UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DARLIANA DALEMOLE

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DISCURSO E GOVERNAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O BULLYING

CHAPECÓ
2025

DARLIANA DALEMOLE

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DISCURSO E GOVERNAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O BULLYING

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2025

DARLIANA DALEMOLE

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DISCURSO E GOVERNAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O BULLYING

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 11/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
PATRICIA GRAFF
Data: 13/08/2025 13:31:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Patrícia Gräff – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
KAMILA LOCKMANN
Data: 14/08/2025 15:32:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Kamila Lockmann – FURG
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
ODAIR NEITZEL
Data: 12/08/2025 15:46:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
gov.br
TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOOWSKI
Data: 12/08/2025 14:46:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação representa uma etapa importante da minha trajetória pessoal e profissional. Foram dois anos desafiadores, nos quais minha família precisou lidar com minha ausência e minha sobrecarga. Sem afastamento da jornada de trabalho — que, estando na gestão escolar, ultrapassava muito as 40 horas semanais — conciliar todas as demandas foi um grande desafio. Edson, Isabella e Vinícius, essa conquista também é de vocês! Obrigada por compreenderem minhas ausências e me apoiarem em cada passo.

Aos meus colegas da EEB Marechal Bormann, minha gratidão por compreenderem minha dedicação ao mestrado e por caminharem ao meu lado. Em especial, agradeço à Marizete Gasparin Zenaro, que me auxiliou no processo seletivo e na organização dos meus horários, e a Ariane Denti Lucietto e Edevilson Sacon, por me ouvirem, acolherem e compartilharem comigo risos, desabafos e, às vezes, lágrimas.

Ao longo desse percurso, com componentes curriculares, atividades avaliativas, seminários, leituras e a pesquisa, agradeço todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, vocês foram inspiração e referência. Destaco com carinho o papel da orientadora, Profª Drª Patrícia Gräff, que bom ter sido você. Obrigada por me provocar a pensar de forma crítica, a questionar certezas, a desacomodar meu pensamento. Você não apenas orientou, mas me incentivou, elogiou e, sobretudo, me deu segurança para escrever. Sempre que os textos voltavam repletos de comentários, eu sabia que esse era o caminho: leitura, pesquisa e foco. E, mesmo quando demonstrava preocupação com o número de observações e correções que fazia no mesmo texto, eu sinalizava para continuar, pois entendia que esse rigor era necessário. Você foi inspiração e guia! Minha gratidão para sempre.

Registro também um agradecimento muito especial à Bruna Mendonça, uma amizade que o PPGE me presenteou. Mesmo não sendo da mesma turma, os diálogos que mantivemos durante o desenvolvimento da pesquisa foram importantes e inspiradores.

Por fim, obrigada Deus, por me guiar e colocar em meu caminho pessoas incríveis, por me dar forças nos momentos difíceis e por me permitir vencer mais esse desafio. A Ele, minha eterna gratidão pela vida e pelas oportunidades que me

trouxeram até aqui.

Hoje, celebro esta conquista! Após 25 anos de atuação como professora, chego a este momento com mais segurança, preparo e, acima de tudo, com orgulho e responsabilidade — agora, como Mestre em Educação.

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso
no fato de as pessoas falarem e de seus
discursos proliferarem indefinidamente?
Onde, afinal, está o perigo?
(Foucault, 2014a, p. 8).

RESUMO

A pesquisa tem como tema as políticas educacionais de enfrentamento ao *bullying* no contexto escolar. O objetivo é analisar como essas políticas, especialmente no estado de Santa Catarina, nomeiam, regulam e produzem o fenômeno do *bullying*. A investigação está fundamentada na perspectiva pós-crítica e nos aportes teóricos de Michel Foucault, mobilizando os conceitos-ferramenta de discurso e governamento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental de legislações, programas, normativas e dados oficiais. A partir de uma leitura atenta desses documentos, emergiram quatro focos analíticos principais que sustentam o eixo desta investigação: a) punição e criminalização; b) orientação e prevenção; c) parcerias e convênios, e; d) trabalho coletivo. Esses focos não foram definidos anteriormente, mas construídos ao longo do processo de leitura, com base nas possibilidades enunciativas dos materiais de pesquisa. A pergunta orientadora da pesquisa foi respondida por meio da análise dos discursos presentes nas políticas educacionais e das estratégias de governamento acionadas para a prevenção e o enfrentamento do *bullying*. A análise evidenciou que os mecanismos instituídos para o combate à violência acionam uma lógica de responsabilização da escola, sustentada por práticas de vigilância, produção de evidências e desempenho, deslocando responsabilidades do Estado para a instituição escolar. Após a análise documental, tornou-se possível ampliar o olhar para os discursos que circulam no campo educacional e discutir os efeitos que produzem no modo como o Estado estrutura suas estratégias de enfrentamento das violências nas escolas. Conclui-se que as políticas educacionais que tratam do *bullying* funcionam como estratégias de governamento, operando por meio da produção de verdades, classificações e protocolos que transformam o fenômeno em objeto de gestão e vigilância. Os resultados também indicam que o *bullying* é atravessado por relações de poder, marcas do patriarcado, discursos de gênero e pela racionalidade neoliberal, que interferem diretamente nas dinâmicas escolares.

Palavras-chave: *bullying*; políticas educacionais; discurso; governamento; racionalidade neoliberal.

ABSTRACT

This research focuses on educational policies addressing bullying within the school context. Its objective is to analyze how these policies, particularly in the state of Santa Catarina, name, regulate, and produce the phenomenon of bullying. The investigation is grounded in a post-critical perspective and in the theoretical contributions of Michel Foucault, drawing on the conceptual tools of discourse and governmentality. It is a qualitative study, based on documentary analysis of legislation, programs, regulations, and official data. From a close reading of these documents, four main analytical focuses emerged to support the core of this investigation: (a) punishment and criminalization; (b) guidance and prevention; (c) partnerships and agreements; and (d) collective work. These focuses were not defined beforehand but were constructed throughout the reading process, based on the enunciative possibilities of the research materials. The guiding question of the study was addressed through an analysis of the discourses present in educational policies and the governmental strategies employed for the prevention and confrontation of bullying. The analysis revealed that the mechanisms established to combat violence activate a logic of holding schools accountable, supported by practices of surveillance, evidence production, and performance monitoring, thereby shifting responsibilities from the State to the school institution. Following the documentary analysis, it became possible to broaden the perspective on the discourses circulating in the educational field and to discuss the effects they produce on how the State structures its strategies for addressing violence in schools. The study concludes that educational policies addressing bullying function as strategies of governmentality, operating through the production of truths, classifications, and protocols that transform the phenomenon into an object of management and surveillance. The results also indicate that bullying is traversed by power relations, marks of patriarchy, gender discourses, and neoliberal rationality, which directly interfere with school dynamics.

Keywords: bullying; educational policies; discourse; governmentality; neoliberal rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de atendimento a situações de violência..... 83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas..... 30
Quadro 2 - Políticas Nacionais..... 37
Quadro 3 - Leis Estaduais de Santa Catarina..... 38
Quadro 4 - Definições de bullying na legislação..... 41
Quadro 5 - Escolares do 9º que sofreram bullying nos últimos trinta dias, por capital de Unidade da Federação – (em %)..... 62
Quadro 6 - Parcerias e Convênios na Legislação Educacional de Santa Catarina... 65
Quadro 7 - Projeção de índice do IDEB para a Educação Básica (2015-2021)..... 67
Quadro 8 - Estratégias de Prevenção e Controle da Violência Escolar..... 74
Quadro 09 - Leis sobre Trabalho Coletivo e Fortalecimento de Professores, Estudantes e Famílias..... 77
Quadro 10 - Evolução dos registros NEPRE Online (2018–2024).....87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALESC	Assembleia Legislativa de Santa Catarina
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GENA	Grupo de Estudos sobre Neoliberalismo e Alternativas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NEPRE	Núcleo da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PENSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SED	Secretaria de Estado da Educação

SEDUCE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
TDH	Terre des Hommes Lausanne
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas pela Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14
2 PERCURSO METODOLÓGICO..... 21
2.1 CONCEITOS FERRAMENTAS..... 22
2.2 BULLYING: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE ESSE ASSUNTO?..... 28
2.2.1 Práticas discursivas sobre o bullying..... 31
2.3 APORTE DOCUMENTAL DA PESQUISA..... 34
2.3.1 Um olhar para as dinâmicas de poder nas políticas educacionais..... 39
3 NA TRILHA DOS DOCUMENTOS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS SOBRE O BULLYING..... 45
3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO E RESPOSTA À VIOLÊNCIA.... 50
3.2 A LEGISLAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DO BULLYING. 54
4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA..... 80
4.1. NEPRE ONLINE: DADOS E CONTROLE NA ERA DIGITAL..... 86
4.1.2 Quando o gênero governa o bullying: a produção da masculinidade violenta..... 90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCREVER O BULLYING, INTERROGAR O PODER..... 95
REFERÊNCIAS..... 98

1 INTRODUÇÃO

> O *bullying* retira a autoestima, afasta dos sonhos, traz sofrimento, solidão e vergonha. Esta definição de *bullying* não foi retirada dos manuais de psicologia ou psiquiatria. Esta definição é a mais próxima que a vida ensinou à minha consciência. Eu fui vítima do *bullying* por quase toda a minha vida escolar [...] O *bullying* que eu sofri naquele colégio consistiu em apelidos como 'paralisado', 'coisa', 'aberração' com o comportamento hostil da turma, ridicularização pública e diária, e o isolamento. No início, tudo acontecia dentro da sala de aula, no pátio durante recreio e nas aulas de educação física[1] (Gazeta do Povo, 2019, s.p.).

Inicio minha pesquisa com um relato impactante e comovente de uma vítima de *bullying*, hoje um adulto. Uma história que, lamentavelmente, posso encontrar com uma simples busca na internet ou por meio de conversas com grupos de alunos em qualquer escola brasileira. A frequência com que esses relatos circulam em diferentes plataformas *online* é um testemunho alarmante da prevalência do *bullying* escolar em nossa sociedade. Cada uma dessas histórias serve como um lembrete da realidade angustiante enfrentada por muitos estudantes em todo o mundo. A dor dessa vítima, embora única em sua natureza, ressoa com as vozes abafadas de tantas outras vítimas de *bullyin*g, cujas experiências, muitas vezes, são silenciadas pelo medo, pela vergonha e pelo estigma social.

Ao jogar luz sobre esses relatos dolorosos, sou confrontada com a urgência de reconhecer e de falar sobre esse fenômeno complexo, que caracteriza uma manifestação das diversas formas de violência presentes nas escolas. A sua compreensão implica, não apenas abordar os casos individuais de maneira isolada, mas sim analisá-lo dentro de um contexto mais amplo de relações sociais, tanto internas quanto externas ao ambiente escolar.

O fenômeno do *bullying* ultrapassa fronteiras geográficas e culturais, sendo uma manifestação das relações sociais que está presente em todos os estratos da sociedade, deixando cicatrizes profundas que podem perdurar por toda a vida. Sobre esse fenômeno, os pesquisadores Cerqueira e Bueno (2023), descrevem que:

> [...] Essa violência é realizada, em geral, por jovens e, ao mesmo tempo, vitimiza jovens vulnerabilizados por condições econômicas e de classe e por situações familiares de desproteção social. A violência, nessas situações, se desdobra potencialmente, e não de forma automática, por um lado, em

[1] Depoimento retirado da reportagem O Bullying em minha vida: de vítima à especialista em prevenção, escrito por Alexandre Saldanha (2019), na revista **Gazeta do Povo**. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/bullying-em-minha-vida-depoimento-superacao/. Acesso em: 12 mar. 2024.

> agressão física e material, quando, além do sofrimento psicológico, causa ferimentos corporais, tendo como limites extremos o homicídio e o suicídio; por outro lado, tem-se violência simbólica, como *bullying*, insultos, agressões verbais e físicas de menor gravidade. Ambas as formas de violência atravessam a escola de ponta a ponta (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 36).

Esses apontamentos ressaltam a gravidade e a complexidade do *bullying*, e como ele atravessa as instituições escolares. O Atlas da Violência, de onde a citação acima foi retirada, é uma publicação anual produzida no Brasil desde 2016, resultado de uma colaboração entre o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O Atlas organiza e divulga dados sobre a violência no país, oferecendo uma análise detalhada sobre as suas diversas manifestações. Utilizando múltiplas fontes de informação, ele aborda temas como a violência contra crianças e adolescentes. Na edição de 2023, no relatório Violência contra a Juventude e as Crianças, há um destaque específico, em uma subseção intitulada Violência contra Crianças e Adolescentes vista a partir da Escola, que discute o *bullying*, com ênfase no *cyberbullying* como um fenômeno contemporâneo. Esses dados evidenciam a crescente preocupação com a violência no ambiente escolar, especialmente diante da expansão da violência digital. Isso também reforça a importância dessa pesquisa ao contribuir para a compreensão dessas questões no contexto educacional.

Sob essa perspectiva e fundamentada nos Estudos Foucaultianos, inseridos no escopo das teorias pós-críticas, percebo que esses processos, muitas vezes sutis e internalizados, perpetuam formas de dominação e exclusão, produzindo efeitos não apenas sobre aqueles envolvidos diretamente com a ação de violência, mas também sobre o tecido social em que estamos inseridos. Ao reconhecer essa complexidade, somos desafiados a questionar não apenas os agressores e as vítimas, mas também as normas e as instituições que mantêm essas estruturas.

Meu interesse pela temática teve início em 2022, quando decidi voltar à universidade para cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. No entanto, ao longo do meu percurso profissional na educação, sempre me vi intrigada pelos impactos que a violência escolar traz para os indivíduos e para a sociedade. Essa questão, dada sua complexidade e a interconexão dos elementos que contribuem para esse fenômeno, sempre me incitou a investigar mais a fundo.

Foi durante minha jornada como aluna especial do Programa de

Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que esse interesse se consolidou ainda mais. Ao elaborar um ensaio acadêmico para a disciplina de Análise de Políticas Públicas, marquei um ponto crucial nesse percurso. O tema do ensaio estava intimamente relacionado às políticas educacionais destinadas à mitigação da violência no contexto escolar. A profundidade com que mergulhei neste estudo e a compreensão inicial sobre as complexas relações de poder presentes nas políticas educacionais despertaram em mim um desejo, ainda maior, de explorar essas questões. Essa experiência foi fundamental para minha decisão de buscar a seleção como aluna regular no programa em que desenvolvi esta pesquisa.

Ao pensar nesse tema é preciso trazer à tona suas diversas camadas e as interações sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem o fenômeno da violência escolar. Essas tramas podem incluir: a) fatores individuais, relacionados a histórico familiar e experiências pessoais; b) fatores sociais, como a desigualdade socioeconômica e a segregação; c) fatores institucionais, associados às políticas educacionais e as práticas disciplinares; d) fatores culturais, que abrangem as normas sociais e as representações midiáticas; e, e) as relações saber-poder (re)produzidas a partir da racionalidade neoliberal.

Nessas tramas produzidas, também, pelo campo da educação, é possível ver refletidas as lutas pela justiça social, a circulação de pautas identitárias e as relações de poder que constituem o tecido social. A escola, a partir delas, não é apenas local de aprendizagem, mas também espaço onde se travam conflitos culturais e ideológicos. Reconhecer e analisar as redes de poder que se entrelaçam nesse espaço é um passo para entender as estruturas que mantêm a violência e as desigualdades vivas em nossa sociedade.

Partindo dessas breves articulações, destacadas nesta abertura, explorei, ao longo desta pesquisa, o fenômeno da violência nas escolas, com foco especial sobre o *bullying*. Tanto eu, quanto o leitor, independentemente de nossa posição na sociedade, somos solicitados a pensar sobre as agressões e os conflitos existentes, em particular aquelas relacionadas ao *bullying*, que infelizmente caracterizam os ambientes escolares. Guiada por este conjunto de preocupações iniciais e visando desenvolver uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na crítica das estruturas vigentes, organizei o problema de pesquisa para compreender: **que discursos circulam sobre o combate ao *bullying* e que estratégias de**

governamento as políticas educacionais acionam para a sua prevenção e enfrentamento?

Assim, a pesquisa foi direcionada pelo objetivo geral de investigar as políticas educacionais de combate à violência escolar com foco no fenômeno do *bullying* no estado de Santa Catarina. Esse objetivo principal se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i) examinar os discursos presentes nas políticas educacionais de combate ao *bullying*; ii) analisar as estratégias de governamento presentes nas políticas educacionais de combate ao *bullying*, e; iii) analisar as práticas de violência descritas nos relatórios de monitoramento produzidos pelo estado de Santa Catarina.

Para atender aos objetivos da pesquisa e responder à pergunta proposta, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, que adotou uma abordagem metodológica orientada por fontes documentais. Nela foram analisadas obras teóricas, artigos acadêmicos e documentos oficiais que abordam a violência escolar e as políticas de combate a ela. Além disso, recolhi dados dos registros do Núcleo de Estudos e Prevenção à Violência na Escola (NEPRE) *on-line*[2], buscando compreender os discursos que constituem o fenômeno em estudo.

O discurso, amparado pela perspectiva foucaultiana, foi escolhido como a ferramenta conceitual primordial na investigação dessas fontes, juntamente ao conceito de governamento. Ambos os conceitos movem-me ao longo da pesquisa, embora não simultaneamente, e contribuem para a compreensão e problematização das estratégias de prevenção e combate à violência escolar. Minha atenção recai sobre as relações de poder-saber que atravessam o campo educacional e sobre as formas de resistência e permanência que se manifestam nos discursos produzidos em torno da violência nas escolas. Esta abordagem possibilita uma análise mais detalhada das dinâmicas discursivas que permeiam a operacionalização das políticas de combate à violência escolar em Santa Catarina.

Ao considerar a política não apenas como um conjunto de ações governamentais, mas também como um espaço onde os discursos se entrelaçam e são mobilizados, ganho uma compreensão mais profunda sobre como determinadas políticas são concebidas, articuladas e legitimadas. Sob a ótica foucaultiana, percebo

---

[2] Plataforma **NEPRE Online**, sistema da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) destinado ao registro e acompanhamento de casos de violência escolar. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5NjY5OGQtNTIzZS00OGQyLTlhMzAtODBkODU3YzNlNTJiIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9. Acesso em: 31 maio 2025.

que tais políticas não são meros instrumentos de intervenção, mas sim mecanismos que refletem e perpetuam certos arranjos de poder e conhecimento, influenciando diretamente as práticas e as relações sociais no contexto escolar.

Busquei explorar como esses aspectos políticos, sociais e culturais se entrelaçam no campo da educação, mostrando os modos pelos quais os discursos são constituídos e operam como instrumentos de poder. Esse enfoque permitiu compreender como as políticas educacionais, longe de serem neutras, estão imersas em disputas de significado e de controle. Como define Foucault (2008a, p. 136-137), o discurso é

> [...] um bem-finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas") a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Em vez de apenas aceitar as palavras, é fundamental compreender quem está falando, em que contexto e com que intenção, procurando identificar as dinâmicas envolvidas. Isso representa olhar para além do conteúdo superficial e investigar as relações sociais, políticas e culturais que produzem os discursos. Nesse sentido, Foucault (2008a, p. 133), afirma que

> o discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Essa perspectiva permite desenvolver uma pesquisa que não se limita a aceitar as palavras como verdades inquestionáveis, investigando as práticas discursivas que as sustentam, as influências contextuais que direcionam as políticas de prevenção ao *bullying* e as dinâmicas de poder que permeiam as práticas educacionais. Essa abordagem me desafia a explorar não apenas o conteúdo das políticas, mas também as condições que possibilitaram a sua criação e as relações de poder que elas perpetuam. Foi com essa lente que examinei os discursos presentes nos documentos oficiais e os mecanismos de governamento acionados

pelas políticas analisadas ao longo desta investigação.

A pesquisa está organizada de forma metodológica e teórica nos capítulos apresentados a seguir. No Capítulo 2 - *Percurso Metodológico*, descrevo as abordagens metodológicas adotadas. Esse capítulo é desdobrado em três seções. Na seção 2.1 *Conceitos ferramentas* apresento os principais conceitos mobilizados, com destaque para o discurso e o governamento, à luz dos estudos foucaultianos e da perspectiva pós-crítica. Em seguida, na seção *2.2 Bullying: O que as pesquisas dizem sobre esse assunto?,* realizo uma revisão bibliográfica sobre o fenômeno do *bullying*, com foco em sua constituição como objeto de estudo e intervenção nas políticas educacionais. Essa seção é desdobrada em 2.2.1 – *Práticas discursivas sobre o bullying*, na qual analiso os discursos que estruturam as abordagens legislativas sobre o tema, com base na classificação proposta por Pereira (2020) e em diálogo com os referenciais foucaultianos. Na seção *2.3 Aporte documental da pesquisa,* descrevo o processo de seleção e organização da legislação nacional e estadual que embasa a análise das políticas de combate ao *bullying*, destacando a função dos documentos como produtores de discursos e verdades no campo educacional. Essa seção é desdobrada na subseção 2.3.1 *Um Olhar para as Dinâmicas de Poder nas políticas educacionais*, na qual, examino como as legislações sobre o *bullying* operam como formas de governamento, acionando mecanismos de controle e normalização das condutas escolares.

No Capítulo 3 - *Na trilha dos documentos: Análise das políticas sobre o bullying*, apresento os resultados da análise documental realizada, evidenciando como o bullying é nomeado, regulado e governado pelas políticas educacionais no contexto brasileiro, com ênfase na realidade de Santa Catarina. Nesse capítulo, busco responder à primeira parte do problema de pesquisa, examinando quais discursos circulam sobre o combate ao bullying. O capítulo está estruturado em duas seções: Na *3.1 A escola como espaço de produção e resposta à violência*, analiso como os discursos presentes nas políticas educacionais constroem a escola como lugar central tanto na produção quanto na contenção da violência; e *3.2 A legislação como estratégia de governamento do bullying,* em que, discuto como os mecanismos legais atuam na normatização das condutas escolares, transformando o *bullying* em objeto de gestão e responsabilização institucional.

Já o Capítulo 4 - *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola* é dedicado à análise da política catarinense instituída por meio

do NEPRE. Nesse capítulo, busco responder à segunda parte da questão orientadora da pesquisa, analisando quais estratégias de governamento as políticas educacionais acionam para a prevenção e o enfrentamento do bullying. A investigação se desdobra na seção *4.1 NEPRE Online: dados e controle na era digital* em que examino o funcionamento da plataforma digital de coleta e vigilância, que reconfigura o papel da escola por meio da produção constante de dados e evidências sobre a violência. A seção *4.1.2 Quando o gênero governa o bullying: a produção da masculinidade violenta*, o foco não recai mais sobre a análise dos documentos normativos ou institucionais, mas sobre os discursos e os efeitos que produzem no modo como o Estado estrutura suas estratégias de enfrentamento das violências nas escolas. Aprofundo a análise sobre como os discursos de gênero atravessam o fenômeno do bullying, evidenciando práticas que associam masculinidade a comportamentos violentos, marcados pela exclusão e pelo silenciamento de outras formas de existência. Tais práticas emergem no cotidiano escolar como expressões de uma cultura histórica de violência e desigualdade.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

> Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (Meyer; Paraíso, 2021, p. 18-19).

Inspirada por esse movimento de interrogar, estranhar e experimentar, construí o percurso metodológico desta pesquisa investigando como as políticas educacionais têm abordado a violência escolar, especialmente no que se refere ao *bullying*. Este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho trilhado na definição da metodologia, situando o leitor nas escolhas teóricas, analíticas e procedimentais que orientam a investigação. Destaco três movimentos realizados: a leitura e a análise de referenciais teóricos que sustentam o estudo; a seleção dos conceitos-ferramenta que embasam as análises; e o mapeamento e a problematização de legislações e normativas relacionadas ao enfrentamento do *bullying*.

Ao me debruçar sobre as contribuições acadêmicas e os documentos que fundamentam a política de combate ao *bullying*, compreendi a violência escolar não como um problema isolado, mas como um fenômeno complexo e multifacetado. Trata-se de um processo atravessado por dinâmicas interativas entre estudantes, professores, famílias, sociedade e pelas próprias políticas educacionais, manifestando-se de diferentes formas.

Neste processo investigativo, minhas leituras foram orientadas pela busca de um caminho metodológico que permitisse produzir interrogações sobre a complexidade dessas interações, analisando as relações de poder que se tramam na constituição da violência escolar, por meio de uma abordagem documental. Ao percorrer esse trajeto, não realizei observação direta nas escolas, mas examinei cuidadosamente documentos e pesquisas produzidas, a fim de compreender como as políticas de combate à violência escolar são elaboradas e como orientam as práticas escolares.

A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa foi inspirada na obra *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*, de Meyer e Paraíso (2021).

Encontrei na obra argumentos que me levaram a traçar linhas que fugissem da fixidez, a interrogar o já conhecido, e a estar aberta a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista (Meyer; Paraíso, 2021). Essas ideias me guiaram a adotar uma postura crítica que vai além da superfície, permitindo tensionar os discursos que sustentam e reproduzem formas de violência no contexto escolar.

Ao realizar uma pesquisa documental, busquei identificar os desafios envolvidos na análise das políticas educacionais, procurando encontrar algumas pistas sobre as práticas que orientam e sustentam essas políticas. Essa abordagem me permitiu realizar uma análise aprofundada sobre as políticas em seu contexto histórico e cultural, compreendendo como elas são construídas, mantidas e/ou transformadas ao longo do tempo, bem como, refletem e perpetuam determinadas relações de poder.

Justifico a escolha por trabalhar com documentos por compreendê-los, conforme aponta Le Goff (1990), como expressões de uma determinada época, que descrevem as formas pelas quais a sociedade se pensa, se organiza e atua. Os documentos não são apenas registros do passado, mas produtos das relações de força que os constituem, ainda que de maneira consciente ou inconsciente. Como afirma o autor:

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa" (Le Goff, 1990, p. 470).

Assim, cada documento analisado neste estudo é compreendido como parte de um conjunto que expressa valores, discursos e disputas próprios de seu tempo e das racionalidades que o produziram. A análise documental, nesse sentido, constitui um caminho potente para compreender como o *bullying* tem sido significado e regulado pelas políticas educacionais ao longo do tempo.

2.1 CONCEITOS FERRAMENTAS

Nesta seção, apresento os conceitos que constituem o fio condutor da pesquisa: o discurso e o governamento. A escolha desses conceitos como ferramentas para analisar as políticas sobre *bullying* fundamenta-se na

compreensão de que representam um conjunto de forças tecidas socialmente, que determinam, orientam e modificam as posições dos sujeitos na sociedade. Ao mobilizar esses conceitos, a pesquisa não busca apenas descrever as políticas, mas também interrogar seus efeitos e as possibilidades de resistência ou transformação, que emergem a partir delas. Nesse sentido, o discurso e o governamento, como conceitos analíticos, ajudam a problematizar e ampliar a compreensão sobre os processos históricos e sociais relacionados ao *bullying.*

Seguindo nessa trilha, tensiono a questão de como tais políticas, que são um conjunto de normas, de permissões e de proibições produzidas para atenuar as violências na escola, atendem aos objetivos para os quais foram criadas, possibilitando construir novos pensamentos. Nesse sentido, conforme Veiga-Neto (2007):

> Meu objetivo é bastante modesto: dou-me por satisfeito se puder contribuir para que cada professor e cada professora não aceite silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípios que vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno, e de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação étnico, racial e de gênero etc - em termos econômicos, culturais, morais, políticos etc (Veiga-Neto, 2007, p. 24).

Portanto, investigar produções e documentos pode implicar em não apenas compreender as suas conclusões e recomendações. Mas também examinar como elas produzem e reproduzem, a partir dos discursos que fazem circular, as estruturas de poder que constituem a educação. Para isso, como sinaliza Foucault (1970, p. 41), é importante estar atento, pois “o sistema educacional é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”. Dessa forma, Foucault (2014a) destaca como as sociedades se organizam para manter um certo controle sobre os discursos:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu evento aleatório, esquivar sua pesada, temível materialidade (Foucault, 2014a, p. 8-9).

Ao me aproximar dessa abordagem, observei como nossa compreensão sobre a realidade é produzida. Isso envolve não apenas identificar os enunciados presentes naquilo que está explicitamente dito, mas também considerar o contexto

histórico em que essas afirmações são produzidas e colocadas em circulação. Ao me debruçar sobre os estudos foucaultianos, percebi que o conceito de enunciado carrega uma complexidade que ultrapassa a ideia de uma simples frase ou do significado literal das palavras. Trata-se de algo mais profundo, relacionado às condições que tornam possível que algo seja dito e reconhecido como válido em determinado tempo e contexto. Foucault (2008a) o define como uma função de existência que atravessa diferentes formas da linguagem, como frases, proposições e atos de fala, conferindo-lhes condições específicas de emergência e validade[3]. Fischer (2001, p. 202) esclarece que o enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”; uma função que permite que frases e atos de linguagem apareçam com conteúdo concreto no tempo e no espaço.

Essa função enunciativa, conforme leitura de Fischer (2001), a partir de Foucault, se caracteriza por quatro elementos constitutivos:

> um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (Fischer, 2001, p. 202).

Na análise aqui empreendida, ao descrever os documentos oficiais da política educacional de enfrentamento às violências, não busquei interpretar os sentidos ocultos ou as intenções subjetivas dos autores. O foco se concentrou em compreender os enunciados enquanto acontecimentos discursivos, situados em formações que tornam possível dizer certas coisas sobre o *bullying*, o cuidado e a conduta esperada e interditando outras. O que está em jogo não é apenas o conteúdo dito, mas como é possível dizê-lo, naquele tempo, por determinados sujeitos, com determinados efeitos.

Nesse movimento de análise, compreendo que o enunciado não é algo

---

[3] Esta formulação está inspirada na obra A Arqueologia do Saber, em que Foucault (2008a, p. 98) apresenta o enunciado como “uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

imediatamente visível nem inteiramente oculto. Como descreve Foucault (2008a, p. 126), “é necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”. Ele não se apresenta como portador manifesto de seus limites e características, sendo necessário deslocar o foco da interpretação para a descrição das condições que o tornam possível. Dessa forma, os enunciados presentes nos documentos analisados fazem parte de uma formação discursiva que define, regula e dissemina certos modos de pensar e agir diante do *bullying*. Ao refletir sobre a composição desses enunciados, retomo a definição de Foucault (1986, p. 135), segundo a qual “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”. Trata-se de práticas que articulam saber, poder e verdade, produzindo efeitos sobre os sujeitos e sobre a própria escola como espaço de governamento.

A análise do discurso consiste em perguntar: “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” Fischer (2001, p. 205). Esse questionamento orienta esta investigação, ao observar como os enunciados sobre o *bullying* são colocados em circulação, com quais efeitos e sob quais condições de possibilidade. Além disso, ao conhecer essas produções e analisar suas principais conclusões, recomendações e perspectivas teóricas à luz da teoria pós-crítica, tornou-se possível compreender como tais formulações contribuem para a (re)produção de discursos de poder. Essa análise permitiu examinar de que modo os discursos são formados, como influenciam o pensamento e o comportamento, e de que maneira são mobilizados para manter ou desafiar estruturas de poder.

Associado ao conceito de discurso, o conceito de governamento também orientou esta investigação, ao possibilitar a análise das estratégias utilizadas para direcionar e regular as condutas, especialmente por meio de políticas educacionais e normas institucionais. Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada nas relações entre saber e poder, e nas estratégias de prevenção e de combate ao *bullying.*

Esses conceitos, fundamentados nos Estudos Foucaultianos, proporcionaram reflexões valiosas, que ampliaram minha compreensão sobre a sua presença em nossa formação e nas práticas cotidianas, abrindo espaço para dialogar com pesquisadores que também investigam os efeitos desses conceitos no campo educacional e social. Veiga-Neto (2012), em um texto apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13), durante a 34ª Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, utilizou, como base para discussão, a metáfora de Gaston Bachelard, buscando mostrar possíveis desdobramentos e consequências de fenômenos sociais e educacionais do mundo pós-moderno. Segundo o autor (2012):

> para desnaturalizarmos esses modelos originários, temos de colocar sobre eles os esforços da razão. Mas, na medida em que tudo ali é contingente, a racionalização nunca será definitiva. Podemos pensar em Sísifo e a sua tarefa infinita. Assim, é só “a princípio” que o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras. No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem (Veiga-Neto, 2012, p. 269-270).

Essa metáfora reflete a importância de examinar as camadas profundas das estruturas sociais e educacionais, trazendo para a superfície preconceitos e estereótipos muitas vezes arraigados nas políticas e nas práticas dessas instituições, que são permeadas por relações de poder. É importante (re)conhecer essas relações para compreender as verdades aceitas, construídas a partir de discursos que não permitem questionar, justificando-se por ideias consolidadas de que 'sempre foi assim'. Além disso, é imperativo estabelecer conexões entre as descobertas feitas por pesquisas anteriores sobre o tema e as políticas educacionais, como propõe Foucault (2008b, p. 61), em suas análises,

> […] o interesse a cujo princípio a razão governamental deve obedecer são interesses, é um jogo complexo entre interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, em todo caso nessa razão governamental, é algo que manipula os interesses.

Utilizo o conceito de governamento como forma de condução das políticas educacionais no contexto contemporâneo. Nesta parte da investigação, ao introduzi-lo, proponho problematizar suas implicações e explorar os elementos presentes nessa ferramenta analítica. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952),

“parece-nos mais apropriado usarmos a palavra governamento, e não governo, para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”. Esse entendimento destaca como as políticas públicas, incluindo as educacionais, não operam de maneira neutra, mas sim como mecanismos de controle e regulação sobre as populações.

A ideia de governamento, nessa perspectiva, implica uma visão mais ampla das relações de poder, indo além do Estado e das instituições formais. Essas ações direcionam a conduta de indivíduos e grupos em diversos campos, como a Educação, a Saúde e a Segurança. No contexto das políticas educacionais, tais práticas buscam não apenas regular o comportamento, mas também produzir sujeitos conformados a determinados padrões sociais. Como Foucault (2023) destaca:

> O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2023, p. 284).

Essa reflexão de Foucault (2023) nos faz perceber que o poder, em vez de ser algo unidirecional, é circular entre indivíduos e instituições. Isso significa que as políticas educacionais, enquanto estratégias de governamento, não apenas regulam, mas constituem sujeitos e suas práticas de forma contínua, bem como impulsionam resistências nos governados. Assim, ao investigar as políticas educacionais, é fundamental reconhecer como o poder se manifesta e se reproduz por meio dessas normativas, influenciando as ações e comportamentos dentro do espaço escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, esta pesquisa visou investigar como as políticas educacionais orientam e são orientadas por essas dinâmicas de governamento, operando como mecanismos de poder que regulam tanto a educação quanto a inclusão. A análise crítica, portanto, vai além da simples descrição das políticas, buscando desconstruir e problematizar os discursos e as práticas que os fundamentam. Na tentativa de compreender os contornos já assumidos discursivamente pela violência escolar, em textos acadêmicos produzidos por pesquisadores que me antecederam temporalmente, na próxima seção, apresento uma revisão das pesquisas acadêmicas que tratam sobre o *bullying*.

2.2 *BULLYING*: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE ESSE ASSUNTO?

O foco desta seção é analisar como esse tema tem sido abordado em estudos já realizados, observando as perspectivas acadêmicas ao longo dos anos. Ao realizar uma revisão das principais contribuições acadêmicas sobre o *bullying*, utilizando o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem definir um período temporal e utilizando apenas o descritor *violências na escola*, obtive um total de 3.269 pesquisas. Os resultados indicaram um número reduzido de estudos até 2003, um crescimento a partir de 2011 e uma concentração mais expressiva a partir de 2019.

Diante da amplitude desses achados, conduzi uma nova pesquisa utilizando os seguintes descritores: violência na escola; *bullying*; políticas públicas. Assim como na busca anterior, não foi estabelecido um recorte temporal, o que resultou em um total inicial de 113 publicações. Os estudos sobre *bullying* contemplam diferentes áreas do conhecimento, com foco na psicologia clínica e na saúde coletiva. Entre esses estudos, destaca-se o de Telles (2022), que investigou a relação entre *bullying*, outras violências na idade escolar, uso de drogas e a participação de gangues no desenvolvimento juvenil até a adultez. Com base em dados de 226 presos, os resultados apontaram correlações entre violência na infância, envolvimento em gangues e o consumo de substâncias psicoativas, evidenciando a necessidade de estratégias preventivas e políticas públicas para enfrentar esses fenômenos. Outro estudo é o de Land (2011), que analisou o *bullying*, os estilos parentais e as sociocognições em 221 crianças de duas escolas públicas. Seus resultados indicaram que crianças agressivas também podem ser vítimas e que o isolamento está associado à vitimização. Além disso, o estudo identificou que estilos parentais positivos favorecem a socialização e reduzem o risco de *bullying.*

Durante o processo de refinamento da busca, mantive os descritores *violência na escola* e *bullying*, substituindo políticas públicas por políticas educacionais, uma vez que compreendi que essa mudança estabeleceria uma conexão mais direta com o campo da educação. Após a exclusão de resultados duplicados, restaram 49 trabalhos, cujos títulos de Dissertações e Teses foram analisados para verificar sua relevância em relação aos descritores mencionados.

Os primeiros trabalhos a que tive acesso datam a partir do ano 2000, com um subsequente em 2003. Esses estudos investigaram, em particular, a problemática do *bullying*, examinando como a gestão escolar e os professores abordaram e enfrentaram essa questão no ambiente escolar. Eles constituíram minha primeira compreensão sobre a heterogeneidade do discurso, que se refere à multiplicidade de vozes e enunciados presentes em um determinado contexto. Isso me permitiu compreender, com Foucault, as transformações e permanências ao longo do tempo no tratamento do *bullying* e das violências escolares. Com Foucault (2008a),

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p. 54-55).

Para empreender esse exercício, além da leitura dos títulos e do resumo dos 49 trabalhos inicialmente selecionados, aprofundei a análise explorando os objetivos, o percurso metodológico e os resultados das pesquisas. Dentre esses, foram escolhidos 11 trabalhos cuja temática central aborda as Políticas de Prevenção e Combate às Violências Escolares, com ênfase no *bullying*, permitindo compreender de forma contextualizada o que já foi pesquisado sobre o tema. Com base na abordagem qualitativa, vislumbro que, apesar do tema em comum, cada autor traduz um modo distinto de compreender as políticas educacionais que promovam a diversidade, a igualdade e a participação ativa dos sujeitos no ambiente escolar.

Para facilitar o entendimento das abordagens e das perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas selecionadas, apresento (abaixo) o Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas, que sintetiza essas obras. Esse quadro fornece uma visão geral sobre as diferentes contribuições, servindo como um guia de leitura sobre a temática. As 11 produções, sendo elas, uma Tese e dez Dissertações, estão organizadas a partir de uma ordem anual decrescente:

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas.

Ano	Título	Autor	Instituição	Tipo
2020	Violência na/da escola: Entre análise de práticas escolares e produção de sujeitos	Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil	UFSM	Dissertação
2020	Prevenção e combate ao bullying no contexto escolar com ações de protagonismo juvenil	Leyle Grecco	IFMT	Dissertação
2020	O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental	Edgar Abrahão Pereira	Universida de La Salle	Dissertação
2019	Práticas restaurativas da rede estadual de educação do Estado do Ceará: limites e possibilidades para uma pedagogia responsável e autônoma	Cesar Mateus Lopes de Sales e Silveira.	UECE	Dissertação
2019	Violência Escolar, *Bullying* e violação de direitos humanos no cotidiano escolar	Vanessa Costa Gonçalves Silva	IFMT	Dissertação
2017	O conceito de bullying escolar: Um contraponto sociológico frente ao discurso hegemônico	Jairo José dos Santos Junior	UFRN	Dissertação
2016	Violência escolar: A produção de inquietude na escola	Rafael Marrero Brignol	UFPEL	Dissertação
2015	Revelação e o ocultamento: Dos estudos sobre violência escolar aos estudos sobre o *bullying*	Larissa Leao de Castro	UFG	Dissertação
2012	A paz e a violência na escola: vozes, ecos e silêncios	Marcio Adriano Cardoso	UNISINOS	Dissertação
2007	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o *bullying* escolar	Rosana Maria César Del Picchia de Araujo Nogueira	PUC-SP	Tese
2004	Violências nas escolas, vozes ausentes: a perspectiva de pais ou responsáveis de escolas públicas	Maria José Domingues da Silva	UFPR	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de (2023)).

A leitura das produções acadêmicas selecionadas, que integram o Quadro 1, foi importante para a construção da pesquisa. Cada uma dessas obras contribuiu para uma melhor compreensão das dinâmicas de poder e das práticas discursivas que envolvem a violência escolar e o *bullying*.

Ao explorar as diferentes abordagens teóricas, metodológicas e analíticas

presentes nas Dissertações e Tese, identifiquei pontos de convergências e recorrências que guiaram a formulação das questões centrais do meu estudo. Essa imersão nas perspectivas acadêmicas permitiu situar minha pesquisa dentro de um contexto mais amplo e, também, delinear uma análise em busca de enunciações que compõem o discurso do *bullying* e das principais estratégias de governamento acionadas para combatê-lo na educação.

Dentre as produções analisadas, destaco inicialmente dois estudos que abordam a violência escolar sob perspectivas distintas e em diferentes estados brasileiros. A dissertação de Silveira (2019) investigou a política estadual de educação do Ceará voltada para a resolução de conflitos escolares por meio das práticas restaurativas. O autor analisou o Projeto Mediação Escolar, implementado pelo Ministério Público e pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUCE), em parceria com a ONG Terre des *Hommes Lausanne* (TDH), que atuou em escolas situadas em regiões com altos índices de violência. Já o estudo de Grecco (2020), sobre violência escolar, *bullying* e violação de direitos humanos, examinou essas práticas em escolas de Cuiabá/MT, evidenciando que atividades como palestras, projetos e teatro promoveram mudanças significativas na conscientização e no enfrentamento da violência escolar.

Destaco, inicialmente, esses dois estudos por analisarem contextos distintos, um do Ceará e outro do Mato Grosso, e por evidenciarem que, embora as políticas educacionais sigam a legislação federal como referência, cada unidade federativa elabora e organiza suas normativas de forma particular. Assim, suas contribuições auxiliam na compreensão das diferenças regionais na abordagem do *bullying*.

Buscando aprofundar a análise das contribuições acadêmicas, organizei uma subseção: *Práticas discursivas sobre o bullying*. Nesta, estabeleço um diálogo com a dissertação "*O Bullying Escolar na Legislação Brasileira"*, de Edgar Abrahão Pereira (2020), que, utilizando o método documental, analisou a evolução dessas leis e examinou a legislação nacional, as normas das 26 unidades federativas e do Distrito Federal. O autor identificou os estados que possuem regulamentações específicas e classificou essas normativas em três focos analíticos: punitivo, preventivo e informativo. Os demais estudos apresentados no Quadro 1 serão retomados ao longo desta pesquisa, à medida que contribuem para as análises apresentadas.

2.2.1 Práticas discursivas sobre o *bullying*

Ao me deparar com a dissertação de Edgar Abrahão Pereira (2020), sobre a legislação do *bullying* escolar no Brasil, comecei a refletir profundamente sobre as várias abordagens legais que o fenômeno do *bullying* adquiriu ao longo do tempo. Cada abordagem legislativa foi estruturada por práticas discursivas que refletiam as verdades socialmente construídas sobre o *bullying*, incluindo como as escolas respondem a esses comportamentos. Isso me instigou a questionar como as diferentes caracterizações legislativas do *bullying* poderiam influenciar as práticas pedagógicas e a percepção dos educadores sobre os estudantes envolvidos nesses incidentes.

Inspirada por Paraíso (2021), que ressalta como as pesquisas pós-críticas questionam o conhecimento estabelecido e exploram novas formas de pensar e viver na sociedade, decidi investigar mais a fundo as bases que sustentam a legislação sobre o *bullying*, buscando teorizações sobre como as políticas educacionais brasileiras abordam esse fenômeno e problematizam os efeitos da política sobre a diminuição da violência, com base na literatura existente e nos documentos oficiais.

Motivada por essa perspectiva, questiono as fundações sobre as quais a legislação do *bullying* foi estabelecida, explorando o que sustentam essas normas e como elas se propõem a atender — ou onde falham em atender — às necessidades dos envolvidos. Aponto para a necessidade de uma abordagem mais abrangente que considere as dinâmicas sociais, culturais e individuais que influenciam os efeitos das intervenções escolares e legais contra o *bullying*.

A Dissertação de Pereira (2020) adota o método documental e concentra-se na análise da legislação brasileira relacionada ao *bullying*, identificando os estados com políticas específicas e classificando essas normas em três categorias: punitivas, preventivas ou informativas. O autor destaca a importância dessas políticas educacionais para a proteção integral de crianças e adolescentes. Como ele afirma, “a tipificação e a regulamentação da prática do *bullying* nas unidades federativas demonstram o esforço estatal em institucionalizar respostas frente à violência escolar, mesmo que por vezes de forma fragmentada” (Pereira, 2020, p. 67). Em contraste, esta pesquisa busca compreender como as políticas de combate ao *bullying* são abordadas tanto na legislação nacional quanto na do estado de Santa Catarina. Para isso, aprofundo-me na análise das normativas, utilizando fontes

documentais, além das teorizações de Foucault, com ênfase nos conceitos de discurso e de governamento.

A partir da classificação proposta por Pereira (2020), é possível perceber como cada enfoque (punitivo, preventivo e informativo) mobiliza práticas discursivas distintas que produzem diferentes efeitos de verdade sobre o *bullying* e seus sujeitos. No enfoque informativo, prevalece a disseminação de conhecimentos e definições que tornam o *bullying* reconhecível, regulando as formas como ele é percebido e nomeado nas escolas. Como observa Pereira (2020, p. 84) “esse tipo de abordagem procura delimitar os contornos do fenômeno para, a partir disso, propor medidas de conscientização e orientação que contribuam para a identificação precoce e a atuação preventiva nas escolas”. O enfoque preventivo, com base em Pereira (2020), se ancora na promoção de ambientes educativos saudáveis, com foco na formação e na mediação de conflitos. Já o punitivo se caracteriza pela coerção legal e pela vigilância como formas de controle disciplinar.

Sob a perspectiva foucaultiana, essas três abordagens podem ser compreendidas como estratégias de governamento que atuam na formação de sujeitos escolares. Ao nomear e classificar o *bullying*, essas políticas instituem um regime de verdade que produz identidades como agressor, vítima e testemunha, definindo os papeis sociais esperados e regulando as condutas aceitáveis. Além disso, contribuem para deslocar a violência escolar do campo pedagógico para o campo da judicialização e da responsabilização individual.

Dessa forma, a análise das práticas discursivas sobre o *bullying* permite compreender como os discursos legais orientam não apenas as respostas institucionais à violência, mas também os modos de ser e de agir dos sujeitos envolvidos no espaço escolar. Essa compreensão é fundamental para pensar alternativas que superem a redução do fenômeno a um problema de ordem ou de conduta individual, e para vislumbrar políticas educacionais que considerem as complexidades sociais e relacionais que permeiam a experiência escolar.

O meu estudo propõe uma abordagem voltada para focos analíticos que evidenciam as dinâmicas de poder nas políticas educacionais. Ao examinar as interações sociais, políticas e culturais, analiso os documentos legislativos e a literatura para compreender as políticas de combate à violência escolar, especificamente ao *bullying*, formuladas pelo estado de Santa Catarina. Nesse processo, busco reconhecer os discursos que as atravessam e tensionar as

soluções que elas propõem.

Seguindo o próximo passo da pesquisa, abordo o aporte documental. Nessa seção apresento e discuto os documentos que embasam as políticas de combate à violência escolar e ao *bullying*. Nesta etapa, começo a delinear as análises que problematizam como essas políticas foram produzidas, além de identificar as práticas de governamento e os discursos que atravessam a formulação dessas normativas.

2.3 APORTE DOCUMENTAL DA PESQUISA

Para reunir o conjunto de legislações analisadas nesta pesquisa, iniciei uma busca por documentos que tratassem sobre o *bullying*, tanto em âmbito estadual quanto nacional. O primeiro passo foi consultar as leis estaduais de Santa Catarina, acessando o site da Assembleia Legislativa do Estado (ALESC), onde utilizei filtros de pesquisa com o termo *bullying* para localizar normativas relacionadas ao tema. Essa busca inicial pela legislação estadual foi fundamental, pois indicou o caminho para a identificação das normativas de caráter nacional, já que os estados seguem e suplementam a legislação federal conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante autonomia aos entes federados, mas determina que estes devem respeitar as normas gerais estabelecidas pela União.

Além da pesquisa no repositório eletrônico oficial da ALESC, realizei também uma visita ao Núcleo de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola da Coordenadoria Regional de Educação (NEPRE/CRE), responsável pela implantação da Política na Regional de Chapecó/SC. Parte das legislações estaduais foi gentilmente enviada por e-mail por integrantes do Núcleo. A leitura do marco legal da política estadual coordenada por esse núcleo contribuiu para identificar as conexões com legislações nacionais, permitindo ampliar o mapeamento normativo desta pesquisa.

Na sequência, acessei o portal oficial do Governo Federal (www.gov.br), especificamente a aba Legislação – Pesquisa de Normas, utilizando filtros como o número da lei, o ano de publicação e a palavras-chave relacionadas ao tema. Ao final desse processo, organizei um documento com todas as legislações encontradas, o qual constitui o aporte documental que sustenta as análises desenvolvidas.

A seleção desse material foi orientada não apenas pela relevância normativa, mas também por sua capacidade de evidenciar os discursos e silenciamentos presentes nas políticas educacionais. Busquei compor um conjunto diversificado de documentos, abrangendo desde diretrizes internacionais de direitos humanos até legislações específicas voltadas à educação e à inclusão. A ausência explícita de menções à violência escolar em algumas dessas normativas despertou reflexões sobre os mecanismos de exclusão ainda operantes no sistema educacional.

Inicialmente, engajei-me em um processo de leitura superficial, o qual rapidamente evoluiu para uma análise aprofundada que questionava as implicações, os contextos de formulação e os impactos dessas políticas. Posteriormente, refleti sobre como essas normativas reforçam ou desafiam as estruturas de poder existentes. Esta reflexão está alinhada com as abordagens descritas por Paraíso e Meyer (2021), que enfatizam a importância de interrogar continuamente as condições sobre as quais o conhecimento educacional é produzido e validado.

Os documentos selecionados me ajudaram a mapear e compreender os discursos que circulam na educação sobre a violência escolar e, especificamente, sobre o *bullying*. Procurei materiais que possibilitaram aprofundar a análise, identificando discursos predominantes e verdades aceitas. Inspirada por Michel Foucault, compreendo que os discursos legais não apenas refletem, mas também produzem verdades socialmente aceitas, delimitando o que pode ser dito, reconhecido e legitimado como problema público. Para o filósofo,

> a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2023, p. 52).

Nesse sentido, a análise documental desenvolvida nesta pesquisa ultrapassa a leitura normativa e busca compreender os efeitos de verdade produzidos pelas legislações educacionais, especialmente no que se refere à forma como a violência escolar é nomeada, tratada ou silenciada nas políticas públicas. Como chama atenção Gräff (2017):

> entendo que, ao dar visibilidade ao quadro de exclusão, que se constituiu durante séculos da história de formação desse país, o Estado brasileiro reconhece uma dívida social com grupos identitários específicos, produzida pela falta de acesso à educação e, por consequência, a melhores condições de trabalho, potencializada pela ausência de políticas de reconhecimento das diferenças culturais, até a última década do século XX (Gräff, p. 124).

Diante disso, o reconhecimento dessa dívida social e das desigualdades históricas no acesso à educação reforça a centralidade dos direitos humanos como princípios fundamentais para a equidade educacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, produzida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um marco histórico para a garantia dos direitos e da liberdade individual. Ela é composta por 30 artigos que estabelecem normas universais para a proteção da dignidade humana, assegurando direitos como a liberdade de expressão, o direito à educação, à saúde e ao trabalho, além da proteção contra abusos e discriminação. Sua importância histórica está no fato de ter sido colocada em circulação em um contexto pós Segunda Guerra Mundial, quando algumas das formas mais brutais de violência na história da humanidade foram cometidas. Durante o conflito emergiu a necessidade de uma declaração que subsidiasse a promoção da paz, da justiça e da igualdade. Entre seus princípios, o artigo 26 destaca o papel da educação na promoção de ambientes seguros e inclusivos:

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948, s.p.).

Dessa forma, especialmente neste artigo, a Declaração traz referência para políticas de combate à algumas formas de violência no ambiente escolar. A partir dessa normativa universal, trago os quadros documentais abaixo que apresentam as políticas educacionais selecionadas, destacando seus proponentes e as descrições breves que resumem seus conteúdos e intenções principais, servindo como um recurso para a análise das políticas de enfrentamento às violências escolares relacionadas ao *bullying.* Para facilitar a análise e a localização organizei dois quadros: um que apresenta as políticas nacionais (Quadro 2), que durante seu texto sinalizam para a questão da violência escolar e/ou, especificamente, tratam sobre o *bullying*. Esse quadro serve como um guarda-chuva para as políticas educacionais

produzidas pelo estado de Santa Catarina (Quadro 3), no que se aborda as Violências na Escola, com ênfase no *bullying*.

Quadro 2 - Políticas Nacionais

Ano	Documento	Elaborado Por	Breve Descrição
1988	Constituição Federal Assembleia Constituinte	Assembleia Constituinte	Lei máxima do Brasil, estabelece a estrutura do Estado e direitos fundamentais.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Governo Federal	Garante proteção integral aos direitos das crianças e adolescentes.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96	Governo Federal	Define as diretrizes gerais da educação nacional.
2007	Lei sobre Conteúdo Educacional do ECA no Ensino Fundamental	Governo Federal	Obriga a inclusão de conteúdos sobre direitos das crianças e adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.
2009	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)	Decreto Presidencial	Expande as políticas de direitos humanos, incluindo educação e cultura de paz.
2009	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT	Governo Federal	Promove políticas públicas para a comunidade LGBT, parte do Programa Brasil sem Homofobia.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Governo Federal	Estabelece bases para os currículos da Educação Básica.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos	Governo Federal	Fixa diretrizes para a organização do Ensino Fundamental.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Governo Federal	Planeja e estabelece metas para a educação nacional por 10 anos.
2015	Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015	Governo Federal	Institui medidas nacionais contra o *bullying* em escolas.
2016	Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016	Governo Federal	Institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao *bullying* e à violência na escola.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ministério da Educação	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2018	Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018	Governo Federal	Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.
2024	Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024	Governo Federal	Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em estabelecimentos educacionais. Prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. Altera o Código Penal e leis relacionadas a crimes hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: Elaborado pela autora em junho de 2024.

O Quadro 3, a seguir, apresenta uma visão geral das principais leis estaduais de Santa Catarina que abordam a questão do *bullying* e outras formas de violência nas escolas. Para selecionar esses documentos, utilizei como fonte de busca os repositórios oficiais de legislação do Estado, bem como plataformas jurídicas. Realizei uma busca focada em documentos relacionados à educação e à segurança nas escolas, priorizando leis que tratassem diretamente sobre o *bullying.* O quadro destaca as normativas ao longo dos anos, refletindo os impactos e as mudanças nas políticas educacionais e na abordagem do problema, pelo governo estadual.

Quadro 3 - Leis Estaduais de Santa Catarina

Ano	Documento	Elaborado Por	Breve Descrição
1989	Constituição do Estado de Santa Catarina	Assembleia Constituinte	Adaptada às diretrizes da Constituição Federal de 1988, aborda direitos e garantias no contexto estadual.
2009	Lei nº 14.651, de janeiro	Governo de Santa Catarina	Programa estadual específico para combater o *bullying* nas escolas.
2015	Lei nº 16.794	Governo de Santa Catarina	Estabelece diretrizes e metas para a educação no estado pelos próximos anos, incluindo as violências.
2020	Lei Ordinária nº 17.881	Governo de Santa Catarina	Altera o anexo II da Lei nº 17.335 de 2017, que consolida as leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do estado de Santa Catarina, para instituir a Semana Estadual de Combate ao *Bullying*.
2021	Lei Ordinária nº	Governo de	Institui no âmbito do estado de Santa Catarina a

	18.182	Santa Catarina	política de educação digital nas escolas, cidadania digital e adota outras providências.
2022	Lei nº 18.337	Governo de Santa Catarina	Institui o Programa Time da Defesa, voltado à prevenção da violência escolar, doméstica, abuso sexual e uso de drogas nas escolas públicas de Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora em junho de 2024.

Essas leis, ao longo do tempo, não apenas regulamentam a questão do *bullying*, mas também se conectam a outras áreas, como a educação digital e a cidadania, ilustrando a abrangência e a complexidade das políticas educacionais voltadas à proteção e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para realizar a análise documental, inicialmente, realizei uma leitura exploratória dos documentos para identificar os principais temas e enunciações presentes. Em seguida, aprofundei a análise, concentrando-me nas políticas ao longo do tempo e nos pontos de tensão que emergem em sua formulação e proposição. O objetivo foi investigar como essas políticas dialogam com as dinâmicas de poder e quais as estratégias de governamento propostas por elas para o contexto educacional, sem verificar diretamente sua aplicação nas escolas. Busco evidenciar as propostas, as contradições, as omissões e/ou os desafios que permeiam essas normativas e os possíveis impactos que elas projetam sobre o cotidiano escolar.

Com o aporte documental delineado, passo agora a examinar as dinâmicas de poder que atravessam as políticas educacionais selecionadas, buscando compreender como certas práticas discursivas e não discursivas sobre a violência escolar são constituídas.

2.3.1 Um olhar para as dinâmicas de poder nas políticas educacionais

No contexto das relações de poder que constituem o ambiente escolar é fundamental compreender como as práticas disciplinares orientam e produzem formas específicas de subjetividade. Foucault (2023), em sua obra *Microfísica do Poder*, abordou o poder como uma rede de elementos heterogêneos, incluindo discursos, instituições, leis, medidas administrativas e proposições filosóficas e

morais que se articulam para sustentar as relações de poder. Essas relações são dinâmicas e em constante transformação, configurando-se como um conjunto multilinear de forças que interagem, se reorganizam e se adaptam às mudanças sociais.

As dinâmicas de poder atuam como estruturas que regulam o comportamento dos indivíduos, colocando em operação um conjunto de normas e práticas que produzem subjetividades historicamente situadas. Nas escolas, por exemplo, as regras e regulamentos não são meramente administrativos, mas integram uma estrutura maior que visa à conformação de corpos e condutas. No contexto da sociedade disciplinar, esse processo buscava produzir sujeitos dóceis, úteis, disciplinados e obedientes. No entanto, nas sociedades contemporâneas, de controle, emergem outras formas de subjetivação, que valorizam a individualidade, a adaptabilidade e o espírito empreendedor, produzindo sujeitos que se ajustam continuamente às exigências de desempenho, inovação e autogestão. Dessa forma, as práticas escolares seguem contribuindo para a perpetuação de relações de poder, agora também associadas à produção de subjetividades mais flexíveis e responsivas às dinâmicas neoliberais da sociedade.

Assim, ao investigar como as políticas de combate à violência escolar são conduzidas, é crucial examinar essas dinâmicas que estão em jogo. Essas políticas, muitas vezes, apresentadas como neutras e objetivas, são atravessadas por relações de poder que visam direcionar comportamentos e subjetividades. Como Foucault (2023) concebe, o poder não é uma coisa que se possui, mas uma rede de relações que atravessa a sociedade, organizando-se e reconfigurando-se continuamente.

Além disso, as leis e regulamentos governamentais são percebidos como instrumentos utilizados para regular o comportamento dos indivíduos. Essas normas não apenas administram, mas integram uma estrutura maior, destinada à conformidade e disciplina dos corpos e mentes.

> Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou de “disciplina” ou “poder disciplinar”. E é importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (Machado, 2023,

p. 21).

Através dos estudos já realizados e das contribuições de Foucault, é possível questionar as definições convencionais sobre o *bullying*, investigando as dinâmicas sociais que contribuem para sua manifestação e analisando como ele é produzido. Essa abordagem permite a compreensão das raízes do fenômeno, indo além das ações visíveis para examinar as estruturas que o sustentam, pois em determinados momentos, ganha mais visibilidade, enquanto em outros, suas manifestações são menos destacadas. A seguir, apresento o Quadro 4, que traz a definição de *Bullying* ao longo do tempo, a partir da esfera federal e do estado de Santa Catarina.

Quadro 4 - Definições de *bullying* na legislação

Legislação	Esfera Governamental	Definição de b*ullying*
Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009	Estadual	Entende-se por *bullying* atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um indivíduo (bully) ou grupo de indivíduos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento, e executadas em uma relação desigual de poder.
Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015	Federal	Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, incluindo ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças, grafites depreciativos, expressões preconceituosas e isolamento social consciente e premeditado.
Lei nº 17.881, de 17 de janeiro de 2020	Estadual	O *bullying* pode ser evidenciado através de atitudes de intimidação, humilhação e discriminação, tais como insultos pessoais, apelidos pejorativos, ataques físicos, grafitagens depreciativas, expressões ameaçadoras e preconceituosas, isolamento social e pilhérias.
Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024	Federal	Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais.

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2025.

Conforme é possível verificar no Quadro 4, antes de 2015, não havia uma

legislação federal específica que tratasse diretamente do *bullying* no Brasil. A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, foi a primeira a instituir o Programa de Combate ao *Bullying*, entretanto, algumas legislações federais anteriores já abordavam a proteção de crianças e adolescentes contra diversas formas de violência e maus-tratos, o que, indiretamente, poderia incluir situações de *bullying*. Entre essas normas, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata da garantia à proteção integral de crianças e adolescentes e a Lei Menino Bernardo (Lei da Palmada) – Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que proíbe o uso de castigos físicos e tratamentos crueis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes, reforçando medidas contra a violência doméstica e institucional (Brasil, 2014). Embora essas leis não mencionam expressamente o termo *bullying*, elas criam um arcabouço legal para a proteção da infância e da adolescência, estabelecendo princípios de segurança e bem-estar que também poderiam ser aplicados ao ambiente escolar.

A definição apresentada na legislação mais recente, Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, inclui elementos como violência física ou psicológica, intencional e repetitiva como algumas características para o reconhecimento do *bullying*. Esse enquadramento legal busca estabelecer critérios objetivos para identificar a prática, além de legitimar as intervenções institucionais. No entanto, ao tipificar o *bullying* de forma normativa e comportamental, essas políticas também delimitam o que pode ou não ser reconhecido como violência no contexto escolar, o que abre espaço para interrogações sobre quais formas de agressão ou exclusão permanecem invisibilizadas por definições restritivas.

A leitura dos documentos legislativos que definem o *bullying* já sinalizam sobre o papel das relações de poder e dominação na escola, envolvendo alunos, professores e a comunidade. A noção de desequilíbrio de poder presente nas definições legais, conecta-se a uma lógica mais ampla de governamento das condutas escolares, em que determinadas práticas são visibilizadas e controladas, enquanto outras são naturalizadas ou silenciadas. Ao estabelecer critérios normativos para reconhecer e intervir sobre o *bullying*, as políticas educacionais atuam não apenas na contenção da violência, mas também na produção de sujeitos que se ajustam aos padrões de convivência desejáveis. A ausência de diálogo entre a escola, incluindo as famílias, pode ser interpretada como uma estratégia que interdita a participação e a voz dos pais na discussão sobre a violência escolar.

Ao aprofundar os conceitos de bullying, relações de poder e governamento, foi possível compreender como eles, de forma articulada, agem. O poder não é algo que se possui ou uma estrutura estática. Em vez disso, o poder é visto como algo que se exerce e que está presente nas relações sociais. O poder é produtivo e capilar, circulando através de uma rede complexa de relações que permeiam todos os níveis da sociedade. É caracterizado pela sua capacidade de produzir conhecimento, normas e verdades. O poder, para Foucault, é difuso, não centralizado, e está sempre em movimento, influenciando e sendo influenciado pelas relações sociais.

> [...] o poder não é uma entidade externa de que se possa lançar mão numa relação social, seja essa uma relação de produção, de família, de sexualidade etc.; não vindo de fora, o poder está sempre intrínseco em qualquer relação. Ele é imanente a qualquer relação simplesmente porque em qualquer relação sempre existe um diferencial entre aquilo que uma parte é capaz de fazer (seu fazer) e "aquilo outro" de que a outra parte é capaz (de ser, ou fazer). Assim, o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede social, em cujo nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo (Veiga-Neto, 2008, p. 24).

Essas análises, inspiradas nas ideias da obra *Figuras de Foucault*, de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (2008), sobre poder, dominação e resistência, ressaltam a importância de considerar esses conceitos nas análises sobre violência escolar e práticas educacionais. Por outro lado, quando se refere à dominação, é preciso considerar uma forma mais rígida e fixa de poder, na qual uma entidade ou grupo exerce controle absoluto e coercitivo sobre outros corpos. A dominação implica uma hierarquia clara e uma relação de submissão que tende a ser mais estável e institucionalizada. É uma forma de poder que se cristaliza em estruturas que dificultam a resistência e a transformação. Enquanto o poder pode ser contestado e é sempre sujeito a negociações e resistências, à dominação tende a ser mais impositiva e menos flexível.

> Em termos etimológicos, é fácil compreender a relação de dominação como uma operação em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para a sua casa, seu domo, sua morada - do latim domus i, casa, habitação, pátria. Para que isso aconteça, é preciso conduzir esse(s) outro(s), isso é, governá-lo(s), impor a ele(s) um governo - do grego kubernán: guiar, dirigir, conduzir, controlar a ação ou o comportamento (originalmente, de um barco, e, depois, de alguma coisa ou de alguém). Assim é que a dominação - sobre o(s) outro(s) - implica uma ação de

> governar ou um governamento - sobre esse(s) outro(s) (Veiga-Neto, 2008, p. 20).

As relações entre poder, dominação e resistência são cíclicas e contínuas. O poder não existe sem a possibilidade de resistência, e é precisamente essa capacidade de resistir que faz com que o poder dominante reforce e intensifique suas estratégias.

> Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidades a uma resistência; é porque há possibilidade de resistência, e resistência real, que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procura fazer aparecer do que a dominação monótona e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta, e a cada instante se vê a da rebelião à dominação, da dominação à rebelião, e é toda essa agitação perpétua que gostaríamos de fazer aparecer (Foucault, 2003, p. 232).

Esses conceitos ajudam a compreender como as práticas de interdição e controle se manifestam nas instituições, incluindo as educacionais. As práticas de interdição, como discutidas nos estudos foucaultianos, são formas de dominação que visam manter a ordem social e limitar a participação e a expressão de certos grupos. No contexto escolar, essas práticas se materializam na forma de políticas e de estratégias de governamento que buscam combater a violência, incluindo o *bullying*, mas que, ao mesmo tempo, operam como mecanismos de controle e condução da conduta dos estudantes. A violência, portanto, não é apenas reprimida, mas também estruturada e regulada por essas dinâmicas de poder, que legitimam certas ações enquanto silenciam outras.

Nos capítulos seguintes, desenvolvo a análise das políticas educacionais que tratam sobre o *bullying*, com atenção às condições de possibilidade dos discursos e às estratégias de governamento que atravessam o enfrentamento das violências nas escolas. De forma mais específica, no Capítulo 3, procuro responder à primeira parte do problema de pesquisa, examinando quais discursos circulam sobre o combate ao *bullying* nas políticas educacionais. Já no Capítulo 4, direciono o olhar para a segunda parte da questão orientadora, analisando quais estratégias de governamento são acionadas para sua prevenção e enfrentamento no contexto da política catarinense.

3 NA TRILHA DOS DOCUMENTOS: ANÁLISE DAS POLÍTICAS SOBRE O *BULLYING*

> Meu filho era um garoto muito, muito doce. [...] a primeira agressão foi por causa de um pirulito. O menino arrancou da mão dele e, quando ele pediu de volta, o menino deu dois socos no nariz dele. O arrastaram pelo pescoço e foi para dentro do banheiro, onde fizeram aquele vídeo. [...] Por ser o maior da turma, queria ficar forte para poder defender os colegas menores dos agressores[4] (Teixeira, 2024, s.p).

Dou início a este capítulo com a fala comovente de Michelle de Lima Teixeira, mãe de Carlinhos, como ele era carinhosamente chamado. Michelle relatou que seu filho lhe contou várias vezes que não podia entrar no banheiro da escola, pois "quem vai para o banheiro apanha". Infelizmente, essas agressões continuaram, culminando em uma tragédia irreparável. A morte de Carlinhos chama a sociedade a refletir se está fazendo o suficiente para combater a intimidação sistemática e repetitiva. Cada palavra dessa mãe reflete o desespero e a impotência diante de um sistema que falhou em proteger seu filho. Esta tragédia não é apenas um relato de violência escolar, mas um chamado urgente para mudanças nas dinâmicas de poder e nas estratégias de proteção dentro e fora das instituições educacionais.

A vontade de Carlinhos de se fortalecer para defender colegas menores não pode ser interpretada apenas como um desejo individual, mas como efeito de um contexto mais amplo, marcado pela racionalidade neoliberal. Essa racionalidade produz processos de subjetivação centrados na responsabilização individual como solução para problemas estruturais. Em vez de contar com o apoio coletivo ou institucional, a racionalidade neoliberal dita a necessidade de autossuficiência e da capacidade própria para enfrentar desafios coletivos. Refletindo sobre isso, percebo como somos levados a acreditar que o sucesso e a segurança dependem exclusivamente do esforço pessoal.

Os pesquisadores Pierre Dardot e Christian Laval (2016), em sua obra *A Nova Razão do Mundo: Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal*, exploram a ascensão e a consolidação do neoliberalismo como a lógica dominante que permeia todas as esferas da vida social. Para os autores, o neoliberalismo não é apenas um conjunto

[4]Depoimento retirado da reportagem Mãe de menino morto após ser agredido em escola diz que filho queria ‘ficar forte’ para defender amigos menores de *bullying* do **Portal de notícias da Globo (G1)**. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/28/mae-de-menino-morto-apos-ser-agredido-em-escola-diz-que-filho-queria-ficar-forte-para-defender-amigos-menores-de-bullying.ghtml&sa=D&source=docs&ust=1726102263000461&usg=AOvVaw0kFVMGJpWTcGzLL69dkQOj. Acesso em: 22 jun. 2024.

de políticas econômicas, mas uma racionalidade que reconfigura a sociedade, condicionando os comportamentos, as instituições e as relações humanas segundo os princípios do mercado.

No campo educacional, o neoliberalismo redefine o papel das escolas e das universidades, que passam a funcionar segundo uma lógica empresarial, sendo pressionadas a adotar práticas de gestão baseadas em indicadores de desempenho, *rankings* e metas quantitativas. Esse modelo cria um ambiente onde a competição é incentivada não apenas entre estudantes, mas também entre profissionais e instituições, deslocando o foco da formação integral do sujeito para a preparação de trabalhadores altamente competitivos e eficientes para o mercado de trabalho.

Em sua pesquisa Dardot e Laval (2016) discutem como essa lógica não apenas reorganiza as instituições de ensino, mas também impõe uma mentalidade que valoriza a autorresponsabilidade e a autogestão, exigindo que estudantes e professores aprimorem continuamente seu desempenho e adaptem-se às exigências cada vez mais intensas do setor educacional. Esse processo transforma a educação em um produto quantificável, medido pelo retorno econômico que proporciona, e não por seu valor para o desenvolvimento humano e social:

> a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016, p. 328).

Essa racionalidade se manifesta também nas escolas brasileiras, onde as políticas educacionais frequentemente reproduzem essa lógica. As iniciativas contra o *bullying*, por exemplo, são, muitas vezes, enquadradas dentro de uma perspectiva biopolítica de gestão de riscos e controle de comportamento. Embora tenham como objetivo garantir um ambiente seguro para a aprendizagem, tais políticas podem desconsiderar causas estruturais da violência, tratando apenas seus efeitos visíveis e responsabilizando o sujeito pela sua própria proteção.

A biopolítica, nesse contexto, não se limita à regulação da vida individual, mas opera na escala populacional, buscando governar a vida coletiva por meio de estratégias de normalização e controle. Em sua pesquisa Revel (2005) define:

> O termo biopolítica designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população. A biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (Revel, 2005, p. 26).

A lógica biopolítica manifesta-se no contexto do combate ao *bullying* como um mecanismo de vigilância e autorregulação. As políticas educacionais voltadas para esse fenômeno, muitas vezes, enfatizam a responsabilização individual, incentivando os próprios estudantes a monitorar, denunciar e prevenir comportamentos considerados inadequados. Esse modelo de governamento, ao invés de propor soluções estruturais, reforça a ideia de que cabe ao sujeito adaptar-se às normas estabelecidas e as condutas esperadas, naturalizando as relações de poder e consolidando a vigilância como parte da dinâmica escolar.

Com isso, o governamento neoliberal busca regular e disciplinar tanto as instituições quanto os indivíduos, incentivando-os a se enxergarem como empreendedores de si. Considerando o contexto Dardot e Laval (2016) afirmam que:

> ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado, especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 330-331).

Nesse modelo, espera-se que o estudante administre sua trajetória educacional como se fosse um empreendimento pessoal, responsabilizando-se por seu desempenho, adaptação e êxito, do mesmo modo que, no contexto neoliberal, o trabalhador deve gerir sua própria empregabilidade como uma empresa de si mesmo. Dessa forma, o gerenciamento do *bullying*, em vez de questionar as relações de poder e as desigualdades estruturais, torna-se um mecanismo biopolítico que naturaliza a vigilância, o monitoramento e a lógica da competição, deslocando a responsabilidade para os próprios estudantes e reforçando a autorregulação como uma norma social.

Para aprofundar essa discussão, Dardot *et al*. (2021) introduzem o conceito de *guerra civil*, que ajuda a compreender como a racionalidade neoliberal se

reconfigura e intensifica suas estratégias de controle. Trata-se de uma guerra não bélica, mas simbólica e subjetiva, sustentada por uma lógica de inimizade permanente, na qual os indivíduos são constantemente convocados a identificar e neutralizar ameaças internas ou externas. Esse processo mostra uma forma de governamento em que o sujeito se torna responsável não apenas por sua vida, mas também por vigiar, policiar e punir o outro, como parte de uma dinâmica ampliada de controle e normalização.

A pesquisa de Dardot *et al.* (2021) propõem o conceito de guerra civil para descrever o cenário contemporâneo em que o neoliberalismo, ao se metamorfosear sob governos nacionalistas e conservadores, intensifica mecanismos de exclusão e controle. Essa transformação é evidenciada pela incorporação de discursos de ódio e práticas autoritárias que reposicionam a família e a religião como elementos centrais de legitimação dessa nova racionalidade, a qual se manifesta na violência institucionalizada e na regulação intensiva dos corpos e dos comportamentos. Nesse arranjo, a violência deixa de ser exceção e assume um papel estrutural, funcionando como estratégia de governo que atravessa as instituições e orienta as subjetividades. Estado e indivíduos passam a ocupar, simultaneamente, os papéis de agentes e alvos dessa violência, consolidando uma racionalidade baseada na inimizade contínua e na identificação constante de inimigos dentro da própria sociedade.

> [...] manifesta-se uma nova racionalidade, na qual o indivíduo deverá governar a si mesmo e ser responsável por policiar e, eventualmente, penalizar o inimigo. A violência de Estado se mostra inseparável de uma violência exercida contra o outro e contra si mesmo. São estratégias que atingem a intimidade dos corpos (Dardot *et al*., 2021, p. 35).

Essa lógica também opera no ambiente escolar, onde legislações e políticas de combate à violência e ao *bullying*, embora visem coibir agressões, frequentemente reproduzem estratégias de controle social alinhadas à racionalidade neoliberal. Ao priorizarem práticas centradas na responsabilização individual e no cumprimento de normas de conduta, essas medidas reforçam a expectativa de que os próprios estudantes assumam o papel de vigilantes e reguladores do comportamento alheio. Assim, a escola passa a operar como um espaço de intensificação das relações de poder, no qual se normalizam a exclusão, a competição e diferentes formas de violência cotidiana, como no caso do *bullying*.

As políticas educacionais, ao adotarem estratégias orientadas pelo protagonismo e pela meritocracia, reforçam processos históricos que sustentam a racionalidade neoliberal no interior da escola. Tais estratégias se materializam, por exemplo, no uso de instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que estabelece metas de desempenho baseadas em taxas de aprovação e em avaliações padronizadas, e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que centraliza o acesso ao ensino superior a partir da performance individual em provas de larga escala. Ambos operam como mecanismos de ranqueamento, promovendo uma cultura de responsabilização e competição entre escolas, professores e estudantes. Nesse contexto, políticas que priorizam a performance e o mérito pessoal, como critérios centrais de reconhecimento, negligenciam iniciativas voltadas à cooperação, à empatia e à construção de vínculos coletivos. Essa ênfase, longe de enfrentar as causas da violência, contribui para sua perpetuação, reduzindo a aprendizagem a uma experiência competitiva, que reforça a exclusão.

> O discurso neoliberal defende a ideia segundo a qual o indivíduo deve ser o único responsável por sua própria vida e por todos os riscos a ela inerentes, tornando-se, assim, independente em relação ao Estado, isto é, recusando sua proteção e, desse modo, recorrendo às próprias armas para combater seus adversários (Oliveira, 2022, p. 367).

A reportagem que escolhi para iniciar este capítulo foi ao ar em um programa de televisão aberta, nominado como *Fantástico*, em 28 de abril de 2024, e trouxe novamente à discussão o tema do *bullying*. Também abordou o conceito que, pela Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009 (Santa Catarina, 2009), é definido como o ato de intimidar por meio de violência física ou psicológica, de modo intencional, repetitivo e sem motivação aparente. A partir dessa lente, pode-se interpretar que o *bullying* se caracteriza pela tentativa de destruir aquilo que não é igual a você, aquilo que não é espelho, que não é seu semelhante, evidenciando uma rejeição ao outro que não se encaixa nos padrões normativos. A reportagem ainda alerta para um dado preocupante: ao menos 40% dos estudantes brasileiros dizem ter sofrido algum tipo de *bullying*, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022.

Essa rejeição ao diferente é produzida por enunciações que definem o que é considerado aceitável, sustentados por uma lógica de visibilidade seletiva. Ou seja,

só se torna legítimo aquilo que pode ser visto e compreendido pelas lentes dominantes da cultura que o conforma. Nesse sentido, Costa (2007) oferece uma reflexão potente ao afirmar:

> A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardilosamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são outros que mal e mal se movem na obscuridade. Mas se essa é uma grande batalha, está longe de ser uma batalha perdida. A história continua, e narra sobre novos sujeitos, novos movimentos sociais, novos gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os óculos deixarem ver, as possibilidades de interpretação permitirem compreender, e a flexibilidade cultural, social e política puder admitir (Costa, 2007, p. 18-19).

Essas lentes que determinam o que pode ser visto e reconhecido operam também nas políticas públicas e nos textos legais, organizando discursos e estratégias voltados à gestão da violência escolar. Os sentidos atribuídos ao *bullying*, assim como os modos de enfrentá-lo, são produzidos em meio a disputas discursivas que envolvem não apenas questões morais e pedagógicas, mas também mecanismos de controle e normalização. Nesta próxima seção, apresento uma reflexão sobre como a escola, enquanto instituição atravessada por múltiplas forças sociais, históricas e culturais, participa da produção e da vivência da violência. Busco compreender como as manifestações contemporâneas da violência escolar, em especial o *bullying*, se relacionam com as transformações da sociedade e com as dinâmicas internas da escola.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO E RESPOSTA À VIOLÊNCIA

A partir da investigação do contexto histórico e social da violência escolar e de um mapeamento preliminar das legislações educacionais relacionadas ao *bullying*, obtive uma compreensão sobre as dinâmicas de poder e as transformações discursivas nas políticas educacionais que abordam esse fenômeno. Isso representa um passo importante no desenvolvimento da pesquisa, pois os elementos que emergem dessa investigação trazem à tona a complexidade do objeto de estudo, e trazem reflexões sobre a presença da violência nas escolas, que se tornou uma pauta recorrente e premente. As pesquisas mostram que, embora a violência tenha sido uma constante na trajetória da humanidade, é notório que a sua manifestação contemporânea apresenta nuances distintas, em relação ao que se verificava em outros momentos da história. Para Abramovay (2005, p. 53), um conceito de

violência exige um certo cuidado, isso porque ela é “[...] inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam”.

Entre as diversas formas de violência que despertam preocupação há algum tempo, a violência escolar emerge como um tema de grande relevância e impacto. Este fenômeno tem chamado a atenção não apenas de famílias, mas também de instituições de ensino e da sociedade em geral, conquistando espaço significativo nos meios de comunicação e nas conversas cotidianas. Portanto, ao investigar os fatores que contribuem para a ocorrência da violência escolar é preciso considerar que, conforme Montenegro (2021, p. 06), “a escola como uma organização da nossa civilização não está apartada do que se passa no restante da sociedade”. Sua observação acerca da escola como uma parte inseparável da sociedade é crucial para compreender a complexidade desse fenômeno. Afinal, conforme o autor, a instituição escolar não é um ente isolado, mas sim um microcosmo que reflete e absorve os elementos do ambiente social, econômico e cultural que a cerca.

Ao reconhecer que a escola está imersa em um contexto mais amplo, fica evidente que a busca pela paz e a segurança no ambiente escolar não pode ser dissociada das condições e dinâmicas existentes na sociedade como um todo. Expectativas irreais de que a escola seja um reduto de tranquilidade, em contraposição a um entorno que vivencia outras realidades, seriam uma falácia.

A perspectiva de Montenegro (2021) ressalta a importância de considerar as influências externas que impactam a dinâmica escolar. Questões socioeconômicas, culturais e políticas exercem uma influência importante sobre o ambiente escolar, conduzindo as experiências e interações dos estudantes. Portanto, a compreensão e o enfrentamento da violência escolar requerem atenção às tramas discursivas que produzem a escola tal como a conhecemos, considerando não apenas suas dinâmicas internas, mas também a sua inserção no contexto mais amplo da sociedade.

Já as leituras de Charlot (2002) me conduziram a pensar a escola como um espaço onde se produzem sentidos sobre o saber, a convivência e os sujeitos. A relação com o saber, conforme ele propõe, é atravessada por desigualdades, histórias de vida e valores que influenciam a forma como os estudantes se inserem na experiência escolar. Compreendo, assim, que a promoção de um ambiente escolar seguro e pacífico requer uma abordagem multifacetada e contextualizada,

capaz de reconhecer as complexas interações que constituem o cotidiano escolar. Ao considerar a escola como um espaço de construção de significados e de disputas simbólicas, torna-se necessário articular ações entre diferentes sujeitos e instâncias — como a escola, a comunidade, as famílias e os órgãos públicos — voltadas à problematização das condições que produzem e sustentam a violência no espaço educativo. Essa reflexão exige levar em conta os estudos já realizados e as diferentes perspectivas teóricas que ajudam a compreender a complexidade dessas dinâmicas.

A relação entre violência e educação passou a ocupar um lugar mais visível na bibliografia brasileira a partir dos anos 1980, embora não tenha surgido nesse período. A partir dos estudos que realizei, reconheço que o problema da violência escolar é historicamente situado e que, mais do que sua existência em si, o que se transforma são as formas como ela se manifesta e é nomeada. Nesse sentido, as análises desenvolvidas por diferentes autores contribuem para ampliar essa compreensão. Um exemplo é a síntese proposta por Charlot (2002, *apud* Ruotti, 2006, p. 25), ao descrever que

> [...] do ponto de vista histórico, o problema da violência escolar não é recente, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais essa violência se manifesta, divididas pelo autor em quatro aspectos: o surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente. Vários autores enfatizam esse último aspecto como aquele que mais tem despertado preocupação na atualidade, pois tais situações colaboram para o sentimento de angústia que atinge boa parte da comunidade escolar, que passa a ficar em constante estado de alerta à menor presença de sinais que representem perigo físico ou ameaça psíquica.

Retomando esse aspecto, percebo que, embora episódios trágicos e extremos ocorram, a violência na escola contemporânea tende a se manifestar de forma tênue nos gestos cotidianos, nas palavras, nos olhares e nos silêncios. Esses pequenos acontecimentos, muitas vezes naturalizados, produzem um ambiente de constante alerta. A antecipação da ameaça torna-se parte da experiência escolar. Como educadora e pesquisadora, reconheço que esses efeitos não são menores: eles atravessam a aprendizagem, fragilizam os vínculos e intensificam a

desconfiança entre os sujeitos da escola. A repetição e o acúmulo desses episódios contribuem para a constituição de um clima de tensão permanente, que incide diretamente sobre a maneira como se vive e se aprende na escola.

Esse ambiente de vigilância e insegurança, sustentado pela recorrência de conflitos, acaba por comprometer o que se espera da escola enquanto espaço de formação, acolhimento e criação coletiva. Embora muitos discursos institucionalizados insistam em associar o combate à violência escolar à ideia de eficácia nas intervenções, essa noção merece ser tensionada. A eficácia, enquanto princípio que organiza as ações educativas sob uma lógica de rendimento e controle, aproxima-se da racionalidade neoliberal, que reduz a escola à resolução de problemas, à elaboração de relatórios, à aplicação de protocolos ou à obtenção de resultados quantificáveis. Nesse modelo, como explicam Dardot e Laval (2016, p. 325), “a lei da eficácia é intensificar os esforços e os resultados e minimizar os gastos inúteis”, produzindo sujeitos ajustados às exigências da lógica econômica que são “homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo”. Essa racionalidade, quando aplicada à educação, tende a desconsiderar a complexidade do processo educativo e a singularidade dos sujeitos envolvidos, fazendo com que a escola funcione a partir de uma lógica de desempenho, controle e responsabilização.

Ao me debruçar sobre os documentos que compõem a materialidade deste estudo, identifiquei que a legislação, tanto nacional quanto estadual, aborda a violência nas escolas, especialmente o *bullying*, como um problema a ser contido por meio de normativas que visam tanto oferecer suporte às vítimas quanto promover uma cultura de respeito e empatia nas instituições educacionais. Esses discursos legais produzem sentidos sobre a violência, definem sujeitos e organizam formas de intervenção que merecem ser problematizadas.

A partir de uma leitura atenta desses documentos, emergiram quatro focos analíticos que atravessam as legislações e orientam a análise que segue: i) Punição e Criminalização; ii) Orientação e Prevenção; iii) Parcerias e Convênios; e, iv) Trabalho Coletivo. Diferentemente de uma categorização prévia, esses focos não foram estabelecidos a priori, mas construídos ao longo do processo de leitura e análise, a partir daquilo que os próprios textos legais autorizam a dizer e a fazer.

A dissertação de Pereira (2020), embora não tenha fundamentado diretamente os focos analíticos aqui definidos, contribuiu para ampliar minha

compreensão sobre as estratégias de regulação e os efeitos dos discursos legais na produção das subjetividades escolares. O estudo reforçou minha atenção às condições de emergência dos discursos e aos modos como os textos legais normatizam comportamentos e operam como instrumentos de governamento. Na próxima seção, examino como esses focos se articulam nos documentos legais e institucionais que tratam do *bullying*, buscando compreender como constroem significados, definem sujeitos e estabelecem formas específicas de governamento.

3.2 A LEGISLAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO DO *BULLYING*

Foi importante fazer o estudo desses documentos, considerando, especialmente, o que está relacionado aos direitos humanos fundamentais, à proteção infantojuvenil, à violência e à segurança na escola. Esses temas contribuíram para estruturar a análise, permitindo uma compreensão das dinâmicas legislativas e sociais que configuram a educação dentro do contexto brasileiro, trazendo a possibilidade de visualizar as atualizações legislativas e perceber como novas legislações alteram e/ou reforçam as normas anteriores. Esses documentos, já descritos no percurso metodológico, constituem o material base desta seção e foram selecionados por sua relevância na formulação de políticas voltadas ao enfrentamento ao *Bullying.*

A legislação que trata sobre a prevenção do *bullying* nas escolas traduz mudanças na abordagem do tema, como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), que estabelece direitos fundamentais para crianças e adolescentes, incluindo a proteção contra todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Especificamente, o artigo 5 do ECA (Brasil, 1990, s.p) declara que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Este artigo destaca a função protetora do ECA, que visa garantir os direitos e a segurança de crianças e adolescentes, em todas as circunstâncias.

Com a evolução das práticas de violência escolar e a crescente preocupação com o *bullying*, novas normativas foram criadas. A Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, definiu

juridicamente o *bullying* e estabeleceu diretrizes para sua prevenção, incluindo medidas pedagógicas e educativas. O artigo 2 da lei caracteriza o *bullying* como:

> Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder (Brasil, 2015, s.p.).

Entretanto, a legislação mais recente endureceu o tratamento da questão, transformando o *bullying* em um crime tipificado no Código Penal. A Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024, ao ***criminalizar*** diretamente atos de violência contra menores, reforça a proteção e, ao mesmo tempo, impõe ***punição*** rigorosas. Essa lei introduziu o artigo 146-A no Código Penal, que determina:

> Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave (Brasil, 2024, s.p.).

Além disso, a mesma legislação estabelece que menores de idade que praticarem *bullying* estarão sujeitos a medidas socioeducativas. O impacto dessa criminalização reforça o papel das instituições escolares na identificação e no encaminhamento das situações de *bullying*, uma vez que a responsabilização passou a abranger não apenas a prevenção, mas também a aplicação de sanções. Nessa direção, a Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), promulgada pelo Governo Federal, estabelece medidas para a proteção de crianças e adolescentes contra a violência em ambientes educacionais. No entanto, seu enfoque recai sobre o endurecimento do tratamento da questão, ao promover alterações no Código Penal, nas leis relacionadas a crimes hediondos e no ECA, consolidando a criminalização do *bullying*.

A legislação também tipifica o *cyberbullying*, com penas de reclusão de dois a quatro anos e multa para atos praticados em ambientes digitais. A inclusão do *cyberbullying* na legislação reforça sua importância no cenário educacional contemporâneo, especialmente diante do crescente acesso de crianças e adolescentes à internet e a redes sociais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023, realizada pelo IBGE,

84,2% das pessoas com idade entre 10 e 13 anos utilizaram a internet no período de referência[5], evidenciando uma tendência de acesso cada vez mais precoce às tecnologias digitais. Diante desse cenário, a legislação reconheceu formalmente o *cyberbullying* como uma forma de intimidação sistemática virtual e passou a prever as sanções aplicáveis a essa prática, conforme o parágrafo único do artigo 146-A do Código Penal:

> Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave, casos de abuso e exploração sexual dentro das instituições de ensino (Brasil, 2024, s.p.).

A criminalização mais severa dos atos de violência escolar sugere uma expectativa de que a punição possa reduzir a ocorrência desses casos, ao estabelecer consequências mais rigorosas para os agressores. No entanto, é preciso questionar se essa abordagem punitiva, centrada na responsabilização individual, contribui para a resolução do problema ou se apenas reforça mecanismos de controle e repressão, sem enfrentar suas causas estruturais. A própria legislação prevê ações voltadas à cidadania digital e à segurança no ambiente virtual, tentando acompanhar as novas realidades tecnológicas.

Embora relevantes, essas iniciativas tendem a ser insuficientes quando desvinculadas de práticas pedagógicas e de uma cultura escolar que promova vínculos, diálogo e convivência. Sem uma perspectiva mais ampla sobre as relações escolares, tais medidas acabam restringindo-se a um caráter regulatório e disciplinar. O foco exclusivo na criminalização pode desviar a atenção de estratégias preventivas, que poderiam transformar as dinâmicas escolares e fomentar uma cultura de respeito mútuo. Nesse sentido, vale destacar que o artigo 4º da Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 propõe, entre os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o compromisso de “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua” (Brasil, 2015, s.p.).

Diante dessas tensões, torna-se necessário aprofundar a análise das políticas

[5] Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2023, 87,2% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram internet. Rio de Janeiro: IBGE, 26 abr. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet. Acesso em: 30 abr. 2025.

educacionais voltadas ao *bullying*, a fim de compreender como elas têm operado sobre as práticas escolares e os sujeitos envolvidos. Mais do que impor normas de conduta, essas políticas precisam ser examinadas em sua capacidade de produzir efeitos sobre os modos de conviver e os mecanismos que regulam a vida escolar.

A persistência da violência nas escolas mostra que, embora haja uma intenção legítima de garantir ambientes educativos seguros, alcançar esse objetivo requer uma revisão crítica das estratégias em curso. Em vez de ampliar o repertório punitivo, é fundamental avaliar as políticas já existentes e considerar alternativas mais integradas, que envolvam a comunidade escolar em processos dialógicos e participativos. Quando o foco recai exclusivamente na sanção, corre-se o risco de deslocar os conflitos para formas menos visíveis ou mais sutis, sem enfrentar as estruturas que os produzem e os mantêm.

De acordo com a reportagem do portal Poder360[6], com base em dados do Ministério dos Direitos Humanos, o número de vítimas de violência interpessoal nas escolas brasileiras saltou de 3.771, em 2013, para 13.117, em 2023. O mesmo estudo aponta que os casos de violência autoprovocada, como autolesão, tentativas de suicídio e ideação suicida, aumentaram 95 vezes nesse mesmo período. Essas informações integram o Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas (Brasil, 2024), elaborado pelo Ministério da Educação em cooperação com o Ministério dos Direitos Humanos, a Unesco e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. No mesmo documento, o Ministério da Educação (Brasil, 2024, p. 6) apresenta indicadores organizados em quatro dimensões: “ataques de violência extrema; violências no entorno das escolas; violências intraescolares; e estruturas institucionais de prevenção e resposta”.

Em vez de compreender a violência apenas como um desvio individual a ser punido, é possível analisá-la como parte de um conjunto de estratégias de poder que atravessam o campo educativo. Foucault (2008b) destaca que a população é, ao mesmo tempo, alvo e instrumento das técnicas de governamento. Assim, as políticas educacionais, ao regularem os comportamentos nas escolas desde a infância, não apenas formam cidadãos, mas também produzem uma sociedade de um certo tipo, aquela que se deseja proteger, normalizar e gerir.

---

[6] PODER360. *Agressões e bullying triplicam nas escolas do Brasil, diz estudo*. Brasília: Poder360, 15 abr. 2025. Disponível em: https://www.poder360.com.br/poder-educacao/agressoes-e-bullying-triplicam-nas-escolas-do-brasil-diz-estudo . Acesso em: 30 abr. 2025.

> Essa lógica se sustenta na ideia de que qualquer forma coletiva de sociabilidade alternativa ao modelo individualista da lógica de mercado significa um risco à ordem. Daí o discurso de que um perigo ronda a civilização, forçando a necessidade do combate e da intervenção. Os valores tradicionais e a ordem da economia livre são ameaçados pelas subjetividades que entram em desacordo com as normas da sociedade fundamentada no modelo liberal. A civilização em risco é a ocidental: branca, classista, heteronormativa, patriarcal (Dardot *et al.*, 2021, p. 12).

Desta forma, as leis contra a violência escolar, incluindo o *bullying*, podem ser vistas como mecanismos de segurança que, além de proteger os indivíduos, também buscam gerenciar e punir comportamentos, promovendo um ambiente mais saudável, mas que também serve para torná-lo mais produtivo. Isso demonstra como o governo atua não apenas por meio da disciplina, mas também através de uma gestão detalhada e contínua das condições de vida da população.

> O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que implica, em primeiro lugar, uma pluralidade de fins específicos, como por exemplo fazer com que se produza a maior riqueza possível, que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, e mesmo na maior quantidade possível, que a população possa se multiplicar, etc. Portanto, uma série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo. E para atingir estas diferentes finalidades deve-se dispor as coisas. E esta palavra dispor é importante, na medida em que, para a soberania, o que permitia atingir sua finalidade, isto é, a obediência à lei, era a própria lei; lei e soberania estavam indissoluvelmente ligadas. Ao contrário, no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Isto assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas[7] (Foucault, 2023, p. 417).

A educação, sob a perspectiva neoliberal, é um campo privilegiado para o exercício do governamento. Isso se evidencia nas políticas que buscam integrar diretrizes de direitos humanos e proteção infantojuvenil nas práticas escolares. Ao utilizar a escola como uma instituição disciplinar, o governo mobiliza seu poder como estratégia de garantia dos direitos dos estudantes, buscando assegurar que eles se desenvolvam em um ambiente considerado seguro. A legislação escolar, ao incluir medidas contra a violência e o *bullying*, exemplifica esse esforço de governamento,

[7] O fragmento é da palestra de Michel Foucault proferida em 1978 no Collège de France.

cujo foco se concentra em regular a população escolar para garantir não apenas a segurança física, mas também o bem-estar emocional e psicológico dos estudantes, conduzindo, assim, as suas condutas.

É nesse contexto de regulação e condução das condutas que se inserem as campanhas educativas e programas de conscientização sobre o *bullying, os quais* configuram estratégias que operam tanto direta quanto indiretamente no espaço escolar, assumindo papel central nas políticas de enfrentamento à violência. Percebo que essas ações se intensificam especialmente no mês de abril, em razão da mobilização nacional que ocorre em torno do Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, instituído pela Lei nº 13.277 de 29 de abril de 2016. Uma das principais iniciativas que compõem esse movimento é a Semana Nacional da Convivência Escolar[8], coordenada pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Escola que Protege, com apoio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A campanha tem como tema "Eu respeito, você respeita, nós construímos" e propõe atividades como debates, formações, webinários e ações pedagógicas que envolvem estudantes, educadores e famílias. Entre seus objetivos, destaco, dentre os três propostos, o de "construir estratégias de monitoramento e comunicação" (Brasil, 2024, s.p.). Trata-se de uma atuação que, embora promova a escuta e o diálogo, também produz normas de convivência e de monitoramento que orientam e regulam comportamentos.

Outra campanha de destaque é a *Acabar com o bullying #ÉDaMinhaConta*, promovida pela SaferNet Brasil[9] e pelo UNICEF, com foco especial nas redes sociais. Com linguagem jovem e acessível, a iniciativa mobiliza influenciadores digitais, promove *lives* com especialistas, realiza debates e distribui materiais educativos voltados à prevenção do *bullying* e do *cyberbullying.* A campanha nasceu de um encontro com adolescentes no Dia da Internet Segura, visando a escuta ativa de suas vivências e a criação de estratégias de enfrentamento a partir de suas

[8] A edição de 2025 da Semana Nacional da Convivência Escolar foi lançada oficialmente em 3 de abril de 2025, com um webinário que discutiu formas de melhorar o clima e a convivência em instituições de ensino brasileiras. Informações disponíveis em: Semana Nacional da Convivência Escolar — Ministério da Educação. Acesso em: 01 mai. 2025

[9] A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária, religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil. Disponível em: Institucional | SaferNet Brasil. Acesso em: 30 de abr. 2025

próprias narrativas. Compreendo que essa escuta, mediada por plataformas digitais, também é uma forma de governamento que captura e direciona as experiências juvenis, orientando condutas desejadas. Como explica a SaferNet, ao divulgar os objetivos da campanha:

> Educar as novas gerações é fundamental para que saibam reconhecer e denunciar as situações de *bullying*, tanto dentro quanto fora dos ambientes escolares. A proposta é formar adolescentes conscientes e preparados para promover relacionamentos saudáveis, adquirindo conhecimento e resiliência para lidar com situações de violência (SaferNet Brasil, 2022, p. 2).

Essas ações configuram formas sutis de condução dos sujeitos, que, ao mesmo tempo que promovem a participação e o engajamento, também normatizam discursos e comportamentos sobre o que significa ser um jovem respeitador, empático e consciente. A própria valorização da resiliência, como meta formativa, desloca o enfrentamento das violências do campo coletivo para o individual, promovendo a ideia de que cabe ao estudante desenvolver força interior para suportar adversidades, muitas vezes estruturais. Nesse sentido, percebo que o enfrentamento ao *bullying* é conduzido não apenas como um problema a ser resolvido, mas como uma estratégia contínua de regulação dos modos de ser e conviver, em sintonia com os ideais de autogerenciamento e responsabilização característicos da racionalidade neoliberal. É justamente nesse ponto que me deparo com um tensionamento entre os princípios proclamados nos documentos de direitos humanos e a forma como eles são operacionalizados nas políticas educacionais.

Enquanto examino os documentos que delineiam os direitos humanos fundamentais, como pesquisadora sob uma perspectiva pós-crítica, sinto uma mistura de admiração e reflexão. Admiro os princípios que prometem igualdade e justiça universais, conforme traz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A Constituição Federal (Brasil, 1988), no artigo 5º, um dos mais importantes e abrangentes desse documento, estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Questiono a realidade dessas promessas à luz da racionalidade neoliberal que estrutura a sociedade contemporânea, pois redefine o próprio significado de cidadania e de acesso a direitos, subordinando-os

ao mercado e à manutenção da ordem estabelecida.

> [...] a exaltação da civilização concebida como locus da liberdade, da livre-circulação de ideias, da educação e do sufrágio universais e da cidadania se realiza no cidadão governado pela razão de mercado. O discurso iluminista e moderno do sujeito abstrato dos direitos humanos, da boa política democrática cai por terra diante do fato de que tais benefícios foram, desde os séculos passados até hoje, privilégio do homem branco (Dardot *et al.*, 2021, p. 13).

Ao analisar esses textos, percebo como os discursos estão atravessados por relações de poder, entrelaçados com essas declarações universais, que foram resultado de embates, discussões e reivindicações. Esses documentos emergem de jogos de poder que os atravessam, refletindo as mesmas dinâmicas presentes em qualquer outro documento que se propõe a regular ou normatizar questões sociais. Reflito sobre como essas normas não apenas expressam um consenso global, mas também camadas de exclusão e prioridades políticas que, frequentemente, ignoram as intersecções de raça, gênero, condições socioeconômicas, deficiência. Questiono: para quem esses direitos servem? E quem ainda está lutando para ser ouvido dentro desse quadro que pretende ser inclusivo?

Essas reflexões me desafiam a pensar sobre como os direitos humanos são negociados e vivenciados no dia a dia, mostrando tanto as possibilidades quanto às limitações dessas leis fundamentais. Ao aprofundar as leituras sobre as políticas educacionais, que, conforme a legislação, têm buscado criar uma sociedade e, mais especificamente, um ambiente escolar acolhedor, observo uma persistente contradição: se a legislação e as políticas são voltadas para garantir uma educação segura, por que ainda testemunhamos recorrentes atos de violência escolar? Essas observações levantam dúvidas sobre os efeitos dessas estratégias, que, embora socialmente relevantes, parecem falhar em erradicar a violência que permeia os ambientes educativos.

> Com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), produzida pelo IBGE, é de se destacar a proporção crescente de estudantes que reportaram sofrer *bullying* nos últimos trinta dias, entre 2009 e 2019 (de 30,9% para 40,5%). Conforme mostra a tabela 19, Porto Velho (47,9%), João Pessoa (47,1%), Belém (45,8%) e Macapá (45,3%) são as capitais com maior proporção de escolares que relataram formas de *bullying*, prática que atingiu quase metade dos escolares. Apesar de ser uma violência pouco visível, é de se notar a alta frequência ou prevalência que a caracteriza (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 36).

Para mensurar esse cenário, a PeNSE incluiu a seguinte pergunta aos estudantes do 9º ano: *“Nos últimos trinta dias, você sofreu bullying?”.* A formulação dessa questão permitiu mapear a distribuição do fenômeno entre as capitais brasileiras, evidenciando a extensão e a frequência com que essa forma de violência tem sido vivenciada no ambiente escolar.

Embora Florianópolis não esteja entre as capitais com os maiores índices de *bullying*, os dados do Atlas da Violência mostram que a capital catarinense apresenta números que merecem atenção. Em 2015, 39,6% dos estudantes relataram terem sido vítimas de *bullying*, e, apesar de uma leve redução para 35,5% em 2019, esses números ainda são motivo de preocupação, conforme mostra o quadro a seguir,

Quadro 5 - Escolares do 9º que sofreram *bullying* nos últimos trinta dias, por capital de Unidade da Federação – (em %)

Capital	2009	2012	2015	2019
Brasil (capitais)	30.9	34.7	44.6	40.5
Aracaju (SE)	27.3	30.3	41.7	37.0
Belém (PA)	27.1	30.5	38.6	45.8
Belo Horizonte (MG)	35.4	36.5	44.9	38.4
Boa Vista (RR)	29.8	37.1	44.2	39.2
Brasília (DF)	35.5	36.2	46.8	40.7
Campo Grande (MS)	31.5	33.3	45.6	42.6
Cuiabá (MT)	28.6	32.1	41.8	35.7
Curitiba (PR)	35.1	38.0	46.2	40.3
Florianópolis (SC)	29.0	32.6	39.6	35.5
Fortaleza (CE)	27.8	34.1	46.7	41.6
Goiânia (GO)	31.4	32.3	43.2	43.5
João Pessoa (PB)	32.6	36.2	42.3	47.1
Macapá (AP)	27.4	32.5	43.1	45.3
Maceió (AL)	27.5	27.4	44.3	44.5
Manaus (AM)	29.2	32.0	43.4	35.3
Natal (RN)	26.7	32.4	42.9	39.8

Palmas (TO)	26.2	36.4	43.8	37.9
Porto Alegre (RS)	32.5	30.7	39.8	36.2
Porto Velho (RO)	28.8	29.5	42.6	47.9
Recife (PE)	30.0	33.3	43.4	43.9
Rio Branco (AC)	30.9	34.4	45.0	43.6
Rio de Janeiro (RJ)	30.6	33.1	42.6	42.2
Salvador (BA)	27.1	30.9	41.6	39.9
São Luís (MA)	27.9	28.8	41.1	43.3
São Paulo (SP)	31.7	38.4	47.6	39.0
Teresina (PI)	30.7	31.0	42.8	43.0
Vitória (ES)	33.2	38.2	43.5	38.5

Fonte: Retirada do Atlas da Violência (2023, p. 37).

A Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009 (Santa Catarina, 2009), institui um Programa de Combate ao *Bullying*, que visa ***prevenir e combater*** atitudes agressivas, intencionais e repetitivas nas escolas públicas e privadas de Santa Catarina. A lei não só aborda o conceito de *bullying* e o classifica de acordo com as ações praticadas, como também prevê a criação de uma equipe multidisciplinar composta por docentes, alunos, pais e voluntários, para implementar medidas de prevenção e combate. Segundo o artigo nº 4 da legislação:

> Para a implementação do Programa de Combate ao *Bullying*, a unidade escolar criará uma equipe multidisciplinar, composta por docentes, alunos, pais e voluntários, que atuarão na promoção de atividades didáticas, informativas, de orientação e prevenção (Santa Catarina, 2009, s.p.).

Essa formulação evidencia a priorização do trabalho voluntário na execução das políticas educacionais, deslocando parte da responsabilidade da escola para atores não remunerados, o que reflete um modelo de gestão que evita a ampliação de investimentos públicos ou contratações diretas. A análise dos documentos legislativos mostra que a Lei nº 14.651/2009 representa uma atualização em relação às políticas anteriores de combate ao *bullying*, ao priorizar a formação de parcerias e convênios, inclusive ao exigir que a escola elabore um plano de ações para a execução das medidas previstas, integrando-as ao seu Projeto Político-Pedagógico.

Inspirada nos estudos de Foucault (2023), compreendo essa dinâmica como parte de um tipo de governamento que se adapta e se refina com o tempo.

Nesse contexto, os agentes públicos são conduzidos a produzir relatórios, planos e registros que não se limitam a exigências burocráticas, mas funcionam como mecanismos de responsabilização e controle, nos quais precisam justificar constantemente sua atuação. Como explicam Dardot e Laval (2016, p. 314-315):

> O objetivo dessa nova gestão pública é controlar estritamente os agentes públicos para aumentar seu comprometimento com o trabalho. Espera-se deles muito mais a obtenção de resultados (contabilizados como na empresa privada) do que o respeito aos procedimentos funcionais e às regras jurídicas. Essa mensuração do desempenho tornou-se a tecnologia elementar das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira 'obsessão pelo controle' dos agentes [...], fazendo com que o avaliado seja o produtor das normas que servirão para julgá-lo.

Essa racionalidade mostra como o Estado busca otimizar suas técnicas de gestão da população, reorganizando responsabilidades e conduzindo os sujeitos pela lógica do controle, da autovigilância e da produção constante de evidências de desempenho. No entanto, essas atualizações, embora incorporem novas pesquisas e compreensões sobre a violência escolar e os direitos humanos, evitam mencionar investimentos diretos ou novas contratações. Em vez disso, priorizam a produção de dados e a busca por ***parcerias e convênios***, refletindo uma lógica neoliberal em que a responsabilidade pela execução do programa é transferida para as escolas e seus parceiros.

Ao analisar esse movimento de descentralização da execução das políticas educacionais, percebo que ele não representa uma simples reorganização administrativa, mas uma mudança na forma como o Estado atua na Contemporaneidade. A responsabilização da escola por ações que antes eram de competência direta do poder público explicita o que Dardot e Laval (2016, p. 277), identificam como o princípio do Estado mínimo, no qual o Estado "restringe-se a produzir normas jurídicas e a garanti-las por sanções, a fiscalizar sua observância e a assegurar a eficácia dos contratos". Trata-se de uma forma de governamento que, ao mesmo tempo em que mantém a regulação, descentraliza a execução, deslocando para os sujeitos e as instituições locais o ônus da implementação, da avaliação e dos resultados.

Nessa configuração, a ideia de Estado mínimo não deve ser interpretada

como ausência de intervenção, mas como reconfiguração dessa intervenção sob a lógica da concorrência, da eficiência e da responsabilização individual. Como enfatizam os autores, “a ação pública deve ser reconfigurada de tal modo que o Estado seja considerado uma empresa como as outras” (Dardot; Laval, 2016, p. 278), o que acarreta profundas consequências para as políticas educacionais. Em vez de promover a justiça social por meio de ações estruturais e redistributivas, o Estado passa a delegar suas funções a entes locais, transformando direitos em metas, como se as escolas fossem capazes de resolver sozinhas problemas historicamente construídos.

Trata-se de um governamento que, em nome da autonomia institucional e da gestão por resultados, busca responsabilizar os espaços escolares por mediar conflitos, atender vulnerabilidades sociais e garantir o cumprimento de metas. Essa dinâmica pode ser observada nas legislações que regem as políticas educacionais em Santa Catarina, que, ao priorizarem parcerias e convênios, mostram um movimento de descentralização da execução das ações sem, contudo, ampliar os investimentos ou assumir diretamente a implementação das medidas.

Para visualizar como essa lógica tem sido incorporada pelas políticas públicas, apresento, a seguir, o Quadro 6, que reúne trechos de diferentes legislações e demonstra como a execução dos programas voltados à prevenção das violências nas escolas é transferida para as unidades escolares e redes de apoio.

Quadro 6 - Parcerias e Convênios na Legislação Educacional de Santa Catarina.

Base legal	Descrição
Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009	Art. 7º: Fica autorizada a realização de convênios e parcerias para a garantia do cumprimento dos objetivos do Programa.
Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009	Art. 8º: A escola poderá encaminhar vítimas e agressores aos serviços de assistência médica, social, psicológica e jurídica, que poderão ser oferecidos por meio de parcerias e convênios.
Lei nº 18.182, de 12 de agosto de 2021	Art. 6º: O Poder Executivo poderá firmar convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação e outros instrumentos congêneres com órgãos públicos e entidades privadas para desenvolver atividades relacionadas à política educacional.
Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015	Art. 7º: Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e execução do Programa de Combate ao *Bullying*.

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2025.

O quadro mostra como a legislação transfere para instituições privadas, organizações sociais e outras entidades a responsabilidade pela implementação dos programas, garantindo sua execução sem comprometer recursos públicos adicionais. Essa perspectiva desobriga o Estado de enfrentar estruturalmente as desigualdades, ao passo que atribui às escolas, agora vistas como unidades gestoras, a responsabilidade por responder a demandas que são, na verdade, de ordem social mais ampla. Essa lógica de gestão baseada na responsabilização e nas parcerias, embora disfarçada de eficiência, muitas vezes ignora as condições materiais das escolas para implementar tais políticas.

Nesse cenário de descentralização e responsabilização das escolas, a operacionalização da Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 não ocorreu de forma homogênea em todo o território nacional. Diversas escolas e redes de ensino enfrentam desafios na implementação das diretrizes estabelecidas pela lei, o que evidencia que as formas pelas quais as autoridades locais conduzem e regulam as condutas variam conforme os contextos regionais. A insuficiência de recursos humanos e financeiros, além das dificuldades estruturais, têm comprometido a adoção das políticas *anti-bullying*. Um indicador dessa fragilidade é o fato de que o Brasil foi o segundo país que mais reduziu o investimento público em educação entre 2015 e 2021, conforme apontado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[10], visibilizando um cenário de desfinanciamento que impacta diretamente a capacidade das escolas de implementar ações de prevenção à violência. Essas dificuldades ressaltam a necessidade de um suporte mais robusto e de uma adaptação das estratégias às realidades locais. Embora o foco principal desta pesquisa não seja investigar os investimentos de recursos, reconheço que esse é um aspecto a ser considerado, pois através dele é possível atender melhor às necessidades regionais e educacionais e, de maneira pontual, identificar os tipos de suporte necessários para garantir a operacionalização dessas políticas.

No contexto educacional catarinense, o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015), para o decênio 2015-2024, entre suas metas e diretrizes, inclui a melhoria da

[10] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma entidade internacional que reúne países comprometidos com a democracia e a economia de mercado, promovendo políticas que visam melhorar o bem-estar econômico e social da população mundial. Mais informações estão disponíveis em: https://www.oecd.org/. Acesso em: 09 mai. 2025.

qualidade do ensino, a erradicação do analfabetismo, a promoção da cidadania e, para os profissionais da educação, a formação continuada e a valorização profissional. A prevenção contra as violências na escola não ocupa um lugar de destaque. Ela é mencionada apenas uma vez, como uma estratégia dentro da meta 7, que busca fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Nessa meta, chama minha atenção a ênfase nas projeções de melhoria dos índices de qualidade da Educação Básica, que aparecem como metas estratégicas do PEE, especialmente voltadas ao alcance das médias estaduais previstas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto a prevenção da violência é tratada de maneira secundária e pouco aprofundada.

O quadro a seguir apresenta essas projeções definidas como metas estratégicas para o Estado de Santa Catarina, reforçando a centralidade dos índices de desempenho na condução da política educacional:

Quadro 7 - Projeção de índice do IDEB para a Educação Básica (2015-2021).

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5.8	6.0	6.3	6.5
Anos finais do ensino fundamental	5.5	5.7	6.0	6.2
Ensino médio	4.7	5.2	5.4	5.6

Fonte: Retirada do Plano Estadual de Educação (2015, p.15).

Ao analisar o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) (2015–2024), observo que, embora o documento afirme o compromisso com a inclusão e a equidade, diversas estratégias mostram uma lógica de governamento que associa determinados grupos sociais a situações de risco, justificando práticas de vigilância e controle. A estratégia 2.2 propõe

> fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como o controle das situações de discriminação, preconceito e violência na escola (Santa Catarina, 2015, p. 06).

Nesse fragmento, percebo uma vinculação direta entre a condição

socioeconômica dos estudantes e a ocorrência de violência. Essa associação pode reforçar estigmas e justificar práticas de vigilância direcionadas a certos grupos, naturalizando a ideia de que a pobreza está intrinsecamente ligada à violência. De maneira semelhante, a estratégia 3.6 estabelece a importância de

> articular com os órgãos de assistência social, saúde e segurança pública, ações de enfrentamento às situações de discriminação, preconceito, violência, gravidez precoce, trabalho irregular e uso de drogas, tendo como foco os jovens beneficiários de programas de transferência de renda (Santa Catarina, 2015, p. 09).

Essa articulação intersetorial é mobilizada para intervir em questões complexas, mas novamente com foco em um grupo específico. Isso implica em uma responsabilização individual para problemas de natureza estrutural, deslocando a atenção das causas sistêmicas para as características dos sujeitos. A estratégia 4.9 destaca sobre a necessidade de

> acompanhar os estudantes da educação especial beneficiários de programas de transferência de renda, com ênfase na permanência e no desenvolvimento escolar, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência (Santa Catarina, 2015, p. 11).

Essa abordagem pode ser interpretada como uma tentativa de promover a inclusão, mas também observo uma sobreposição de marcadores sociais de diferença como, deficiência, pobreza e violência, que pode reforçar a marginalização desses estudantes. Esses marcadores acabam por não promover uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize a diversidade, mas contribuem para a constituição de identidades deficitárias, justificando intervenções baseadas em normas hegemônicas e formas específicas de controle, direcionadas a esses estudantes.

Mesmo estratégias que visam a capacitação dos profissionais da educação, como a estratégia 7.18, que ao propor desenvolver “ações destinadas à capacitação dos trabalhadores da educação e demais membros da comunidade escolar, para detecção dos sinais e de suas causas, como a violência doméstica e sexual” (Santa Catarina, 2015, p. 17), podem ser interpretadas como mecanismos de vigilância, ao propor que os educadores sejam agentes de detecção e controle de comportamentos considerados desviantes. Essas estratégias, quando analisadas à luz da perspectiva foucaultiana, abordam práticas de governamento que operam por

meio da visibilidade e da normalização. O discurso da inclusão e da cultura de paz, embora presente, é atravessado por estratégias que classificam, monitoram e intervêm sobre os sujeitos, especialmente aqueles considerados em situação de vulnerabilidade.

A análise desse material me leva a interrogar: que tipo de discurso circula ao associar a violência a condições econômicas desfavoráveis? Por que essa relação é estabelecida? Ao refletir sobre essas questões, percebo que, mesmo quando se afirma o compromisso com a inclusão, o que observo é a constituição de subjetividades ajustadas às normas institucionais, por meio de práticas que combinam cuidado e controle. A vigilância se manifesta nas ações intersetoriais, nos relatórios e nos registros, operando como uma tecnologia de poder que contribui para essa conformação. Embora existam ações preventivas, a abordagem geral do PEE/SC em relação à violência escolar permanece limitada, reforçando preconceitos e concentrando-se mais em reações do que em estratégias preventivas mais amplas e estruturadas.

Ao dar esses destaques e direcionamentos, as estratégias evidenciam pouca preocupação com a prevenção da violência escolar no PEE/SC. No entanto, a violência nas escolas não só prejudica o bem-estar emocional e psicológico dos estudantes, como afeta negativamente o desempenho acadêmico e a capacidade de socialização, perpetuando relações desiguais de poder. Portanto, a operacionalização de políticas, metas, estratégias e práticas que previnam o *bullying* — que não é especificamente abordado no PEE, embora trate do contexto das violências na escola — torna-se fundamental, especialmente quando se almeja uma educação de qualidade e a promoção da cidadania. Isso inclui a formação continuada de professores e funcionários, para identificar e atuar em situações que envolvam comportamentos agressivos, criando ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

Ao analisar as leis de Santa Catarina sobre o *bullying* à luz dos estudos foucaultianos, as pesquisas do Grupo de Estudos sobre Neoliberalismo e Alternativas (GENA)[11], que compõem o livro organizado por Dardot *et al.* (2021), me ajudaram a compreender o conceito de guerra como uma estratégia de poder. Os

[11] Groupe d'études sur le néoliberalisme et les alternatives (Grupo de estudos sobre neoliberalismo e alternativas (gena). Criado no outono de 2018, o grupo é transdisciplinar e internacional. Propõe-se a observar e analisar as metamorfoses do neoliberalismo, considerando-o pelo ângulo de suas variantes estratégias.

autores argumentam que vivemos cotidianamente formas de guerra civil, nas quais relações de força transformam parte da população em inimigos e atribuem ao indivíduo a responsabilidade por seu próprio fracasso. Nesse sentido, as normas analisadas refletem práticas de governamento e estratégias neoliberais voltadas à regulação de comportamentos e instituições no contexto educacional. Cada lei, portanto, representa um esforço para criar um ambiente mais seguro e eficiente, conforme os modelos de gestão e controle discutidos pelos autores.

A Lei nº 13.277 sancionada em 29 de abril de 2016, estabelece o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, criando uma data anual destinada a aumentar a conscientização sobre esses problemas e fomentar ações educativas. Esta legislação visa ressaltar a necessidade de enfrentar o *bullying* e a violência nas instituições de ensino, proporcionando uma ocasião para que a sociedade reflita sobre o impacto dessas questões e incentive a participação da comunidade escolar em atividades de combate e de prevenção.

A escolha do dia 7 de abril para a instituição da data não foi aleatória: ela remete ao trágico massacre ocorrido na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, Rio de Janeiro, em 2011, quando 12 estudantes foram assassinados. Há registros de que o autor do ataque teria enfrentado episódios de *bullying* durante sua infância e adolescência. Ao ser sancionada, exatamente cinco anos após essa tragédia, a lei estabelece que seja reforçado o apelo por medidas de conscientização e prevenção, integrando memória, responsabilidade e ação educativa.

Compreendo que a interseção entre políticas de segurança escolar e a economia política indica que, ao gerir a educação, também se está constituindo os cidadãos e futuros trabalhadores. Ao garantir um ambiente considerado seguro e propício à aprendizagem, as legislações contra a violência escolar colaboram para a formação de uma população mais educada, funcional e adaptada às exigências da ordem vigente. Essa conexão entre segurança, educação e economia pode ser problematizada à luz das análises de Foucault (2023), ao evidenciar que o governamento opera por meio de técnicas que não apenas disciplinam, mas que integram diversos domínios da vida social para garantir um governo eficiente segundo a lógica neoliberal.

Além disso, ao ler *Vigiar e Punir* (Foucault, 2014b) compreendi como a sociedade contemporânea se organiza através de mecanismos de vigilância e

disciplina, desenvolvidos ao longo dos séculos XVII e XVIII. Foucault (2014b) descreve a transição das punições corporais públicas para formas mais sutis de controle, que visam tanto o corpo quanto a mente dos indivíduos. Para mim, isso reflete uma mudança na forma de exercer o poder, deslocando a ênfase da punição brutal para um controle disciplinar constante e minucioso.

Trazendo essa análise ao contexto escolar é possível visualizar como as escolas incorporam essas técnicas disciplinares. A organização espacial das escolas, com suas salas de aula, corredores e áreas de recreação, permite o monitoramento contínuo dos estudantes, semelhante ao panóptico idealizado por Jeremy Bentham, utilizado por Foucault como metáfora central. A disposição da sala de aula, a atuação de orientadores de convivência[12] e o uso de câmeras ilustram como o ambiente escolar se constitui como um campo de vigilância, que visa normatizar comportamentos e desencorajar desvios. Além disso, práticas como horários rígidos, testes padronizados e avaliações contínuas funcionam como mecanismos que conduzem os estudantes, aproximando-os das expectativas sociais e econômicas.

Além dessas formas cotidianas de vigilância e disciplina, observo que outras estratégias vêm sendo implementadas nas escolas públicas brasileiras, como é o caso do modelo cívico-militar. Esse tipo de organização escolar tem sido defendido por diferentes governos como forma de melhorar a gestão e os indicadores educacionais, reforçando valores como ordem, respeito à autoridade e civismo. No entanto, a incorporação de práticas militares à rotina escolar acentua o controle dos corpos e das condutas, especialmente por meio da hierarquia rígida e da padronização comportamental. O espaço escolar passa a operar com lógicas que vão além da pedagogia, tornando-se também um campo de atuação disciplinar intensificada.

Em Santa Catarina, mesmo com o encerramento do Programa Nacional de

[12] A função de Professor Orientador de Convivência no Estado de Santa Catarina foi regulamentada pela Instrução Normativa nº 364, de 09 de fevereiro de 2024, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SED). Esse profissional tem como principal objetivo acompanhar e mediar a convivência dos estudantes no ambiente escolar, promovendo um ambiente seguro e inclusivo. Suas atribuições incluem a supervisão dos intervalos e refeições, a mediação de conflitos, o apoio aos professores e a organização de atividades recreativas e lúdicas. Além disso, o Orientador de Convivência desempenha um papel preventivo na resolução de conflitos e na promoção do respeito às diferenças individuais e socioculturais, contribuindo para a melhoria da experiência escolar (Secretaria de Estado da Educação (SED): Instrução Normativa nº 364, de 09 de fevereiro de 2024, Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240209/Materias/971517/971517_final.html>. Acesso em: 05 mar. 2025.

Escolas Cívico-Militares pelo Governo Federal[13], o Estado decidiu manter e expandir esse modelo. O Decreto nº 1.340, de 21 de dezembro de 2023, instituiu oficialmente o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Segundo o artigo 1º do decreto,

> o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares de Santa Catarina tem por objetivo o aprimoramento da gestão educacional, pedagógica e administrativa das unidades escolares, com a participação de militares da reserva remunerada (Santa Catarina, 2023, p. 1).

A proposta evidencia uma racionalidade voltada à eficiência da gestão e ao disciplinamento dos estudantes, alinhando-se a políticas de segurança e controle social no interior da escola. Essas estratégias, ao invés de ampliar os espaços de diálogo, parecem reafirmar uma lógica de governamento que se apoia na vigilância, na normatização dos comportamentos e na antecipação de condutas consideradas desviantes.

Modelos como o das escolas cívico-militares, não apenas intensificam o controle sobre os corpos e comportamentos dos estudantes, mas também mostram como o espaço escolar pode ser instrumentalizado para reforçar normas disciplinares mais amplas. Ao observar essas iniciativas, percebo como se articulam formas específicas de governamento que atravessam as políticas educacionais e orientam práticas escolares em sintonia com racionalidades autoritárias e hierarquizantes.

Compreendo, a partir dos estudos de Foucault (2014b), que tais mecanismos estão diretamente ligados à produção de corpos dóceis e úteis, ajustados às exigências da sociedade e do mercado. Nesse sentido, a legislação voltada ao enfrentamento do *bullying* e de outras formas de violência também pode ser analisada como parte de um sistema mais amplo, no qual a regulamentação e a vigilância se combinam para criar um ambiente escolar considerado mais seguro e muito mais controlado.

> A disciplina não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do

[13] O encerramento foi formalizado por meio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, que revogou o Decreto nº 10.004/2019, responsável por instituir o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

> poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições "especializadas" (as penitenciárias, ou casas de correções do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...] (Foucault, 2014b, p. 208).

Foucault (2014b) traz a ideia de que as instituições, como as escolas, funcionam como microcosmos de poder, em que se experimentam e se aperfeiçoam as técnicas disciplinares e de controle social. No contexto das escolas, a legislação que combate o *bullying,* mais do que proteger os estudantes, também atua como um campo de aplicação de técnicas de governamento. As escolas tornam-se, portanto, laboratórios em que o Estado testa e ajusta suas políticas de segurança e disciplina, criando modelos que podem ser replicados em outras áreas da sociedade.

Dessa forma, compreendo que o poder disciplinar não se limita a ações repressivas diretas, mas se manifesta por meio de normas, regras e expectativas incorporadas ao cotidiano escolar. As políticas educacionais e a legislação voltadas para o enfrentamento ao *bullying* integram esse conjunto e funcionam como mecanismos que regulam a conduta dos estudantes de maneira contínua e, aparentemente, sutil, promovendo adequações aos padrões esperados pela ordem social vigente.

Ao olhar especificamente para as leis estaduais de combate ao *bullying*, a Lei nº 18.337, de 6 de janeiro 2022 (Santa Catarina, 2022), propõe instituir o Programa Time da Defesa com a finalidade de prevenir e refutar a violência escolar e doméstica, o abuso sexual e o uso de drogas nas escolas estaduais de Santa Catarina. Esse programa é uma iniciativa interdisciplinar que visa criar equipes de trabalho dentro das unidades escolares e promover campanhas educativas. Em Foucault (2023) encontro argumentos que me ajudam a pensar sobre como as políticas de governamento se baseiam em técnicas e práticas que visam gerir a população, muitas vezes, por meio de mecanismos de controle e normalização. Essa lei, ao instituir um programa de prevenção com equipes multidisciplinares e campanhas educativas, reflete essa abordagem, ao tentar direcionar atitudes e prevenir comportamentos indesejáveis na escola. A criação de equipes e a realização de palestras gratuitas demonstram uma tentativa de envolver a comunidade na gestão da segurança e da prevenção de problemas, o que se alinha ao conceito de governamento como uma prática de gestão que visa transformar e

melhorar as condições sociais.

A cada nova legislação, avalio como ela se relaciona com as normas anteriores, e se essas mudanças trazem melhorias ou são respostas simbólicas a demandas sociais e políticas. Este processo de análise não apenas aguça meu senso crítico, mas também reforça minha convicção sobre a necessidade de uma vigilância constante e sobre a participação da sociedade para garantir que as leis continuem a servir justamente ao propósito de promover justiça e igualdade para todos. Inspirada pelas ideias de Foucault, vejo como o poder se manifesta de maneiras sutis e complexas nas práticas legislativas. O sistema legal pode tanto desafiar quanto reforçar as dinâmicas de poder, e essa dualidade me leva a refletir e examinar como as leis configuram e são configuradas pelas relações de poder.

As principais estratégias de governamento identificadas na Lei 18.337, de 6 de janeiro de 2022 (Santa Catarina, 2022) incluem a participação comunitária, o desenvolvimento de campanhas educativas, a realização de ações culturais e desportivas e a capacitação das equipes envolvidas no programa. Esses elementos foram organizados em um quadro para facilitar a visualização das ações propostas pela legislação. A seguir, apresento o Quadro 8 com os excertos que demonstram como essas estratégias foram descritas na lei.

Quadro 8 - Estratégias de Prevenção e Controle da Violência Escolar.

Estratégias	Excertos da Lei nº 18.337/2022
Participação comunitária	Art. 2º Para implementar o Programa, cada unidade escolar poderá criar uma equipe de trabalho, constituída por professores, funcionários, alunos, especialistas em segurança pública e educação, pais e representantes ligados à comunidade escolar.
Campanhas educativas e conscientização	Art. 3º II - Projetar e desenvolver campanhas educativas de conscientização e valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade envolvida.
Ações culturais e desportivas	Art. 3º V - Administrar ações culturais, sociais e desportivas que fortaleçam os vínculos entre a comunidade e a escola.
Capacitação de equipes	Art. 3º VI - Garantir a capacitação e o treinamento dos componentes da equipe de trabalho [...] para que possam obter resultados nas ações de prevenção da violência na escola, bem como nas ações de prevenção do uso de drogas.

Fonte: Elaborado pela autora em setembro de 2024.

A análise das políticas educacionais indica que, apesar das intenções e objetivos declarados, há uma dificuldade em enfrentar as dinâmicas profundas e estruturais da violência escolar. Os programas e diretrizes estabelecidos, frequentemente, enfatizam a criação de equipes multidisciplinares e campanhas de conscientização, mas não conseguem abordar as causas complexas que sustentam o problema. Essa discrepância sugere que, por mais bem-intencionadas que sejam as políticas, elas podem não estar enfrentando adequadamente os fatores sociais que perpetuam a violência, como as leis que instituem programas de combate ao *bullying* e à violência escolar, que, ao priorizarem ações pontuais, deixam de considerar questões mais amplas, como desigualdades socioeconômicas e a falta de recursos que afetam diretamente os resultados das intervenções. Nesse sentido, Tessaro e Trevisol (2023, p. 8) alertam que “as campanhas, como as realizadas por escolas públicas de Santa Catarina, são importantes, todavia reiteramos que essas devem servir como um disparador de um trabalho sistematizado e contínuo a ser desenvolvido”. É importante reconhecer que estratégias e campanhas que não se articulam a práticas mais amplas e permanentes correm o risco de se tornarem ações isoladas, que se encerram em si mesmas.

Além disso, a tendência de criar políticas que promovem a participação comunitária e o trabalho voluntário pode, paradoxalmente, mascarar a necessidade de um suporte institucional robusto e sustentado. A depender da boa vontade e do engajamento de voluntários, essas políticas podem acabar sendo inconsistentes e insuficientes para lidar com a magnitude do problema, assim como, em muitas situações, a ausência de financiamento adequado e de suporte contínuo pode enfraquecer as iniciativas, deixando as escolas sem os recursos necessários para operacionalizar e sustentar as medidas preventivas. Como destacam Tessaro e Trevisol (2023, p. 13), “a mudança dessa condição implica incentivos públicos, um calendário definido de ações e investimentos financeiros, de estrutura física e de pessoal”.

Por isso, considero pertinente refletir sobre a adequação das políticas em relação às necessidades da escola e da sociedade. Percebo que os efeitos das intervenções legislativas não dependem apenas de sua operacionalização técnica, mas também da capacidade de envolver os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias, educadores e demais sujeitos, em processos de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Compreendo que a construção de um

ambiente escolar seguro e acolhedor demanda um compromisso mais amplo e uma abordagem coordenada, que ultrapasse as disposições legais e enfrente as complexas questões sociais e culturais que atravessam essa realidade. A partir dessa perspectiva, amplio minha análise para questionar os discursos que ainda sustentam e naturalizam práticas violentas, dificultando sua reversão. Vivemos em uma sociedade que, muitas vezes, ainda acredita que a educação se faz “na base da chinelada”, que a segurança do lar se garante “a tiros” e que o respeito se impõe “pela força”.

Enquanto analiso as leis e documentos relacionados à violência e à segurança, sinto uma profunda responsabilidade como pesquisadora em contribuir para soluções que protejam indivíduos, especialmente em ambientes educacionais. Percebo como a violência, em suas várias formas, permeia a sociedade e como as medidas de segurança são fundamentais para criar espaços de aprendizagem seguros e acolhedores.

No entanto, através de uma lente pós-crítica, questiono a profundidade e abrangência dessas políticas. Será que elas abordam as raízes da violência ou apenas mitigam seus sintomas? Observo que, muitas vezes, as medidas operacionalizadas são reativas em vez de preventivas, e me preocupam os seus impactos na experiência educacional dos estudantes. Este questionamento me impulsiona a refletir sobre possíveis ações que não apenas combatam a violência, mas também promovam uma cultura de paz e respeito mútuo, redefinindo a segurança como um componente integral e positivo da educação. Nesse sentido, o fortalecimento do trabalho coletivo entre professores, estudantes e famílias emerge como um eixo fundamental para enfrentar a violência nas escolas. A colaboração entre diferentes agentes educacionais pode contribuir para um ambiente mais acolhedor e seguro, mas também pode reforçar a construção de vínculos de apoio mútuo, permitindo que a escola funcione como um espaço de compartilhamento de responsabilidades e de soluções conjuntas. Essa abordagem pode fortalecer os docentes, ao oferecer suporte para que não enfrentem os desafios isoladamente, e empoderar os estudantes, ao fomentar sua participação ativa na construção de um ambiente escolar mais harmonioso.

O foco no ***trabalho coletivo*** emergiu como uma resposta à recorrência de expressões relacionadas à cooperação, articulação entre sujeitos e ações conjuntas nos documentos analisados. Ao perceber que esse elemento aparecia de forma

recorrente como estratégia de enfrentamento da violência escolar, senti a necessidade de compreender como vinha sendo mobilizado ao longo do tempo e com que sentidos. Essa constatação me motivou a direcionar meu olhar sobre esse foco analítico, com o objetivo de compreender seus deslocamentos e ressignificações nas políticas educacionais.

Para isso, realizei uma análise documental centrada em legislações estaduais e federais que tratam da violência escolar e das políticas educacionais em Santa Catarina, com atenção especial aos aspectos que envolvem a noção de *trabalho em equipe*. Essa investigação envolveu a leitura de documentos oficiais, como a Constituição do Estado de Santa Catarina, Decretos, Resoluções e leis voltadas à educação e à segurança nas escolas.

Durante o processo de análise, concentrei-me nos trechos que destacam o papel do trabalho coletivo na gestão escolar e na implementação de ações voltadas à prevenção da violência. A partir desses achados, selecionei cinco legislações que permitem observar como essa abordagem se altera ao longo do tempo: a Lei nº 14.651/2009, a Resolução nº 7/2010, a Lei nº 16.794/2015, a Lei nº 18.337/2022 e a Lei nº 14.811/2024. Os trechos extraídos foram organizados em um quadro cronológico, acompanhados de uma breve descrição de seus conteúdos.

Quadro 09 - Leis sobre Trabalho Coletivo e Fortalecimento de Professores, Estudantes e Famílias.

Ano	Lei	Descrição	Trecho Legislativo
2009	Lei nº 14.651	Prevê a criação de equipes multidisciplinares nas escolas para promover atividades preventivas e educativas.	Art. 4º: Para a implementação deste Programa, a unidade escolar criará uma equipe multidisciplinar, com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários, para a promoção de atividades didáticas, informativas, de orientação e prevenção.
2010	Resolução nº 7	Estabelece a importância do trabalho coletivo no planejamento e execução das ações educativas.	Art. 20, § 4º: O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado (p. 6)
2015	Lei nº 16.794	Reforça a necessidade de articulação entre escolas e instituições	Meta 2, Estratégia 2.3: Promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, o acompanhamento e o

		para garantir a formação continuada e a implementação de políticas educacionais.	monitoramento de acesso e permanência na escola, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, família e órgãos de proteção à infância, adolescência e juventude.
2022	Lei nº 18.337	Cria equipes de trabalho vinculadas aos conselhos escolares para atuar na prevenção e no controle da violência escolar.	Art. 3º, I: Criar equipes de trabalho vinculadas aos conselhos escolares, para atuar na prevenção e no controle da violência nas escolas, analisando suas causas e apontando possíveis soluções.
2024	Lei nº 14.811	Prevê a capacitação continuada de professores e o envolvimento da comunidade escolar na prevenção da violência.	Art. 3º, Parágrafo único: Os protocolos de medidas de proteção à violência contra a criança e o adolescente nos estabelecimentos educacionais ou similares, públicos ou privados, deverão prever a capacitação continuada do corpo docente, integrada à informação da comunidade escolar e da vizinhança em torno do estabelecimento.

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2025.

A leitura comparativa desses documentos mostra que, embora o trabalho coletivo continue sendo mencionado, seu tratamento vai se modificando. As normas mais antigas, como a Lei nº 14.651/2009 e a Resolução nº 7/2010, priorizavam a constituição de equipes multidisciplinares com participação ativa de docentes, estudantes, famílias e comunidade, valorizando a construção conjunta de estratégias de prevenção. Nesse sentido, alerta Pereira (2020),

> As ações de combate ao *bullying* que não envolvem o contexto no qual o aluno está inserido, no caso, a família, a escola, a comunidade e a sociedade, tendem a não ter efetividade [...]. A ausência de trabalhos preventivos favorece que sentimentos como ansiedade e medo permaneçam no ambiente escolar, prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes [...]. As ações punitivas são contraditórias com o papel da instituição de ensino, interferem no processo de aprendizagem e impedem o direito à educação (Pereira, 2020, p. 42).

Já nas legislações mais recentes, percebe-se um deslocamento dessa perspectiva para uma lógica mais instrumental e protocolar. A Lei nº 18.337/2022, por exemplo, mantém a referência às equipes de trabalho, mas passa a centrar sua atuação na análise e no controle da violência, com foco em resultados. A Lei nº 14.811/2024 reforça esse movimento, ao priorizar medidas de proteção e responsabilização, por meio de protocolos e capacitações específicas, com menor

ênfase na articulação coletiva como prática estruturante.

Assim, o deslocamento identificado diz respeito à transição de uma abordagem que apostava na força do coletivo como estratégia de prevenção e fortalecimento das relações escolares, para outra que valoriza ações técnicas, pontuais e individualizadas. O trabalho em equipe deixa de ocupar uma posição central no enfrentamento da violência e passa a figurar como um recurso complementar, cada vez mais subordinado a metas de controle, responsabilização e segurança.

Essa mudança evidencia um reposicionamento discursivo nas políticas públicas educacionais, em que o enfrentamento da violência passa a ser tratado sob a lógica da racionalidade neoliberal já discutida. Substitui-se o fortalecimento das relações comunitárias por soluções imediatas, normativas e baseadas na responsabilização individual. A escola deixa, assim, de ser concebida como espaço de articulação coletiva e passa a ser gerida por meio de mecanismos regulatórios que privilegiam o desempenho e o controle.

Diante das análises que desenvolvi até aqui, reconheço um deslocamento nas políticas públicas educacionais: o enfrentamento das violências escolares deixa de estar ancorado em práticas coletivas e formativas e passa a ser guiado por uma racionalidade neoliberal, que privilegia soluções normativas, imediatas e individualizadas. Essa lógica, centrada na responsabilização dos sujeitos, transforma a escola em um espaço regulado por métricas de desempenho, vigilância e controle, em detrimento da construção de vínculos e da escuta ativa. É nesse cenário que situo a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, instituída em Santa Catarina, cuja análise passo a realizar no próximo capítulo. Ao investigar seus fundamentos, formas de organização e instrumentos de gestão, busco compreender como essa política opera e quais discursos a orientam.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Embora não esteja diretamente vinculado à Lei nº 14.651/2009, o Núcleo de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE) foi institucionalizado enquanto política educacional em 2011, pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. O núcleo está estruturado em diferentes níveis: nas escolas, nas coordenadorias regionais e na própria Secretaria de Educação, formando uma rede integrada de apoio. Esses núcleos funcionam como estruturas organizacionais nas escolas públicas do estado, compostos por diferentes membros da comunidade escolar, com o objetivo principal de promover um ambiente escolar seguro e saudável.

O NEPRE, compreendido aqui como um mecanismo de governamento nas escolas, atua na prevenção de todas as formas de violência, incluindo o *bullying*. Sua criação visa prevenir ou resolver problemas de violência antes que se agravem, fortalecendo a convivência nas instituições de ensino da rede estadual. Desde a sua criação, o NEPRE tem sido responsável por operacionalizar a política educacional voltada para a prevenção da violência no ambiente escolar. Essa organização sugere que o núcleo atue na promoção da cultura de paz e na resolução de conflitos.

Para atender a essas responsabilidades, o NEPRE organizado nas unidades escolares têm a atribuição de elaborar planos de ação anuais, que devem ser encaminhados para apreciação do NEPRE das Coordenadorias Regionais de Educação, os quais, por sua vez, remetem os documentos ao NEPRE da Secretaria de Estado da Educação. Estes planos visam operacionalizar as diretrizes da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, adaptando-as às realidades específicas de cada escola e região. A construção desses planos constitui uma exigência institucional, que busca garantir a efetividade e a continuidade das ações de prevenção e enfrentamento das violências no ambiente escolar (Santa Catarina, 2018).

Ao considerar a centralidade dos planos de ação na operacionalização da política de enfrentamento às violências escolares, compreendo que uma possibilidade para pesquisas futuras é a análise desses documentos elaborados pelas unidades escolares. Investigações nesse sentido podem contribuir para

compreender como os princípios da política são interpretados, incorporados e ressignificados nos diferentes contextos regionais, mostrando desafios, potencialidades e limites enfrentados pelas equipes responsáveis pela sua execução, nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

A partir dos estudos que tenho desenvolvido sobre o NEPRE, e com base nos estudos foucaultianos, constato que, nos últimos anos, essa política tem se consolidado como um instrumento de vigilância sobre as escolas, atuando no enfrentamento dessa e de outras demandas. Observo que, além das atribuições inicialmente previstas, novas responsabilidades foram sendo incorporadas ao escopo de atuação do NEPRE nas Unidades Escolares, o que tem deslocado seu foco original e ampliado significativamente sua carga de responsabilidades.

Destaco, com base na legislação vigente e na minha vivência como coordenadora do NEPRE em uma unidade escolar, entre os anos de 2020 e 2024, que nos últimos anos as atribuições do NEPRE foram significativamente ampliadas, ultrapassando o campo da prevenção das violências na escola. Além da responsabilidade pela elaboração e execução dos planos de ação anuais e de relatórios de atividades realizadas, os núcleos passaram a assumir práticas assistencialistas.

A primeira política que ilustra as novas demandas e o deslocamento dos objetivos inicialmente propostos, é o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos, instituído pela Lei nº 18.308, de 27 de dezembro de 2021, que estabelece a obrigatoriedade de garantir, de forma gratuita, absorventes higiênicos nas escolas estaduais de Santa Catarina. Embora a lei tenha sido criada com o objetivo de combater a pobreza menstrual e promover a dignidade das estudantes, a responsabilidade pela sua operacionalização nas unidades escolares evidencia a descentralização da execução de políticas compensatórias para estruturas escolares já sobrecarregadas, que, ao acumularem funções administrativas, assistenciais e pedagógicas, acabam desviando sua atuação da mediação educativa dos conflitos.

Além da nova atribuição já mencionada, observo que o NEPRE também assumiu responsabilidades relacionadas ao Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007 como uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação. Embora o PSE seja uma iniciativa federal, sua implementação em Santa Catarina tem contado com a participação ativa do NEPRE, que se envolve em discussões sobre temas como educação sexual, infecções sexualmente

transmissíveis (ISTs) e uso de substâncias psicoativas. Essa atuação é evidenciada na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, que destaca o envolvimento dos NEPRE em ações do PSE, reforçando a intersetorialidade das políticas públicas no ambiente escolar[14] , conforme determina o Decreto nº 1.851, de 6 de abril de 2022. Essa atribuição representa um redirecionamento que passa a absorver ações assistenciais com forte apelo social, distanciando-se de sua função educativa voltada à prevenção das violências.

Outro exemplo dessa sobreposição de funções é o Programa Pé-de-Meia, política federal implementada em 2023 com o objetivo de estimular a permanência de estudantes do ensino médio na escola por meio da concessão de incentivos financeiros. Embora o programa seja de responsabilidade do Governo Federal, na prática, a articulação e o acompanhamento local passaram a ser assumidos por diferentes agentes da escola, inclusive pelos membros do NEPRE. O risco é que essas práticas assistenciais passem a ocupar o lugar das estratégias formativas de prevenção às violências, enfraquecendo a natureza educativa da política e deslocando sua finalidade para o cumprimento de metas institucionais.

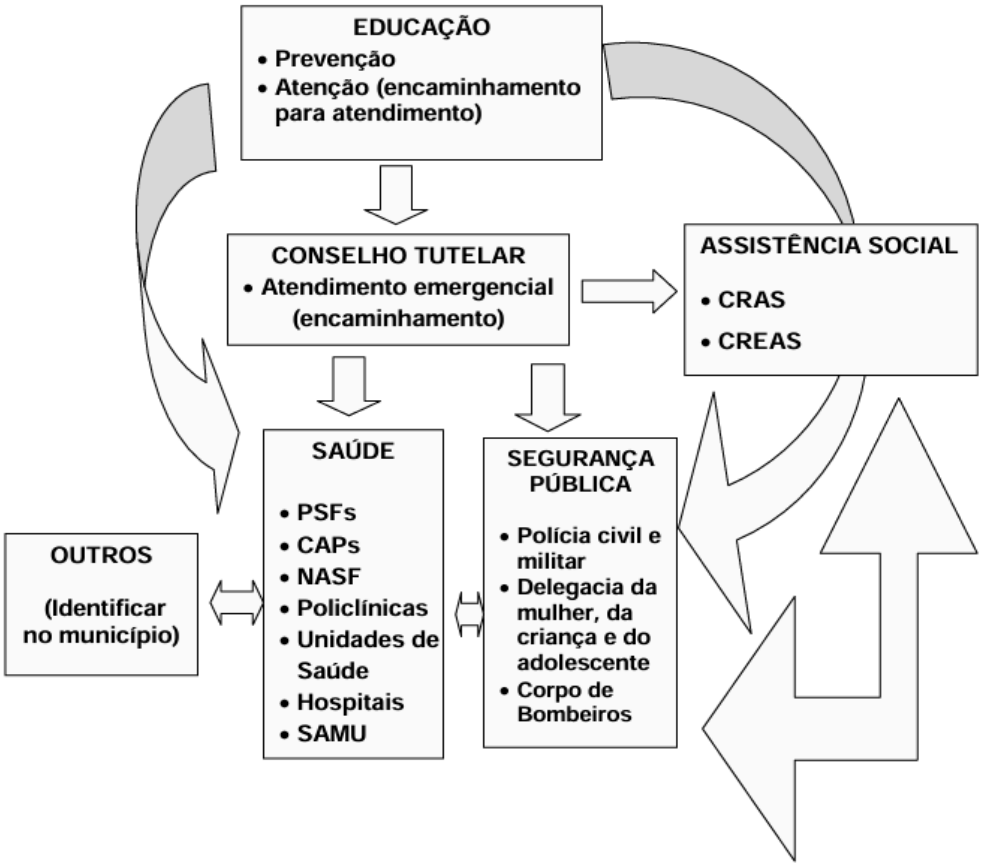
Embora os documentos institucionais anunciem a articulação em rede como estratégia para ampliar a capacidade de intervenção, essa lógica, na prática, nem sempre se concretiza. A fragmentação das políticas públicas, a descontinuidade no diálogo entre os setores envolvidos e a carência de recursos comprometem a efetividade dessa proposta. Com frequência, a escola é deixada à frente da resolução dos conflitos, assumindo sozinha responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por diferentes instâncias.

Nesse cenário, a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola apresenta um fluxograma de atendimento como parte da proposta de enfrentamento às situações de violência. Ainda que desenhado para articular diferentes setores da sociedade e do poder público, esse instrumento precisa ser analisado com cautela. Em contextos marcados pela precarização e pela sobrecarga institucional, o fluxograma tende mais a representar um ideal de funcionamento do que uma rede de apoio no cotidiano escolar.

---

[14] Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola - Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Secretária de Educação de Santa Catarina. Disponível em: https://www2.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola. Acesso em: 05 abr. 2025.

Figura 1 - Fluxograma de atendimento a situações de violência



Fonte: Santa Catarina (2018, p. 37).

O organograma evidencia a racionalidade governamental que sustenta a política do NEPRE: a violência é tratada como um fenômeno que exige resposta articulada entre diferentes esferas institucionais: educação, saúde, segurança pública, assistência social e conselhos tutelares. Essa lógica integra o cuidado com o controle, característica marcante da biopolítica, ao deslocar a gestão da violência para um campo técnico-operacional.

> Organizamos o fluxograma de atendimento com as outras instituições, porque sabemos que somente no trabalho em rede seremos mais eficientes na garantia dos direitos humanos e promoção de justiça social. Nesta rede que envolve setores da justiça, da saúde, da assistência social, fortalecemo-nos e reconstruímos esta política, ampliando para fora dos muros escolares o compromisso social de combate às violências (Santa Catarina, 2018, p. 09).

Essa rede, portanto, não se limita a apoiar o trabalho pedagógico da escola, mas opera como um campo ampliado de governamento, em que diferentes

instituições passam a intervir sobre a vida escolar, promovendo uma vigilância constante sobre os sujeitos. O NEPRE, ao se articular com setores como justiça, saúde e assistência social, constitui uma malha de prevenção e encaminhamento que atua sobre dimensões sociais, físicas e psicológicas dos estudantes. Não se trata apenas de prevenir a violência, mas de regular condutas, identificar riscos e intervir preventivamente, por meio de uma lógica que atravessa a escola e se estende para além de seus muros.

Essa forma de atuação está alinhada ao que Michel Foucault (2023) denominou de microfísica do poder. O poder, longe de se limitar a uma força repressiva e centralizada, se inscreve como uma rede de relações que orienta discursos, normas e procedimentos institucionais. Ao analisar a legislação e as estratégias associadas ao NEPRE, é possível perceber que essas ações não apenas refletem relações de poder, mas também as produzem e atualizam, orientando a gestão dos corpos e das condutas no ambiente escolar. Assim, os mecanismos legais e operacionais do NEPRE não atuam de forma neutra, mas são instrumentos por meio dos quais o poder se exerce, se legitima e se reproduz no cotidiano das escolas.

As teorizações de Foucault (2023) também permitem compreender como as legislações e normativas, ao serem incorporadas à prática escolar, ultrapassam seu caráter formal e se inscrevem em uma rede de relações que produz efeitos sobre os sujeitos. Mais do que refletir as dinâmicas de poder da sociedade, as leis participam ativamente de sua constituição, conformando modos de pensar, agir e intervir sobre as condutas. No caso do NEPRE, os mecanismos legais que sustentam sua atuação mobilizam um campo normativo que orienta a gestão dos comportamentos e a produção de subjetividades ajustadas às expectativas institucionais.

É nesse contexto que se insere a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei de Combate ao *Bullying*. Essa legislação representou um marco na política nacional, ao instituir medidas contra o *bullying* nas escolas e ao prever a produção e publicação de relatórios bimestrais de ocorrências pelos estados e municípios, com vistas ao planejamento das ações. Em seu artigo 4º, inciso VIII, a lei recomenda “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (Brasil, 2015, s.p.).

O modelo punitivo, portanto, não se apresenta como eixo central dessa

legislação. Ao contrário, a norma orienta para o uso de abordagens alternativas, com foco no ajuste das condutas e na responsabilização formativa, como reforça o inciso V do mesmo artigo, ao prever a necessidade de “dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores” (Brasil, 2015, s.p.). No ambiente escolar, tais orientações podem ser interpretadas, seguindo os estudos foucaultianos, como formas pelas quais o poder atua sobre os sujeitos, não apenas para corrigir desvios, mas para produzir comportamentos considerados aceitáveis.

Nesse sentido, a responsabilização dos agressores, quando conduzida sob uma lógica exclusivamente disciplinar, pode reforçar práticas excludentes. Por outro lado, a adoção de estratégias que promovam a escuta, o acolhimento e a transformação de comportamentos oferece a possibilidade de romper com lógicas punitivistas e instituir uma cultura escolar mais inclusiva. Isso porque, como argumenta Foucault (2008b), o poder não se limita a reprimir; ele também produz saberes, normas e subjetividades, conduzindo os indivíduos a agirem sobre si mesmos e sobre os outros.

Outro aspecto relevante previsto na Lei nº 13.185/2015 é a exigência de capacitação contínua de docentes e equipes pedagógicas para a operacionalização das ações de discussão, prevenção, orientação e enfrentamento ao *bullying*. Essa previsão aponta para uma compreensão ampliada da escola como espaço de formação não apenas acadêmica, mas ética e relacional. A emergência dessa legislação, em um momento de crescente preocupação social com o *bullying*, reflete uma tentativa do Estado de responder às pressões sociais por maior proteção às infâncias e adolescências.

Além disso, o artigo 6º da mesma lei estabelece que "serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações" (Brasil, 2015, s.p.). Em consonância com essa determinação, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina desenvolveu o NEPRE Online, uma ferramenta incorporada ao Sistema de Gestão Escolar de Santa Catarina (SISGESC). Essa plataforma visa integrar o trabalho dos Núcleos com as escolas, Gerências Regionais de Educação e a própria SED, além de atender à referida lei, permitindo a emissão de relatórios trimestrais sobre violências nas escolas. A partir de 2018, o NEPRE de todas as escolas passou a utilizar essa ferramenta para registrar os atendimentos, eliminando formulários físicos e passou a sistematizar os registros de forma digital e

padronizada. Contudo, como toda política, também é conduzida por uma racionalidade que merece ser tensionada. Na próxima seção, além de apresentar sua estrutura e funcionamento, analiso como essa plataforma tem sido mobilizada nas escolas da rede estadual, destacando os efeitos de sua implementação sobre as formas de gestão, controle e produção de saberes no ambiente escolar.

4.1. NEPRE ONLINE: DADOS E CONTROLE NA ERA DIGITAL

A plataforma NEPRE Online foi implantada pela Secretaria de Educação da Educação (SED/SC), como sistema piloto, em 27 unidades escolares em 2017. Em 2018 de forma gradativa, foi ampliado o acesso da ferramenta para todas as 1.054 escolas da rede estadual de ensino. O NEPRE online representou um redirecionamento nas estratégias de enfrentamento da violência nas escolas catarinenses. Desde então, as escolas passaram a reportar as ocorrências diretamente pelo sistema, que gera relatórios em tempo real, organizados em três telas principais: ocorrências, dados das vítimas e dados dos agressores.

> O NEPRE Online é uma ferramenta de apoio para o registro das situações de violências na escola, eliminando formulários físicos. Possibilita uma atuação articulada e eficiente, com acompanhamento por parte da gestão e das Coordenadorias Regionais (Santa Catarina, 2023, s.p.).

A interface pública da plataforma, acessível por meio do painel Educação na Palma da Mão, apresenta os dados organizados em tabelas e gráficos interativos, permitindo filtros por regional, tipo de violência, local da ocorrência, perfil da vítima e do agressor. A proposta institucional é de promover a transparência, a eficiência da gestão e o monitoramento contínuo das ocorrências escolares.

Contudo, essa transformação tecnológica também redefine as formas de governar a violência escolar. O NEPRE Online não se limita a ser uma plataforma de registro de dados: configura-se como um mecanismo de governamento que, à luz das teorizações de Foucault, articula visibilidade, classificação e responsabilização. As reflexões desenvolvidas a partir da leitura de Foucault (2023) contribuíram para compreender que, ao converter situações complexas em dados quantificáveis, o sistema visa vigiar permanentemente, orientar condutas e organizar respostas que se ajustem às normas institucionais. Nesse contexto, o NEPRE Online opera como um mecanismo que captura fluxos de comportamento escolar para fins de

intervenção, reorganizando a escola com base naquilo que pode ser previsto, classificado e administrativamente respondido. Essa lógica se aproxima do panoptismo descrito por Foucault como um conjunto de mecanismos que conecta diferentes procedimentos, tornando tudo visível.

Após uma visita realizada à página eletrônica do NEPRE Online, organizei o Quadro 10 com o objetivo de visualizar como se apresenta o mapa da violência escolar nas escolas da rede estadual de Santa Catarina. Para facilitar a compreensão dos dados, utilizei uma ordem cronológica, o que permitiu observar com mais nitidez a evolução dos registros ao longo dos anos.

Quadro 10 - Evolução dos registros NEPRE Online (2018–2024).

Ano	Ocorrência	Vítima	Agressores
2018	3.749	3.134	2.790
2019	4.988	3.894	3.505
2020	2.157	1.764	1.645
2021	3.167	2.596	2.486
2022	3.802	3.061	2.998
2023	6.110	5.187	5.041
2024	8.256	7.038	6.870

Fonte: Dados NEPRE Online (2018–2024).

Os dados demonstram um crescimento progressivo nos registros, com destaque para os anos de 2023 e 2024, período que coincide com o retorno integral das atividades presenciais nas escolas. Já a redução observada em 2020 e 2021 pode estar relacionada à pandemia de Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas por longos períodos.

Entretanto, o aumento registrado nos anos subsequentes pode ser interpretado não apenas como reflexo de um possível agravamento das situações de violência, mas também como evidência do fortalecimento de uma cultura de registro dentro das instituições escolares. Ainda assim, tal crescimento pode ser problematizado: será que todos os casos de violência estão sendo registrados? Ou haveria, ao contrário, subnotificação provocada por fatores como a dificuldade de

categorização, a sobrecarga de trabalho dos docentes ou o despreparo técnico das equipes escolares? O próprio *Caderno de Política NEPRE* reconhece essa fragilidade ao afirmar que “nem todos os casos são registrados, seja por resistência de membros da escola em formalizar a denúncia, por insegurança diante do tema ou por falta de clareza sobre os encaminhamentos possíveis” (Santa Catarina, 2018, p. 28).

Essas lacunas mostram que o aumento numérico das ocorrências não equivale, necessariamente, a um crescimento real da violência, mas sim à intensificação de sua visibilização regulamentada. O NEPRE Online opera como uma estratégia que determina o que pode ser visto, nomeado e, portanto, governado, bem como o que permanece fora do radar. Além disso, a fixação de identidades como vítima ou agressor, vinculadas a encaminhamentos padronizados, reforça uma lógica de gestão técnica da violência. Isso pode reduzir as experiências escolares a eventos isolados e mensuráveis, desconsiderando a complexidade relacional e subjetiva das violências.

Conforme Foucault (2023, p. 279), “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”. Inspirada por essa perspectiva, compreendo que o NEPRE Online não é apenas um instrumento de registro e cuidado, mas também um mecanismo de governamento que define o que é violência, quem deve ser monitorado e como a escola deve intervir. Assim, o cotidiano escolar é transformado em uma rede de vigilância que ultrapassa os muros da instituição, articulando práticas de visibilidade, normalização e responsabilização.

Ao exigir a constante inserção de dados, a categorização das violências e a atualização dos casos, o NEPRE Online intensifica a lógica de vigilância e controle. Trata-se de uma tecnologia que materializa o poder disciplinar e a gestão biopolítica das populações escolares, transformando acontecimentos cotidianos em indicadores e relatórios que alimentam decisões administrativas e produzem saberes sobre a escola e seus sujeitos. Como consta em Santa Catarina (2018, p.15), “sua função não é apenas identificar violências, mas acompanhar a atuação da escola frente a essas situações”.

A análise da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, com foco no NEPRE, permitiu observar como a violência

escolar vem sendo governada por meio de estratégias. O NEPRE atua como um mecanismo de governamento que reorganiza os modos de ver, tratar e prevenir a violência, deslocando sua gestão do campo ético e formativo para o campo técnico e administrativo. A introdução do NEPRE Online intensifica esse movimento ao instituir uma plataforma que materializa a lógica de controle e normalização. Mobilizando as contribuições de Foucault, é possível compreender que o poder se exerce nas práticas cotidianas, nos instrumentos técnicos e nos discursos que orientam condutas e produzem subjetividades.

Embora os documentos oficiais do NEPRE façam menções a enunciados sobre paz, empatia e prevenção como valores centrais da convivência escolar, esses mesmos enunciados são atravessados por uma racionalidade técnica que exige planejamento, monitoramento e registro. A prevenção, nesse contexto, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma forma de gestão da conduta, operando por meio de planos, protocolos e metas de desempenho. O discurso do cuidado se entrelaça a exigências de performance e controle, tensionando os sentidos da convivência escolar:

> [...] no interior da "paz civil", as lutas políticas, os confrontos a respeito do poder, com o poder e pelo poder, as modificações das relações de força em um sistema político, tudo isso deve ser interpretado apenas como continuações da guerra, com episódios, fragmentações, deslocamentos da própria guerra. Sempre se escreve a história da guerra, mesmo quando se escreve a história da paz e de suas instituições (Foucault, 2023, p. 275-276).

Assim, o apelo à paz nas políticas de enfrentamento à violência escolar é compreendido como um exercício de poder, que redefine as relações escolares a partir de estratégias de vigilância e normalização. Ao analisar o NEPRE como mecanismo de governamento, aprofundo a compreensão de que a escola é simultaneamente espaço de produção e resposta à violência. A gestão da violência é transformada em tarefa de toda a comunidade escolar, convocada a agir conforme padrões de conduta previamente definidos. A cultura de paz é invocada como horizonte normativo, mas também é operacionalizada como tecnologia de poder. Mais do que protocolos e procedimentos, o enfrentamento ao *bullying* exige a leitura dos discursos que sustentam as políticas educacionais e os efeitos que produzem sobre os sujeitos e os modos de governar a escola.

A partir dessas reflexões, torno visível que a violência que atravessa a escola

não está dissociada das normas sociais mais amplas que governam o modo de vida das pessoas. Nesse sentido, passo a examinar como as relações de gênero atravessam os discursos sobre o *bullying*, tanto nas formulações políticas quanto nos dados oficiais e nas reportagens que circulam na mídia. É nesse contexto que apresento a próxima seção.

4.1.2 Quando o gênero governa o *bullying*: a produção da masculinidade violenta

> Colégio de elite de São Paulo suspende alunos por bullying contra calouros: Mensagens em grupos de WhatsApp tem apologias a racismo, machismo, homofobia e violência sexual (Souza; Saldanha, 2025, s.p.).
>
> O caso trágico envolvendo bullying terminou em fatalidade em uma escola de Minas Gerais. Um adolescente de 14 anos perdeu a vida após agredir e provocar outro colega, que reagiu, defendendo-se da intimidação. Em vídeo que circula nas redes sociais, é possível ver o momento em que o jovem provoca e empurra seu colega menor, enquanto outros estudantes observam a cena (CIC 7 Notícias, 2024, s.p.).
>
> Estudante sofre bullying e é agredido por três jovens dentro de escola pública, diz polícia: Em um vídeo que circula na internet, a vítima está sentada em uma cadeira, em sala de aula, e outros três adolescentes estão ao seu redor. Eles parecem discutir até que um dos agressores empurra o estudante, dando início às agressões (G1 Tocantins, 2025, s.p.).

De forma minuciosa reuni três reportagens jornalísticas que retratam episódios de violência envolvendo meninos em contextos marcados pelo *bullying*. O primeiro caso, ocorrido em uma escola considerada de classe alta, na cidade de São Paulo, traz uma importante constatação: o *bullying* não está restrito às escolas públicas, nem a contextos de vulnerabilidade social. Discursos de ódio e práticas violentas se reproduzem independentemente da classe social. Outra questão que também chama minha atenção é a existência de um grupo no aplicativo WhatsApp, composto por cerca de 200 meninos[15], no qual circulavam conteúdos com apologias ao racismo, à homofobia, ao machismo e à violência sexual. Relatos das investigações indicam que alguns integrantes mantinham vínculos com comunidades virtuais que promovem modelos de masculinidade misóginos e autoritários[16].

---

[15] Utilizo aqui a expressão “meninos” reconhecendo que, segundo Butler (2003), gênero não é um dado natural, mas um efeito de práticas discursivas e sociais que constroem e normatizam os sujeitos, produzindo sentidos sobre o que significa ser menino ou menina na cultura.

[16] As comunidades virtuais que promovem modelos de masculinidade misóginos e autoritários são espaços online que articulam discursos de ódio, ideologias autoritárias e modelos de masculinidade

Nos dois casos seguintes, os relatos também envolvem adolescentes, meninos e *bullying*. Nesses episódios, a violência está profundamente ligada aos modelos de masculinidade que educam meninos para serem fortes, para não demonstrarem fragilidade e para lidarem com os conflitos por meio da imposição e do uso da força física. Diante disso, compreendo que nossa constituição social influencia diretamente em todos os aspectos da vida. Tudo está interligado, e nossos modos de existir e de nos relacionar com o mundo carregam marcas históricas de práticas violentas, estruturadas por uma lógica que desqualifica, inferioriza, inviabiliza e, no limite, elimina o outro.

Embora essas notícias não estejam relacionadas a escolas da rede estadual de Santa Catarina, considerei relevante trazê-las por apresentarem dinâmicas semelhantes às observadas nos dados disponíveis no NEPRE Online. O que busco mostrar é que, assim como nas reportagens selecionadas, os dados oficiais também apontam para uma presença marcante de meninos nos episódios de violência, o que reforça a necessidade de discutir as relações de gênero como elemento constitutivo dessas práticas.

Tal tendência se confirma quando observo os dados referentes ao período de 2021 a 2024, nos quais a violência nas escolas apresenta que os agressores identificados são, em sua maioria, meninos. Em 2021, por exemplo, dos 526 agressores registrados, 358 são do sexo masculino (68%), enquanto 168 são do sexo feminino (32%). Em 2022, os meninos representam 70,6% dos agressores; em 2023, esse percentual subiu para 72,8%, e em 2024 manteve-se acima de 70%. Esses dados apontam para um padrão consistente, que reflete a necessidade de discutir a socialização masculina e os modelos de masculinidade presentes, não somente o cotidiano escolar, mas também a sociedade de maneira geral.

Esses números sugerem que os meninos estão mais frequentemente envolvidos em práticas de agressão física, verbal e simbólica, o que remete a uma cultura que associa masculinidade ao domínio, à força e ao controle. Trata-se de uma lógica sustentada por valores historicamente enraizados em uma sociedade patriarcal[17] e machista, cuja própria construção privilegia um olhar masculino e se

---

baseados na dominação e na negação da alteridade. Esses ambientes oferecem, especialmente aos adolescentes, uma falsa sensação de pertencimento e controle, alimentada por conteúdos misóginos, violentos e desumanizantes (Figueiredo, 2025, s.p.).

[17] A ideologia patriarcal, que estruturava as relações conjugais e familiares desde o tempo em que o Brasil era uma colônia portuguesa, conferia aos homens um grande poder sobre as mulheres, justificando atos de violência cometidos por pais e maridos contra filhas e esposas. Nascida do estilo

constitui de silenciamentos sobre a presença feminina.

> Em meados do século XX, enquanto os meninos saíam para brincar com maior liberdade nas vias públicas, as meninas auxiliam suas mães na cozinha e nas tarefas domésticas mais leves, tais como secar louça, tirar o pó dos móveis, passar roupa, bem como cuidar dos irmãos e irmãs mais jovens. A divisão sexual do trabalho começava desde cedo e permaneceria na fase adulta. Havia, inclusive, um temor entre os pais de que meninos que realizavam tarefas domésticas pudessem se tornar "afeminados" (Pinsky; Pedro, 2013, p. 15-16).

Essa configuração social naturalizada há tanto tempo, ainda está presente nos dias de hoje. As mulheres seguem travando lutas para conquistar direitos, como a equidade salarial, já que, mesmo ocupando os mesmos cargos, recebem salários inferiores; o acesso a espaços de liderança e decisão; a divisão justa do trabalho doméstico e dos cuidados; o direito pleno sobre seus corpos; o direito de viver sem medo, de serem respeitadas e de não serem alvo de violência; além do reconhecimento e da inserção em profissões historicamente masculinizadas. É preciso reconhecer que esse percurso que, ainda hoje, segue em disputa,

> foi complexo e tenso, e de modo algum linear e totalmente progressista. Houve momentos de maiores contingências, até de arranque, em contraposição a outros, de refluxo e resistências, em que foi preciso abrir caminhos por meio de enfrentamentos e lutas (Pinsky; Pedro, 2013, p. 127)

Essa mesma organização social, que historicamente impôs às mulheres a necessidade de travar lutas por reconhecimento e direitos, produz efeitos diretos sobre os meninos. Essa diferença de gênero nos casos de *bullying* me provocou a olhar com mais atenção para como essa configuração social atravessa também os meninos, criados e educados sob o ideal de masculinidade para reprimir sentimentos e afirmar posturas machistas de força e de violência. Desde cedo, ouvem narrativas que carregam potência normativa, como a que *"menino não chora"*, *"seja homem"*, "isso é coisa de menina", reforçando a obrigação de performar dureza, controle e domínio, ao mesmo tempo que lhes nega o direito à fragilidade, à sensibilidade e ao cuidado.

Em meio a essas falas, compreendo a importância do conceito de

---

de vida das minorias dominantes, essa ideologia acabou influenciando todas as outras camadas da sociedade, disseminando entre os homens um sentimento de posse sobre o corpo feminino e atrelando a honra masculina ao comportamento das mulheres sob sua tutela. Assim, cabia a eles disciplinar e controlar as mulheres da família, sendo legítimo que, para isso, recorressem ao uso da força (Pinsky; Pedro, 2013, p. 287).

performatividade de gênero, trazido por Butler (2003, p. 201), ao afirmar que,

> se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora.

Isso mostra como essas construções são colocadas em circulação desde muito cedo. O machismo estrutural apresenta-se de forma cotidiana e persistente, atravessando as relações sociais e as formas de convivência. Ele se materializa nas afirmações que estabelece, desde cedo, os modos de ser de meninas e meninos. Enquanto os meninos são educados para a força e o domínio, as meninas são incentivadas à doçura, à obediência e ao cuidado com o outro, reforçando aquilo que Butler (2003, p. 60) descreve como “ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista”, sustentadas por uma estrutura binária que organiza e limita os modos possíveis de existência.

Essa constatação me conduziu a consultar novamente o *Atlas da Violência 2023*, em busca de pistas que pudessem me ajudar a compreender por que os casos de *bullying* têm crescido, especialmente entre os meninos, ainda que saibamos que a sociedade se constituiu com base em um sistema patriarcal. Ao refletir sobre os fatores que contribuem para a intensificação das violências, encontrei, entre as hipóteses levantadas, o seguinte argumento que,

> o radicalismo político, com o recrudescimento do conservadorismo, que reforça os valores do patriarcado, propalado e incentivado pelo próprio ex-presidente da República, pode ter contribuído para impulsionar os atritos e a violência de gênero contra mulheres na sociedade (Cerqueira; Bueno, p. 42).

Diante disso, reconheço que discursos oriundos das mais altas esferas do poder não são neutros nem desconectados da realidade social. Quando representantes públicos, dotados de visibilidade e autoridade, propagam narrativas que reforçam o patriarcado, desqualificam pautas de gênero ou naturalizam práticas de violência, esses enunciados operam como autorizadores simbólicos e atravessam o tecido social. Ao refletir sobre esse cenário, percebo que tais discursos não apenas ecoam estereótipos, mas também produzem efeitos concretos

e duradouros. Como alerta Monari (2023, p. 85),

> toda vez que em pronunciamentos a identidade feminina é questionada, são realizadas falas opressoras e que reforçam a desigualdade. [...] Se representantes com lugar de fala e visibilidade não tomam consciência da proporção de suas falas e atitudes, colaboram para que seus ouvintes avaliem a situação como correta e permaneçam na eterna roda do hamster, seguindo os mesmos padrões de comportamento.

Falar acerca dessa temática permite compreender que os enunciados sobre as violências não se dissolvem no tempo e seguem operando e reverberam no cotidiano escolar, onde se atualizam nas práticas de *bullying*, na naturalização da violência e na reafirmação de modelos de masculinidade sustentados pela lógica do controle, da força e da negação do outro.

É preciso questionar tais discursos que sustentam o machismo estrutural, enraizados no patriarcado, e rever os modos como educamos os meninos e as meninas, para possibilitar outras formas menos excludentes e violentas de ser e conviver. Afinal, como aponta Foucault (2014a, p. 41), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Desde muito cedo, somos atravessados por normas que parecem naturais, como quando se afirma que menina usa rosa e menino usa azul, reforçando expectativas distintas sobre comportamentos, sentimentos e modos de existir.

Essas análises e dados iniciais não esgotam a complexidade do fenômeno, mas abrem possibilidades para estudos posteriores. Considero que a discussão sobre gênero, especialmente na relação com o *bullying* e as normas sociais, pode compor desdobramentos futuros da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCREVER O *BULLYING*, INTERROGAR O PODER

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender como o *bullying* tem sido construído como objeto de governo nas políticas educacionais. Acompanhei os discursos que o nomeiam e as estratégias que o regulam. Guiada pelos estudos foucaultianos e pela teoria pós-crítica, concentrei-me nos conceitos de governamento e discurso para investigar de que maneira o *bullying* tem sido acionado como justificativa para determinadas intervenções e formas de condução dos sujeitos no contexto escolar.

Minha escolha por esse objeto de estudo nasceu, antes de tudo, da minha experiência vivida como professora da Educação Básica. As vivências despertaram uma inquietação que me conduziu à necessidade de compreender os sentidos e efeitos das violências, em especial do *bullying*, muitas vezes silenciadas ou naturalizadas. Com o desenvolvimento da pesquisa, essa inquietude se somou à constatação de que o *bullying* aparece de forma recorrente nas legislações, nos programas e nas campanhas educacionais, o que demonstra não apenas sua centralidade, mas também sua potência enquanto artefato discursivo. Ao longo do percurso, compreendi que o *bullying*, longe de ser um problema apenas interpessoal ou comportamental, é um fenômeno atravessado por relações de poder que produzem verdades, legitimam saberes e autorizam intervenções sobre os sujeitos.

Analisei legislações federais e estaduais, documentos institucionais e materiais pedagógicos, com destaque para a política do NEPRE implementada em Santa Catarina, e percebi que, mesmo quando se orientam por uma lógica preventiva e educativa, essas políticas funcionam como mecanismos de governamento. Produzem efeitos normativos sobre estudantes, professores e famílias, ao mesmo tempo que naturalizam formas específicas de conduzir as pessoas, deslocando o foco para a responsabilização individual.

Durante essa caminhada investigativa, identifiquei quatro focos estratégicos nas políticas analisadas: punição e criminalização; orientação e prevenção; parcerias e convênios; e trabalho coletivo. Esses focos mostraram diferentes formas de regular a violência escolar, mas também evidenciaram como a racionalidade neoliberal atravessa essas propostas, ressignificando o papel da escola, do estudante e da própria política educacional. A responsabilização individual, a

vigilância entre pares e a gestão de riscos aparecem como práticas centrais na constituição do sujeito escolar contemporâneo, que precisa ser autogerido, resiliente e permanentemente exposto à avaliação.

A análise da política do NEPRE, especialmente após a implementação da plataforma NEPRE Online, mostrou a centralidade da vigilância, da classificação e da produção de dados como instrumentos de governamento. O *bullying*, nesse contexto, assume uma posição contraditória, pois, ao mesmo tempo, é o problema a ser combatido e o argumento que justifica a intensificação dos mecanismos de controle. Percebi que os sujeitos são convocados a vigiar e a se autovigiar, num modelo de escola que tende mais ao gerenciamento das condutas do que à construção de espaços coletivos que incentivam a convivência coletiva e a transformação.

Ao finalizar este trabalho, compreendo que escrever sobre o *bullying* é, também, escrever sobre os modos como somos produzidos como sujeitos na escola e na sociedade. Interrogar o *bullying* é, portanto, interrogar o poder como algo que nos atravessa, nos constitui e nos conduz. Mais do que buscar respostas definitivas, procurei criar brechas, provocar estranhamentos e deslocamentos, reconhecendo que os documentos falam, mas também silenciam. Faço um convite à reflexão: que outras formas de ver e agir são possíveis diante do *bullying*? E, sobretudo, quem tem o direito de dizer o que é *bullying* e como ele deve ser enfrentado?

Ainda que esse recorte tenha permitido um mergulho aprofundado nas racionalidades políticas e nos mecanismos de regulação da violência escolar, ele não abarcou, por exemplo, os modos como essas políticas são experienciadas nas práticas cotidianas das escolas. Também não se pretendeu investigar as vozes dos sujeitos que vivem essas políticas — professores, estudantes, gestores — o que seria um caminho possível para ampliar a escuta e enriquecer as compreensões sobre os efeitos dessas normatizações.

Dessa forma, abrem-se possibilidades para pesquisas futuras que articulem a análise documental com estudos empíricos em escolas, buscando compreender os deslocamentos, resistências e reinvenções que ocorrem na aplicação das políticas de enfrentamento à violência. Também seria potente investigar como os sujeitos interpretam, ressignificam ou recusam os discursos sobre o *bullying*, contribuindo para pensar estratégias que não se limitem à lógica do controle e da responsabilização, mas que favoreçam práticas mais éticas e coletivas. Ampliar essa

escuta pode ser um caminho fértil para repensar a escola não apenas como espaço de normalização, mas como lugar de criação de outros modos de existir, conviver e aprender.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO; Observatório de Violências Escolares; Ministério da Educação, 2005. 404 p.

AMARAL, Míriam Matos. Políticas Públicas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: O que temos para hoje? **Revista Educação, artes e inclusão**. vol. 13, n, 3, set/dez. 2017. ISSN: 1984-3178.

ASSIS BRASIL, Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de**. Violência na/da escola:** entre análise de práticas escolares e produção de sujeitos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10905339. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2023, 87,2% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram internet**. Rio de Janeiro: IBGE, 26 abr. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016.** Institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao *bullying* e à violência na escola. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007.** Acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL**. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.** Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais. Diário Oficial da União, 15 jan. 2024. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF n. 1, p. 01–14, 09 dez. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso

em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14818.htm Acesso em: 03 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Boletim – Dados sobre violências nas escolas**. Brasília: MEC/MDHC, abr. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadossobreviolenciasnasescolas.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Semana Nacional da Convivência Escolar: Programa Escola que Protege.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-promove-semana-da-convivencia-escolar-pelo-brasil. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: http://bibliotecadigital.planejamento.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL**.** Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília: SEDH, 2009. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1006/1/planolgbt.pdf . Acesso em: 21 jan. 2024.

BRIGNOL, Rafael Marrero**. Violência escolar:** a produção de inquietude na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630165. Acesso em: 25 jun. 2023.

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

CARDOSO, Márcio Adriano. **Paz e violência na escola**: vozes, ecos e silêncios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4605. Acesso em: 26 jun. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/Edgardo Castro; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Larissa Leão de**. Revelação e ocultamento:** dos estudos sobre violência e violência escolar aos estudos sobre *bullying*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3086741. Acesso em: 25 jun. 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.)**. Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. 115 p. il., gráfs.

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

CIC7 NOTÍCIAS. **Menino de 14 anos morre após praticar *bullying* e jovem reagir em Minas Gerais**. Veja o vídeo. CIC7 Notícias, Rio de Janeiro, 5 nov. 2024. Disponível em: https://www.cic7noticias.com/brasil/menino-de-14-anos-morre-apos-praticar-bullying-e-jovem-reagir-em-minas-gerais-veja-o-video/ . Acesso em: 17 mai. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3a. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. **Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo**: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 06 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova Razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. Tradução de Márcia Cunha. Prefácio de Edson Teles. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021. 364 p.

FIGUEIREDO, André Luiz. **Como grupos redpill atraem jovens por redes como o Telegram.** Olhar Digital, 21 mai. 2025. Disponível em: https://olhardigital.com.br/2025/05/21/internet-e-redes-sociais/como-grupos-redpill-atraem-jovens-por-redes-como-o-telegram/. Acesso em: 24 mai. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 223 p. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.74 p.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos.** Vol. IV**:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 222-240.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023. 432 p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979)/Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento das prisões; Tradução de Raquel Ramalhete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. 302 p.

GAZETA DO POVO. ***Bullying* em minha vida:** depoimento de superação**.** 06 abr. 2019. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/*bullying*-em-minha-vida-depoimento-superacao/. Acesso em: 12 mar. 2024.

G1 TOCANTINS. **Estudante sofre *bullying* e é agredido por três jovens dentro de escola pública, diz polícia**; VÍDEO. G1 Tocantins, Palmas, 10 abr. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2025/04/10/estudante-sofre-bullying-e-e-agredido-por-tres-jovens-dentro-de-escola-publica-diz-policia-video.ghtml. Acesso em: 17 mai. 2025.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar:** estratégias de governamento identitário. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. 208 f. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6301/Patr%C3%ADcia%20Gr%C3%A4ff_.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

GRECCO, Leyze. **Prevenção e combate ao *bullying* no contexto escolar com ações de protagonismo juvenil**. Cuiabá, MT, 2020. 98 f. : il. color. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10216957. Acesso em: 20 jun. 2023.

LAND, Bruna Roberta. ***Bullying*, Estilos Parentais e Sócio-cognições**. 2011. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Unisinos, 2011. Disponível em: Bullying, estilos parentais e socio-cognições. Acesso em: 25 de jun. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, Roberto. Introdução. *In:* FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

MONARI, Ana Cláudia. **Relações de gênero, discurso e docência em arte**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

MONTENEGRO, Antônio. **A violência escolar**. Brasília: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, 2021. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/15597/1/Ebook%20Viol%C3%AAncia%20Escolar.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 20 dez. 2023.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araujo**. Violências nas escolas e juventude:** um estudo sobre o *bullying* escolar. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_0c88d85aa4aa1304aebda956ea65dafa. Acesso em: 25 jun. 2023.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governamento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. 266 f. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, Cleyton da Silva. Neoliberalismo, sofrimento e indiferença. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 365-373, maio-ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82611. Acesso em: 23 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO. **Site institucional**. Disponível em: https://www.oecd.org/. Acesso em: 09 mai. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. 312p.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PEREIRA, Edgar Abrahão. **O *bullying* escolar na legislação brasileira**: uma análise documental. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_94b03a81f12e2a5f39ea5fcbf9ec59b3 Acesso em: 20 set. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PODER360. **Agressões e *bullying* triplicam nas escolas do Brasil***, diz estudo*. Brasília: Poder360, 15 abr. 2025. Disponível em: https://www.poder360.com.br/poder-educacao/agressoes-e-bullying-triplicam-nas-escolas-do-brasil-diz-estudo Acesso em: 30 abr. 2025.

RUOTTI, Caren. **Violência na escola: Um guia para pais e professores** / Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 296 p. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

SANTA CATARINA**. Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 94, de 2024. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1989. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.851, de 6 de abril de 2022.** Regulamenta a Lei nº 18.308, de 27 de dezembro de 2021, que institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas estaduais. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 06 abr. 2022. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/decretos/2022/1851_2022_decreto.html. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.340, de 21 de dezembro de 2023. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares no âmbito do Sistema**

Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Edição 22170-A, p. 1-2, 22 dez. 2023. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20231222/Jornal/22170-A.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.408, de 8 de julho de 2008**. Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores e dá outras providências. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14408_2008_Lei.html. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: leis.alesc.sc.gov.br. Acesso em: 04 mar. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.651, de 10 de dezembro de 2009**. Institui o Programa de Combate ao *Bullying* e dá outras providências. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.308, de 27 de dezembro de 2021**. Institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas estaduais de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 28 dez. 2021. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/18308_2021_lei.html. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTA CATARINA. **Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.** Florianópolis: DIOESC, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Qbgk6nMIzQBI3BINVBqCKbIIyTHRHwmv/view . Acesso em: 04 Jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 30 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 44 p.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.881, de 17 de janeiro de 2020.** Institui a Semana Estadual de Combate ao *Bullying*. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 17 jan. 2020. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/17881_2020_lei.html. Acesso em: 25 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.182, de 22 de março de 2021**. Estabelece a Política de Educação Digital nas Escolas e dá outras providências. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2021. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/18182_2021_lei.html. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.337, de 6 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Time da Defesa, de ação interdisciplinar, com o objetivo de prevenir e refutar qualquer tipo de violência escolar e doméstica, abuso sexual e o uso de drogas nas escolas estaduais da rede pública e adota outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, n. 21.683, 7 jan. 2022. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18337_2022_Lei.html. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.337, de 2 de fevereiro de 2022**. Institui o Programa Time da Defesa e dá outras providências. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 2022. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2022/18337_2022_lei.html. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTOS JUNIOR, Jairo José dos**. O conceito de *bullying* escolar**: um contraponto sociológico frente ao discurso hegemônico. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5331361. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Maria José Domingues da**. Violências nas escolas, vozes ausentes:** a perspectiva de pais ou responsáveis de escolas públicas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/81027. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Vanessa Costa Gonçalves**. Violência escolar, bullying e violação de direitos humanos no cotidiano escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, associado à Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8397538. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVEIRA, César Mateus Lopes de Sales e. **Práticas restaurativas na rede estadual de educação do Estado do Ceará:** limites e possibilidades para uma pedagogia responsável e autônoma. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9126763 Acesso em: 20 jun. 2023.

SAFERNET BRASIL; UNICEF. **Acabar com o *bullying* #ÉDaMinhaConta**. São Paulo: SaferNet Brasil, 2022. Disponível em:

https://www.safernet.org.br/site/noticias/acabar-com-o-bullying-edaminhaconta. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUZA, Felipe; SALDANHA, Rafael. **Colégio de elite de São Paulo suspende alunos por *bullying* contra calouros**. CNN Brasil, São Paulo, 31 jan. 2025. Disponível em: Colégio de elite de São Paulo suspende alunos por bullying contra calouros | CNN Brasil. Acesso em: 17 mai. 2025.

TEIXEIRA, Michelle de Lima. **Mãe de menino morto após ser agredido em escola diz que filho queria ficar forte para defender amigos menores de *bullying*.** [Entrevista cedida ao] Fantástico**.** São Paulo, 28 de abr. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/28/mae-de-menino-morto-apos-ser-agredido-em-escola-diz-que-filho-queria-ficar-forte-para-defender-amigos-menores-de-bullying.ghtml. Acesso em: 22 jun. 2024.

TELLES, Yeger Moreschi. ***Bullying* e comportamentos antissociais na vida adulta.** 2022. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Irmão José Otão, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11635105. Acesso em: 25 jun. 2023.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Iniciativa de redução das violências nas escolas**: o caso de Santa Catarina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023155, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17877. Acesso em: 30 mai. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 mai. 2022.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou governamento**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez. 2005. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura, Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas. vol. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares.** *In:* COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3a. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23–38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação.** *In:* BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault filosofia & política. Guilherme Castelo Branco Alfredo Veiga-Neto, (Organizadores). –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Estudos Foucaultianos), p. 21-31.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2012, vol.17, n. 50, p. 267-284, maio-ago. 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2023.