre essas construções é o caminho para garantir que aquela e tantas outras alunas dominem formas de reelaborar a forma como se veem, fortalecendo sua autoestima e confiança, proporcionando a elas mecanismos de defesa em contextos abusivos e violentos.

Seguimos adiante e interrogamos se naquela trajetória de agressões alguma medida havia sido tomada. Como já esperávamos, a resposta foi negativa: “Os diretores não entendem os alunos. Se você falar que tá sofrendo *bullying* eles não vão ligar pra isso. Eles não fazem nada!” (Aluna 91 – 13 anos – Entrevista – 7º ano). A resposta vinha com a indignação de quem sabia que não tinha a quem recorrer. Condenada a conviver se sentindo “horrível”, restava buscar amparo no único amigo para sobreviver a uma Escola que representava dor e sofrimento.

Estudos atestam que esse é o *modus operandi* na maioria dos casos. Professores, gestores, funcionários dificilmente interferem nas práticas de violência para impedi-las, favorecendo a ocorrência das agressões e fragilizando as relações entre os alunos e os responsáveis pela sua defesa e segurança. Em pesquisa realizada sobre o *bullying* em uma turma de 7º ano, os pesquisadores Toro, Neves e Rezende (2010) verificaram o desconhecimento docente a respeito das particularidades do fenômeno e a busca automática dos professores por prováveis responsáveis pelos problemas em sala de aula, sem que se fizesse uma reflexão crítica a respeito da sua atuação no contexto. Em pesquisa sobre a percepção de professores e gestores escolares de escolas públicas localizadas em Natal-RN, Azevedo (2025, p. 167-168) constatou a falta de conhecimento dos profissionais sobre o *bullying*. Apesar de reconhecerem a existência do fenômeno, de modo geral, “não indicam um trabalho conjunto no interior das escolas, procuram desenvolver ações individualizadas, isoladas (sem continuidade), tanto com vítimas como com agressores”.

Situações mais pontuais eram retratadas pelos alunos como *bullying*, sem que conseguíssemos identificar com os alunos as características das agressões e se chegavam a atender às

especificidades do fenômeno. O aluno 23 mencionava que o que menos gostava na Escola eram os alunos mais velhos que mexiam com ele e seus colegas: “Tem uns meninos que são muito gaiatos. Os meninos do 9º ano. Querem mandar no colégio. Mexe com nós, faz um monte de troço lá. Na hora da fila dá tapa na cabeça pra gente sair” (Aluno 23 – 13 anos – Entrevista – 6º ano). No mesmo sentido, o aluno 34 frisava a atuação agressiva de alunos mais velhos: “Não gosto dos alunos do 8º, 9º ano. Porque são séries maiores, eles começam a brincar umas brincadeiras de mau gosto com a gente. Bota cola na mão e passa na gente, bate na gente, como se fosse brincadeira (Aluno 34 – 12 anos – Entrevista – 7º ano). A fila, inclusive, era um ambiente propício para o início de conflitos, como vemos em outras falas: “Também não gosto da escola porque tem gente muitas vezes que furam a fila” (Aluna 05 – 13 anos – Entrevista – 6º ano). O aluno 17 reforçava: “Não gosto de crianças que ficam roubando a fila, furando a fila. Ficam entrando na sua frente. São crianças maiores” (Aluno 17 – 11 anos – Entrevista – 6º ano).

A falta de organização no horário do intervalo era um fator propício para ações de violência. Próximo do recreio o burburinho começava para sair de sala e pegar as primeiras posições com o intuito de ter a chance de repetir a refeição antes de o intervalo terminar. Na sala dos professores as razões atribuídas ao comportamento dos alunos era a insegurança alimentar que muitos sofriam. Naturalizava-se a desordem rotulando os alunos pela sua origem socioeconômica, sem se questionar que outros fatores estavam mobilizando os alunos para atos de violência e desordem. Por que eles esperavam tanto pelo horário do intervalo como se finalmente estivessem livres? As questões imersas que moviam agressões e xingamentos não mereciam ser tratadas transversalmente nas aulas e nos projetos da Escola?

O problema dos alunos mais novos não estava só na fila. Chegavam a mencionar práticas que, embora não classificadas como *bullying*, incomodavam e podiam se configurar como porta de entrada para agressões mais sistematizadas: “Na minha sala tem uns meninos que ficam mexendo comigo. Abaixa minha calça, fala palavrão, chama apelido” (Aluno 10 – 12 anos – Entrevista – 6º ano). A aluna 19 afirmou: “Não gosto de algumas pessoas que ficam mexendo comigo. O menino falou assim: ‘Essa menina precisava fazer uma plástica’. Aí a outra menina falou: ‘Nem plástica resolvia’. Eu fiquei muito triste!” (Aluna 19 – 11 anos – Entrevista – 6º ano). Os relatos apontavam uma problemática de conflitos que claramente não recebiam a atenção e mediação devidas.

É preciso destacar que o *bullying* ocorre em situações dinâmicas, o que torna necessária, por parte da Escola, a construção de um programa antibullying de caráter permanente para atuar tanto na prevenção quanto na intervenção de casos. Ao lado de ações relacionadas a políticas públicas de combate à violência,

É fundamental que toda a equipe da escola, se possível com outros membros da comunidade escolar, esteja atenta e elabore de modo coletivo e colegiado ações para prevenir ou interromper o processo de violência instalado. Como fazer isso? Primeiro, reconhecer a sua existência na escola; segundo, estudar sobre o fenômeno para decididamente rejeitar a adoção de ações isoladas com os envolvidos; terceiro, traçar atividades tanto de prevenção quanto de intervenção de modo contínuo, se possível na forma de um programa de ações (Azevedo, 2025, p. 168).

Nesses moldes, os profissionais da instituição potencializariam melhores condições para a apropriação do tema, possibilitando-lhes tanto mudanças de representações sobre o seu papel no combate à violência, quanto a análise do tema de forma mais específica, para

que pudessem analisar a fundo os contextos interacionais em que as agressões ocorriam, os efeitos delas entre as vítimas, as motivações dos agressores, a sistematicidade e continuidade das agressões. Pensar e atuar adequadamente nesse processo, requer mais do que formação e atualização profissional sobre o assunto, envolve uma tomada de decisão a partir da qual o docente precisa questionar criticamente suas práticas e representações, a fim de reposicionar, se preciso for, o sentido da sua própria atuação profissional. Se ele não questiona o propósito das suas práticas e não reflete sobre os seus resultados, se não contextualiza aquilo que ensina e nem encontra prazer no seu exercício docente, dificilmente conduzirá uma atividade capaz de promover a aprendizagem e a transformação dos seus alunos. Não fará da sua prática docente, o que dela se espera: uma prática social.

A docência como prática social implica em reconhecer que o professor é um agente cujos efeitos da sua atuação extrapola os muros da sala de aula, influenciando e sendo influenciado por contextos culturais, econômicos e políticos. Ao assumir um papel de mediador entre o conhecimento e as realidades dos estudantes, o docente engaja-se ativamente na formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar seu meio e de compreender a educação como um direito e um bem coletivo. Assim, a prática pedagógica se torna um ato político e social, essencial para a promoção da equidade, da justiça e do desenvolvimento humano dentro da complexa teia das relações sociais, por vezes, marcadas por situações de conflito ou de violência.

Na Escola da zona oeste, era nítido que um contexto de práticas violentas estava instalado no seu interior, tornando-se propício para o desenvolvimento e a multiplicação do *bullying* escolar.

Ressaltamos que há elementos que favorecem o desenvolvimento e a prática contínua desse tipo de violência na escola:

Já foram apontados na literatura alguns fatores de vulnerabilidade social que podem favorecer o envolvimento no *bullying* escolar. Dentre eles destacam-se: escolas com excessivo número de alunos; desempenho escolar deficiente e altos índices de reprovação; [...] fraca ligação com a escola; locais inseguros e pouco supervisionados; formação deficiente de professores e funcionários no que tange ao conteúdo ministrado e às habilidades em lidar com o próprio trabalho; alta rotatividade dos professores [...] (Zequinão *et al.*, 2016, p. 185).

Os autores ampliam a discussão desses fatores para além dos aspectos escolares, considerando ainda os referentes aos aspectos familiares como a ausência de limites ou pobre afetividade nos lares, situações econômicas como desemprego e relações de desigualdade social, entre outros fatores. Mas, pensando especificamente sobre a escola e o seu papel no combate ao *bullying*, atentamos que muitos dos fatores mencionados se encaixavam na realidade social da Escola da zona oeste. Uma escola grande em extensão e em quantidade de alunos, gerando um obstáculo de supervisão que requeria muito engajamento da equipe gestora e coordenadora; caracterizada pela baixa eficiência escolar apontada pelos índices de evasão e reprovação, o que por sua vez indicava o aspecto da fraca ligação com a Escola. A Escola era marcada pela alta rotatividade dos seus professores, o que dificultava um trabalho sistematizado e contínuo de combate às formas de violência escolar; além da notória ausência de gestão e organização de toda a Escola para lidar e propor formas de combate à violência como princípio educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola cujos alunos participaram da pesquisa era caracterizada pela violência constante. As relações sociais eram marcadas por desconforto, sofrimento psíquico, constrangimentos de diferentes ordens, maus-tratos, opressão, tolhimento da liberdade de expressão, violação do direito constitucional à educação, coerção de ações e de características dos sujeitos para atender a determinados padrões de comportamento social. Embora parte dos alunos tenha, apesar dos problemas citados, sinalizado que gostam de estar na escola, esses aspectos, entre outros, contribuíam para que a escola fosse considerada como excludente, algo que foi confirmado mediante as narrativas dos alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Os fatores de vulnerabilidade nos ajudam a compreender a realidade para transformá-la, não para defini-la. Para isso, não nos apartemos do ideal de escola inclusiva como meio de suplantar esses obstáculos investindo em formas de prevenção, considerando o tema “*bullying*” em práticas diárias, incluindo a família, alertando-a sobre sinais e sintomas que podem ser percebidos, estimulando a discussão sobre o problema em encontros formativos com os professores e toda a comunidade escolar, esclarecendo conceitos, pressupostos e os efeitos do fenômeno para todos os envolvidos, propondo atividades que trabalhem valores de solidariedade, respeito e empatia. Trata-se, mais uma vez, de uma escolha. Uma escolha indispensável para o mundo humano que queremos deixar para as futuras gerações.

Constatamos que a presença da violência na escola, seja ela pontual ou sistemática (*bullying*), pode ser considerada como uma resistência ou não aceitação das diferenças. A sua ocorrência e as consequentes representações dos alunos sobre a

escola como espaço de exclusão são ainda alimentadas pela falta de planejamento escolar para a promoção de uma escola viva, democrática, inclusiva, contextualizada. Em que pesem os problemas familiares e socioeconômicos dos alunos, que podem desfavorecer um desenvolvimento mais saudável no período de transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, o papel da escola pode ser definidor na promoção de uma formação escolar e social adequada, capaz de promover o protagonismo dos alunos e, por conseguinte, a construção de novas e positivadas representações sobre a escola. Uma possibilidade para tanto, consistiria na orientação dos profissionais da escola para a constituição e funcionamento de um grêmio escolar, inexistente na escola e cuja efetivação atenderia a uma das principais reclamações dos alunos: a de não serem ouvidos quanto à organização da escola.

Para tanto, é preciso disposição profissional para diagnosticar os problemas na escola (o que exige, ouvir os alunos) e estudar sobre eles, apropriando-se do que definem as políticas públicas e a produção científica sobre o tema. Particularmente, em relação ao público da transição do segmento (6º ano)⁷ entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, é necessário que a escola (seus profissionais) se prepare para acolhê-los a fim de, ao menos, minimizar os impactos das mudanças com as quais as crianças de 10 ou 11 anos têm a enfrentar e que nem sempre são acompanhadas de apoio familiar. Com as devidas orientações dos profissionais da educação, na instituição de ensino, torna-se possível a mudança de representações proporcionando à

⁷ Especificamente para essa pesquisa, consideramos como público de transição os alunos de 6º e 7º ano, em decorrência de serem alunos que, em 2022, voltavam à escola presencial, não considerando, assim, diferenças entre eles no que se refere ao acesso a relações sociais e escolares diferenciadas (em relação às experiências decorrentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, particularmente, presenciais) após dois anos de pandemia e de um problemático ensino remoto (anos 2020 e 2021).

criança conectar-se ou reconectar-se, positivamente, consigo, com os outros, com a escola e com o saber.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Crislane. B. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES* v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023.

AZEVEDO, Crislane. B. Percepções e ações sobre o bullying nas escolas. Natal: Ed.UFRN, 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada: Ed. 70, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Taxas de Rendimento Escolar – Ano 2022*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 20 out. 2024.

CANAU, Vera M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANAU, Vera M. *Reinventar a escola*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 137-166, 2012.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DÉR, Leila C. S; FERRARI, Shirley C. Estágio da puberdade e da adolescência. In: Henri Wallon: psicologia e educação. MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R de. (org.). São Paulo: Edições Loyola, p. 59-70, 2012.

ESCOLA. PPP: Projeto Político Pedagógico. Natal: Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal-RN, 2017.

ISOLAN, Luciano. bullying escolar na infância e adolescência. Revista Brasileira de Psicoterapia, [s. l.], v. 16. n. 1, p. 68-84, 2014.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, v.12, p. 123-137, 2010.

ZEQUINÃO, Marcela A.; MEDEIROS, Pâmella de; PEREIRA, Beatriz; CARDOSO, Fernando L. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016.

Endereços para correspondência:

Andrielly Karoline Duarte Braz Freitas - Secretaria Municipal de Educação do município de Natal, Rua Fabricio Pedroza, 915, no bairro Areia Preta, Natal - RN, CEP 59.014-030. andrielykarolina@hotmail.com.

Crislane Barbosa de Azevedo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Av. Capitão-Mor Gouveia, s/n, Sala 31, último andar, Lagoa Nova, 59000000, Natal, RN. crislaneazevedo@yahoo.com.br.